



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MSMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# **ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU** **INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ** **V MORAVSKOSLEZSKÉM KRAJI**

**Zpracovala:** Mgr. Lenka Valíčková

**Zpracováno:** říjen 2018

## **OBSAH:**

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	16
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	16
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	21
3.3.	Poskytování poradenských služeb	28
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	33
3.5.	Ostatní zjištění	38
4.	DOPORUČENÍ	43
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	43
4.2.	Doporučení vedení školy	44
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	47
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	49
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	51
6.	SEZNAM ZKRATEK	55

## 1. ÚVOD

Úvodem je potřeba říci, že společné vzdělávání je především vysoce kvalitním prostředím, ve kterém lze pracovat s heterogenní skupinou žáků; akceptovat různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku. Inkluzivní vzdělávání tak dává možnost vytvoření „školy pro všechny“. Pokud je takové vzdělávání prováděno správně, pak je přínosem pro rozvoj dovedností a znalostí žáků jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i těch intaktních.

Předpokládaný rozsah využití Krajských zpráv z mapování stavu inkluzivního vzdělávání na SŠ a VOŠ (dále většinou jen „Krajská zpráva z mapování“) je určen zejména chartou projektu P-KAP a Metodikou rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV. V souladu s Chartou projektu P-KAP je tato zpráva určena k řízení předmětné oblasti na území krajů (například odborům školství) a zároveň jako součást metodické podpory tvorby KAP, zejména v oblasti intervence Podpora inkluze. To také koresponduje s rozsahem využití uvedeným v Metodice rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV, která uvádí, že Krajskou zprávu z „mapování“ lze využít jako „podklad pro pracovní skupinu v Krajských akčních plánech“ (viz str. 8 Metodiky).

Krajskou zprávu z mapování lze využít případně i pro jiné činnosti spadající do působnosti krajů, nicméně je potřeba nezapomínat, že se jedná o kvalitativní rozbor situace v oblasti inkluze ve vzdělávání (viz postup zpracování zpráv níže). Nejedná se tedy o kvantitativní šetření a kvantitativní vyjádření jsou zde použita pouze pro popis zkoumaného souboru a z důvodů zachování objektivity nejsou nijak dále analyzována.

### Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v období od začátku mapování do června 2018 včetně. Celkově bylo v uvedeném období v rámci ČR osloveno 606 škol, tj. 44 %

škol z aktuálního celkového počtu 1367 SŠ a VOŠ. Počet škol oslovených v rámci kraje je uveden v kapitole 2. Popis souboru mapovaných škol.

### Zpráva o stavu inkluze na škole

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou polostrukturné individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. Tyto rozhovory jsou realizovány v každém kraji garanty inkluze, jimiž jsou lidé s vysokoškolským vzděláním v psychologii (případně ve speciální pedagogice) s rozsáhlými poradenskými zkušenostmi.

Délka rozhovoru je samozřejmě odvislá od situace v oblasti inkluzivního vzdělávání na každé škole, nicméně především z důvodu stanovených počtů škol a úvazku garanta inkluze v kraji je obvyklá délka rozhovoru cca 30 minut, kratší rozhovor bývá někdy realizován jen v případě žáka nebo jeho zákonného zástupce, a to zejména s ohledem na laické názory respondenta.

Vzhledem k velké různorodosti možností formulace otázek/okruhů a faktu, že tyto musí být vždy přizpůsobeny situaci ve škole a respondentovi, je každý okruh charakterizován jeho „mapou“. Otázky jsou kladeny z pohledu pozice respondenta, a konkrétní formulace záleží na tazateli, s cílem pokrýt co největší část „mapy“ (nejlépe celou) s ohledem na časové možnosti.

Rozhovory jsou realizovány se zástupcem vedení školy, učitelem, pracovníkem školního poradenského pracoviště a žákem nebo jeho zákonným zástupcem (popřípadě s oběma). Z tohoto důvodu je specifikované znění mapovaných okruhů ve dvou verzích – pro profesionály a laiky (žáky a zákonné zástupce).

Rozhovory jsou striktně anonymizovány, jsou podmíněny samozřejmě souhlasem respondenta a v případě žáků i informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka (tam, kde to je relevantní).

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve

formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva školy, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

### Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv z mapování jsou dodržovány dvě zásady, jež vycházejí z významu slovního spojení „mapování inkluze“ – při mapování jsou pozorované jevy ve zprávě zmíněny v přiměřených proporcích, tzn. často se vyskytující témata zdůrazněna oproti tématům okrajovým. Na druhou stranu jde o mapování inkluze, tzn. ani na řídce se vyskytující jevy nebo otázky nezapomínáme, stejně tak jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zpracování krajských zpráv znamená souhrnné zpracování výstupů jednotlivých zpráv pro školy, jejichž předmětem je kvalitativní rozbor aktuálního stavu inkluze na každé škole.

Jako důležité se jeví zmínit fakt, že mapování začalo v období, kdy v platnost vstoupila vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Původně nižší informovanost v období vstupu této vyhlášky v platnost se tak v průběhu této vlny mapování významně změnila k lepšímu, což mělo logicky za následek také změnu zjištěných výsledků v této oblasti – podrobněji viz kapitola 3. 4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 Sb.

## 2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Do června 2018 bylo v rámci mapování stavu inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ v Moravskoslezském kraji (dále většinou jen „mapování“) osloveno 60 škol, což tvoří přibližně 42 % středních škol v rámci kraje. Bylo snahou, aby v procesu mapování byly oslovovány školy různorodé, aby tak byla průběžně získávána představa o stavu, resp. zavádění inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ napříč krajem, typy a zaměřením škol, i stupni možného dosaženého vzdělávání.

Následující tabulky obsahují kvantitativní popis mapovaných škol, aby bylo patrné, přibližně kolik žáků bylo mapováním pokryto. Je třeba upozornit na to, že nejde o výsledek kvantitativního šetření, proto údaje v tabulkách nelze interpretovat jako statistické údaje nebo je používat pro srovnávání. Současně je nutné vzít v úvahu to, že číselné údaje sdělené vedením škol mohou být v některých případech pouze přibližné.

### Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	18978	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	46	0,2%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	89	0,5%
	nadaní	9	0,0%
	s SPU*	814	4,3%
	s poruchami chování	91	0,5%
	s PAS**	107	0,6%
	se smyslovými vadami	67	0,4%
	s LMP***	441	2,3%
	s fyzickým postižením	64	0,3%
	s kombinovanými vadami	57	0,3%
	Jiné	33	0,2%

\* *Specifické poruchy učení a chování* \*\* *Poruchy autistického spektra* \*\*\* *Lehké mentální postižení*

Během dosavadního mapování byly osloveny střední školy různých zřizovatelů (kraj, obec, církve, soukromý subjekt) v rámci celého MSK (bývalé okresy), které poskytují střední vzdělání všech úrovní, včetně vzdělávání ve školách praktických. Z celkového počtu žáků škol

oslovených v první etapě mapování tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), resp. nadáním přibližně 10 %.

Z tabulky je zřejmé, že nejpočetnější skupinou, kterou školy mezi žáky se SVP evidují, jsou žáci se specifickými poruchami učení. K další početnější skupině – žáků s mentálním postižením – je třeba zmínit, že téměř všichni zde uvedení, 97 %, studují ve školách či třídách, které jsou pro vzdělávání těchto žáků speciálně zřízené podle § 16. odst. 9 školského zákona.

Zajímavý je údaj o evidenci žáků kulturně a sociálně znevýhodněných, neboť 82 % škol uvádí v této kolonce počet nula (z rozhovorů či mimo záznam je však zřejmé, že mnohé školy tyto žáky dle svých subjektivních měřítek mají snahu rozpoznat, popř., pokud o to žáci stojí, je podporují vlastními silami a z vlastních finančních prostředků), přičemž 49 z celkového počtu uvádí jediná škola, která tyto žáky eviduje pro své projektové aktivity. Ukazuje se, že kulturní, ale zejm. sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie, přičemž identifikace těchto žáků je pro školy bez intervence OSPOD, sociálních odborů a sociálních pracovníků ŠPZ obtížná, nejednotná a záleží mnohdy na otevřenosti žáků nebo empatii či postojích jednotlivých pedagogů vůči sociální problematice jako takové. Nejedná-li se o žáky, kteří mohou být relativně snadno identifikováni a podporováni v rámci čerpání účelových dotací na podporu sociálně znevýhodněných romských žáků apod., školy nebo jejich zřizovatelé tak žáky se sociálním znevýhodněním dobrovolně podporují z vlastních, neveřejných finančních prostředků (podpora ze strany soukromého zřizovatele, podpora z finančních darů rodičů apod.).

K počtu žáků nadaných či mimořádně nadaných je třeba zmínit, že téměř všechny školy uváděly jen ty žáky, kteří jsou diagnostikováni v rámci pedagogicko-psychologických poraden, popř. žáky s nadáním v oblasti sportu, kterým jsou z tohoto důvodu poskytovány individuální vzdělávací plány na běžném typu škol. V těchto počtech nejsou vůbec zahrnuti žáci škol umělecky ani sportovně zaměřených, které se první etapy mapování účastnily.

Do kategorie „jiné“ některé školy mj. zahrnovaly žáky s psychickými obtížemi, s psychiatrickými diagnózami, onemocněními typu cukrovka, epilepsie apod., které ovlivňují vzdělávací možnosti žáků. Ukázalo se, že tento typ znevýhodnění většinou nebývá zohledněn v rámci doporučení ze ŠPZ a pracovníci škol jsou s ním mnohdy obeznámeni pouze v případě fungujících vztahů a důvěry se žákem, potažmo zákonnými zástupci.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	2989	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	17	0,6%
	kulturně a sociálně znevýhodnění		
	nadaní	2	0,1%
	s SPU*	74	2,5%
	s poruchami chování	9	0,3%
	s PAS**	10	0,3%
	se smyslovými vadami	6	0,2%
	s LMP***		
	s fyzickým postižením	6	0,2%
	s kombinovanými vadami	1	0,0%
	jiné	9	0,3%

\* Specifické poruchy učení a chování    \*\* Poruchy autistického spektra    \*\*\* Lehké mentální postižení

Během dosavadního mapování byla oslovena gymnázia v různých místech MSK, různého zaměření (jazykové, sportovní apod.), byť převážnou většinu zúčastněných tvoří gymnázia se zaměřením všeobecným a vzděláváním v rámci 4-6-8letého studia. Číselné údaje o počtech jednotlivých skupin inkludovaných žáků je třeba vnímat jako přibližné, neboť ne ve všech případech zohledňují reálné počty inkludovaných žáků (problém opožděné rediagnostiky žáků podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., subjektivní vnímání specifických projevů některých poruch, resp. znevýhodnění a související pedagogické diagnostiky, onemocnění, která jsou podložena lékařským potvrzením, ne však doporučeními ze ŠPZ, ale školy je zohledňují apod.), se kterými pedagogové a pracovníci ŠPP skutečně pracují. Z mapování je zřejmé, že reálné počty inkludovaných žáků v některých z námi dotazovaných



kategoriích budou vyšší. Příkladem mohou být žáci nadaní, kteří zcela výjimečně bývají diagnostikováni v ŠPZ a jsou jim doporučena podpůrná opatření, avšak školy těmto žákům podporu poskytují a mají snahu jejich nadání a zájem rozvíjet (obohacování vzdělávacího obsahu, podpora pedagogických pracovníků nad rámec školní práce, možnost stáží na VŠ, soutěže, pomůcky s normovanou finanční náročností, které jsou však zajišťovány v rámci projektů a aktivit škol atd.). Tuto podporu respondenti považují za součást své pedagogické praxe, potažmo běžný přístup školy, žáky často oficiálně nevidují a vzhledem k přetíženosti ŠPZ a absenci diagnostiky nadaných/mimořádně nadaných pak počty těchto žáků mnohdy neodpovídají realitě.

Školy poskytující střední odborné vzdělání (obory kategorie J, E, H, L, M):

Počet žáků celkem:	11997	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	20	0,2%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	61	0,5%
	nadaní	7	0,1%
	s SPU*	664	5,3%
	s poruchami chování	51	0,4%
	s PAS**	16	0,1%
	se smyslovými vadami	21	0,2%
	s LMP***	135	1,1%
	s fyzickým postižením	21	0,2%
	s kombinovanými vadami	18	0,2%
	jiné	15	0,1%

\* Specifické poruchy učení a chování \*\* Poruchy autistického spektra \*\*\* Lehké mentální postižení

Převážnou většinu žáků zde uvedených tvoří žáci škol poskytujících odborné vzdělání technického a přírodovědného zaměření nebo v oblasti služeb. Všechny ze zde v tabulce uvedených zúčastněných škol, poskytujících vzdělání v E a H oborech, poskytují zároveň možnost vzdělání maturitního. Tato prostupnost obory se v praxi ukazuje jako výhodná a pro žáky, včetně žáků se SVP, motivující. Školy velmi často umožňují žákům studium několika oborů, a rovněž za zvýhodněných podmínek poskytují možnost získání osvědčení a zkoušek, které jsou pro

žáky výhodné v praxi a rozšiřují jejich možnosti uplatnění na otevřeném trhu práce (svářečské zkoušky, řidičské oprávnění různých skupin apod.). Nejvíce jsou zastoupeni žáci se specifickými poruchami učení, jejichž specifika zřejmě nebývají eliminující vzhledem ke konkrétním požadavkům studia jednotlivých oborů.

### *Obory kategorie E*

V tabulce jsou zahrnuty čtyři školy s celkem 12 tříletými E obory, s počtem 122 žáků s mentálním postižením (dále MP), přičemž studium těchto oborů probíhá ve třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Naprostá většina žáků (90 % zde uvedených) s LMP tedy studuje ve třídách pro ně zřízených a 10 % žáků s LMP se vzdělává mimo ně. Respondenti škol často uvádějí, že studium E oborů je určeno výhradně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. s mentálním postižením. Vzniká tak situace, kdy je na straně jedné na tyto obory nahlíženo jako na „méněcenné“ (a rodiče žáků se SVP mají někdy tendenci neadekvátně usilovat o to, aby jejich dítě studovalo H obor), na straně druhé bývá jiným žákům se SVP se zájmem o tyto obory studium znemožněno. Vzhledem k problematické diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb žáků se sociálním znevýhodněním (v rámci odborného vyšetření v ŠPZ zůstávají na okraji, nemohou tak při žádosti o přijetí na SŠ předložit doporučení ze ŠPZ), tak mnohdy žáci z prostředí s nízkým sociokulturním postavením, žijící v nevhodných podmínkách, kde nejsou podporováni ke vzdělávání (nezaměstnaní rodiče, aktuálně tíživá životní situace, rodiče samoživitelé, patologické jevy v rodině apod.) studují obory, ke kterým nejsou motivováni či z různých důvodů, třeba dočasně, studium nezvládají a jsou pak nuceni původní obor či školu měnit s pocitem selhání, nebo vzdělávací proces zcela opouštějí. Vycházíme-li z předpokladu (zmiňovaného často respondenty v rámci mapování), že pro žáky celého spektra (intaktní, se SVP, nadáním) je ve vzdělávání důležité zažít pocit úspěchu, pak možnost volby oboru E a příp. postup k oborům H, L atd. se jeví jako vhodnější než cesta opačná.

V praxi je tedy výjimečně akceptováno, že obory středního vzdělání s výučním listem kategorie E jsou určeny pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním především, ne však výhradně. Zároveň je minimálně uplatňováno společné vzdělávání v E oborech u žáků s různým druhem postižení či znevýhodněním (mentální postižení může být jen jedním z řady), jak umožňuje § 19 odst. 3 vyhlášky č.27/2016 Sb.

Ostatní školy (oborově významně smíšené typy středních škol: všeobecné a odborné smíšené typy škol; VOŠ; Praktické školy; střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP, konzervatoře):

Počet žáků celkem:	3992	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	8	0,2%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	28	0,7%
	nadaní	<i>talent</i>	
	s SPU*	151	3,8%
	s poruchami chování	37	0,9%
	s PAS**	81	2,0%
	se smyslovými vadami	40	1,0%
	s LMP*** (SMP, TMP)	306	7,7%
	s fyzickým postižením	37	0,9%
	s kombinovanými vadami	38	1,0%
	jiné	9	0,2%

\* Specifické poruchy učení a chování    \*\* Poruchy autistického spektra    \*\*\* Lehké mentální postižení

Školy zahrnuté v této tabulce nabízejí svým žákům a studentům velmi odlišné stupně vzdělání. Na straně jedné jsou zde zahrnuty školy poskytující střední vzdělání (obory kategorie C), střední vzdělání a střední vzdělání s výučním listem (obory kategorie C a E), školy poskytující spektrum vzdělání od oborů bez výučního listu, s výučním listem, s maturitou, po vzdělání vyšší odborné (obory kategorie C, J, E, H, L, M, N) a na straně druhé vyšší odborné vzdělání na konzervatoři (obory kategorie P). Na číselné údaje z tabulky je tedy třeba nahlížet s ohledem na zmíněnou různorodost.

Žáci s MP, PAS, smyslovými vadami či kombinovaným postižením zde uvedení jsou zmiňováni a evidováni především na školách poskytujících vzdělání oborů kategorie C, J, E, popř. H.

Odhlédneme-li od specifik vzdělávání žáků s MP, pak nejpočetnější skupinou žáků se SVP, která je evidována na všech typech škol, jsou žáci se specifickými poruchami učení.

Studium na konzervatoři je podmíněno výrazným talentem, na mnohé je nahlíženo jako na nadané, ale tito studenti nejsou evidováni. Někteří respondenti uvádějí, že „...to mohou být všichni...“.

### *Vyšší odborné školy*

Vyšší odborné školy jako samostatné právní subjekty nebyly předmětem této etapy mapování. SŠ a VOŠ do mapování zahrnuté tvoří jeden subjekt a nabízejí studijní obory vyššího odborného vzdělávání obvykle návazně a logicky v rámci svého zaměření. Některé ze samostatných VOŠ při oslovení ke spolupráci při mapování uváděly, že žádného žáka se SVP nemají. Z dosavadního mapování je zřejmé, že pokud škola nabízí studijní obory na VOŠ, studenty se SVP během studia obvykle neevidují, studenti nevyhledávají podporu pracovníků ŠPP ani ŠPZ. Je možné, že celkově je tato situace dána tím, že je na VOŠ skutečně do jisté míry menší počet těchto žáků, nebo také tím, že mnozí žáci se SVP na těchto školách nechtějí být evidováni (byť do své plnoletosti během předchozího studia na dané SŠ mezi žáky se SVP evidováni byli), zvládají své SVP kompenzovat sami, a tak o nich pedagogové mnohdy nevědí.

### *Obory kategorie E*

V této tabulce jsou zahrnuty školy, které vzdělávají žáky se SVP a jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona. Obory kategorie E na těchto školách studují téměř výhradně žáci s LMP, resp. z počtu 306 zde uvedených žáků se jich pouze 6 vzdělává v oborech kategorie H.

### *Praktické školy*

Čtyři z dosud navštívených škol v rámci mapování stavu inkluze poskytují vzdělání v oborech kategorie C (Praktická škola jednoletá a dvouletá). V těchto oborech se nejvíce vzdělávají žáci s mentálním postižením, obvykle středně těžkým (dále SMP), výjimečně s lehkým či těžkým mentálním postižením (dále TMP), dále žáci s PAS a kombinovanými vadami.

### *Střední školy speciálně zaměřené na žáky se SVP*

Střední školy speciálně zaměřené na vzdělávání žáků s konkrétními handicapem (SŠ pro sluchově postižené, zrakově postižené apod.) v MSK nejsou a tudíž nebyly předmětem mapování. Mapování se účastnily školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, jejichž žáci však tvoří jednu homogenní skupinu, a v rámci těchto škol tak můžeme najít skupiny inkludovaných žáků, jak je popsáno výše.

Je však třeba zmínit, že do této etapy mapování stavu inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ je zahrnuta střední škola, která se na vzdělávání žáků se SVP zaměřuje dlouhodobě a nabízí možnosti vzdělávání napříč všemi třemi stupni středního vzdělání, a to společně žákům se SVP i zdravým. Na této SŠ tak, kromě evidovaných žáků s nadáním, najdeme v různém počtu zastoupeny žáky všech skupin zmíněných v tabulce.

### Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED 97	Kategorie vzdělání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola jednoletá a dvouletá	SMP, kombinované vady, PAS
		J	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SMP
	E/2 roky	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP	
3	3C	E/3 roky	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP. Jedná se zejm. o obory: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stravovací a ubytovací služby</li> <li>- Pečovatelské služby</li> <li>- Zahradnické práce</li> <li>- Potravinářská výroba (Cukrářské práce)</li> <li>- Opravářské práce</li> <li>- Strojírenské práce</li> </ul> a další obory z okruhu „služeb a práce“	LMP
		H	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP	SPU
4	3A	K	Gymnázia neevidují významně vyšší počet žáků se SVP	-
		L/sš	V této kategorii nejsou obory s významně vyšším počtem žáků se SVP	-
	4A	L/nádst.	V této kategorii nejsou obory s významně vyšším počtem žáků se SVP	-
	3A	M	V této kategorii nejsou obory s významně vyšším počtem žáků se SVP	-
6	5B	N	Na VOŠ nejsou obory s významně vyšším počtem žáků se SVP	-
		P	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků s talentem	

Obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků v jednotlivých kategoriích vzdělání jsou odvislé od specifických podmínek a požadavků studia daných oborů, jak je podrobně popsáno v předchozím textu. Uvedené E obory souvisejí mj. s četností těchto oborů na mapovaných školách. Zmínka žáků se specifickými poruchami učení u oborů H souvisí s požadavky na způsobilost ke studiu těchto oborů, kdy SPU zřejmě nebývají pro jejich studium překážkou. Mnozí z těchto žáků pokračují ve vzdělávání v rámci oborů L.

Je třeba zmínit postřeh z mapování, že v rámci kraje, nehledě na konkrétní obory, můžeme najít ve všech stupních středního vzdělávání školy (včetně gymnázií), které zřejmě mají k žákům se SVP a nadáním vstřícnější přístup, tudíž si získávají pověst „handicap friendly“ či „talent friendly school“ a mají významně vyšší počet inkludovaných žáků nebo na nich studuje širší spektrum žáků se SVP, popř. tyto školy mají častější zkušenost s vyššími stupni podpůrných opatření pro své žáky.

### 3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

V následujících kapitolách jsou shrnuta zjištění, která vyplývají z rozhovorů s respondenty zúčastněných škol. Pro větší autenticitu a přesnost jsou občas uváděny i přímé citace tak, jak se respondenti k tématům a oblastem mapování vyjádřili. Zároveň je třeba zmínit, že inkluze ve vzdělávání je fenoménem a procesem, který se vyvíjí v čase, v aktuálním legislativním zakončení i v připravenosti škol k jeho zavádění do praxe, tudíž oslovené školy, resp. respondenti reagovali v rámci aktuálně dané situace.

#### 3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Respondenti oslovených škol měli v úvodu rozhovorů k tématu inkluze ve vzdělávání vyjádřit své představy o škole snů. Nehledě na zaměření škol či počet inkludovaných žáků a jejich specifika, se téměř všichni respondenti zaměřili na základní aktéry vzdělávání: žáky, učitele, někteří také na rodiče žáků. Většina se shodovala, že ideálem jsou spolupracující žáci toužící po vzdělání na straně jedné a „...kvalitní, připravení učitelé...“ na straně druhé. Vyučující ideální školy by měli mít *„...chuť stále něco tvořit, vymýšlet, nepropadnout vyhoření, být připraveni se vzdělávat, obohacovat se navzájem...“*. Za důležité považují respondenti vzájemnou komunikaci, vstřícnost, oboustranný zájem (ze strany učitelů i žáků) o výsledek vzdělávání a jasně definovaná pravidla fungování školy a procesu vzdělávání, která budou respektována. Rovněž rodiče žáků by v ideálním případě měli mít o vzdělávání svých dětí zájem a korigovat občas svůj postoj, protože *„...nemají často reálný pohled na svoje děti...“*. Pokud děti nadměrná a nereálná očekávání svých rodičů nedokážou plnit, škola se pro ně stává zdrojem stresu. A pokud dítě neprospívá, rodiče pak často viní právě školu. Respondenti se dále často shodují, že ideální škola by měla mít třídy s menším počtem žáků, a to přibližně s 20, což by usnadňovalo individuální přístup k žákům za udržení patřičné kvality



vzdělávání. Škola snů by měla mít méně zatěžující administrativy a „...jiné financování, ne na žáka, ale balík peněz, jak to bylo předtím...“. Pokud je zajištěna bezbariérovost, což je základní předpoklad pro přístup ke vzdělání tělesně handicapovaných žáků, respondenti ve svých úvahách zmiňují vybavení a celkově infrastrukturu škol spíše okrajově.

Pojem inkluze, resp. společné vzdělávání není pro respondenty oslovených škol neznámým pojem, a primárně je vnímáno jako začlenění žáků s handicapem či znevýhodněním do společného vzdělávání s žáky běžnými, intaktními, přičemž je důležité „...vytvořit takové podmínky a s takovými podpůrnými opatřeními a kompenzačními pomůckami, aby ten dotyčný žák měl vyrovnané podmínky a rovný přístup ke vzdělání jako zdravý...“. Respondenti opakovaně zdůrazňují, že při nastavení podmínek společného vzdělávání by mělo být vždy pamatováno na všechny žáky, a nemělo by být realizováno na úkor kohokoliv. Je zřejmé, že při diskusi o inkluzi ve vzdělávání bývají často opomíjeni žáci nadaní, byť později z rozhovorů vyplývá, že respondenti, resp. některé školy mají snahu tyto žáky identifikovat a v procesu vzdělávání s nimi pracovat. Někteří z respondentů uvádějí, že nevnímají inkluzi ve vzdělávání jako proces nový, neboť takto se žáky pracovali již dříve, a také zdůrazňují, že inkluzivní vzdělávání je především fenoménem základních škol.

Z mapování vyplývá, že postoj respondentů k inkluzi ve vzdělávání se v čase vyvíjí a mění. Byť „...šanci na vzdělání pro všechny...“ či „...možnost svobodné volby při výběru školy...“ vnímali jako pozitivní, mnozí se netajili tím, že celkově je jejich postoj k zavádění inkluze ve stávající podobě spíše rezervovaný či negativní, což bylo dle nich zpočátku zapříčiněno „...nepřípraveností a překotností změn...“, nadměrnou a nejasnou administrativou, která se dotkla jak škol samotných, tak školských poradenských zařízení, jejichž metodická podpora v oblasti inkluze mnohdy vázla, a v neposlední řadě ovlivněno také společenskou atmosférou a „...množstvím článků a prezentací v médií v tom negativním slova smyslu...“. V průběhu mapování přibývalo vstřícného postoje

respondentů a ocenění myšlenky společného vzdělávání, včetně přijetí změn a snah zavádět tyto změny do praxe (administrativa, proces podpory inkludovaného žáka, možnost personálního rozšíření poradenského týmu ve škole apod.), kterou však zároveň v současné době provázejí narůstající deziluze a skepse související zejm. s nedostatečnými financemi, ať už na podporu žáků se SVP, resp. nadáním či na ocenění zainteresovaných pracovníků.

Respondenti si uvědomují rozdíly vyplývající ze závislosti na typu školy, v případě přijímacích zkoušek jsou ty samy o sobě selekcí, resp. „...v případě gymnázií, pokud dítě má mentální připravenost na výuku, není vůbec žádný problém... a je třeba zajistit technické detaily – aby měla škola výťah, aby mohla zajistit asistenta...“. V případě škol odborných vstupuje do hry další faktor, a to je zdravotní způsobilost žáka ke studiu daného oboru.

Všichni respondenti zdůrazňují možný pozitivní sociální rozměr inkluze, ale téměř všichni se shodují, že je třeba ji realizovat uvážlivě, citlivě a smysluplně. Mají tím na mysli dobrou legislativní a administrativní přípravu, srozumitelné a jasné vysvětlení všem zainteresovaným (rodiče, škola, žáci, ŠPZ, lékaři, veřejnost), kvalitní vzdělávání zainteresovaných osob (vyučující, asistenti pedagoga), citlivé zvážení míry a specifik znevýhodnění či handicapu žáka, resp. „...hranice, kdy ještě toho studenta zařadit do té inkluze, a kdy ne...“, a počet žáků ve třídě, který by umožňoval dobrou organizaci výuky a možnost věnovat se žákům nadaným, se speciálními vzdělávacími potřebami i intaktním. Pozitivem inkluzivního vzdělávání je rovnocenný přístup ke vzdělávání, to „... že bereme, že tady může být kdokoliv v té škole... být spolu ve třídě a třeba se učit, pomáhat si...“. Respondenti se shodují, že negativem inkluze ve vzdělávání (ve stávající podobě) je nadměrná nebo zbytečná administrativa, občasné nereálné očekávání ze strany žáků i jejich rodičů, snížení kvality výuky (v nadměrném počtu žáků ve třídě), protože, jak míní jeden z respondentů: „...někdy jsou ty postižení prostě velké, a

*myslím si, že pak z toho nemají nic oni, ani ten učitel, když by se chtěl věnovat té větší skupině a stahuje to k tomu věnovat se tomu slabšímu...", nebo studium, které zjevně nevede k uplatnění žáka v oboru.*

Pokud by respondenti měli realizovat inkluzi po svém, opět někteří zdůrazňují připravenost, jako např: „...myslím, že by ministerstvo školství mělo spolupracovat s ministerstvem zdravotnictví tak, že by nařízení vlády, podle kterého se zařazují (žáci) nebo podle kterého se uvádí potřebnost toho razítka lékaře, zda je, či není schopen vzdělávat se v tom daném oboru, tak by mělo být trochu promyšlenější, neboť se hodně dlouho nerevidovalo. Je to tak trošičku nefér vůči tomu mladému člověku, protože on se nikdy neuplatní v tom oboru...“, menší počet žáků ve třídě, zajištění dostatku kvalitně vzdělaných asistentů pedagoga, vyjasnění očekávání a způsobu komunikace (pedagog-asistent-žák-rodíče), kompetencí a role asistenta pedagoga, resp. pedagoga při společné výuce, vyhodnocení efektu pro vzdělávání žáka a dopadu pro celou třídu.

Všechny školy v oblasti inkluze spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (dále ŠPZ) – pedagogicko-psychologickými poradnami (dále PPP) a relevantními speciálními pedagogickými centry (dále SPC), občas se školami zaměřenými na speciální vzdělávání nebo se zkušenostmi v oblasti vzdělávání žáků se SVP a nadáním, s lékaři, výjimečně s neziskovými organizacemi a sporadicky s OSPOD. Zkušenost shrnuje jeden z respondentů: „...když se obrátíme na OSPOD, tak s námi nespolupracují... nebo tam už s nimi (s žáky a rodinami) mají nějakou spolupráci, ale je to ve smyslu: hlavně, že mají kde bydlet, mají co jíst. A takový ten tlak na to, nebo snaha, aby udělali výuční list, měli vzdělání, to tam už není...“. Někteří respondenti, ale opět výjimečně, zmiňují také spolupráci s firmami, s úřady práce, policií, výchovnými ústavy a dětskými domovy.

Respondenti se shodují, že školy mají snahu zprostředkovat (nejčastěji skrze vlastní pracovníky ŠPP) nebo zajistit pedagogům a zaměstnancům

školy metodickou podporu a proškolení v oblasti inkluze a speciální pedagogiky dle aktuální nabídky. Z jejich zkušeností je zřejmé, že kvalita poskytovaného vzdělávání je různá, shodují se, že často je zaměřeno teoreticky, a že chybějí semináře a prakticky orientované workshopy zaměřené přímo na středoškolské vzdělávání a konkrétní pedagogickou práci s jednotlivými skupinami žáků se SVP a nadáním. V období mapování 2016-2017 respondenti častěji zmiňovali, že školitelé mnohdy *„...sami nemají jasno...“*, a občasnou zkušenost, kdy ze školení odcházeli s rozpaky, protože *„...se všichni pohádali...“*. Postupem času z mapování vyplývá, že školy se v konkrétních tématech obracejí na konkrétní školitele, se kterými mají dobrou zkušenost, nebo které provází dobré renomé. Školy by uvítaly možnost zajištění vzdělávání přímo na školách, pro celou sborovnu nebo také vzdělávání „na míru“ dle konkrétních oborů.

Plán inkluzivního rozvoje školy v MSK prozatím písemně nezpracovávají, byť se většina respondentů shoduje, že vnímají své školy jako proinkluzivně nastavené.

Odmyslíme-li opakovanou oblast financí (řešení bezbariérovosti, podpora výchovných poradců), většina respondentů nedokáže říci, jak by konkrétní zřizovatelé mohli školy v oblasti inkluze více podpořit. Oceňována je podpora v oblasti právní (nové informace, připomínka legislativních změn), metodické a technické pomoci z hlediska výkaznictví apod. Různí se názory na oblast vzdělávání, pro některé je nabídka vzdělávání skrze KVIC dostatečná, některé školy v nabídce postrádají praktické semináře. Občas se respondenti zmiňují, že podporu by očekávali spíše ze strany státu nebo MŠMT, a to zejm. v oblasti finanční a legislativní (lepší připravenost, méně překotné změny, jasná a férová pravidla), což dokládají slova jednoho z respondentů: *„...to spíš stát, parlament... ideální by bylo, kdyby všechny připravené dokumenty, teď myslím ty, které mají právní rámec, byly dobře připraveny a neměnily by se, aniž ještě jsou platné nebo účinné...“* a podotýká, že byť je to oblast jeho zájmu, je celkově velmi časově náročné orientovat se v množství

zákonů a vyhlášek a uchovávat si v paměti jejich aktuální znění. U škol, které se v rámci podpůrných opatření setkaly s doporučením asistenta pedagoga, a mají zkušenost s obtížemi při jeho zajištění, a stejně tak školy, které zvažují rozšíření formy svých školních poradenských pracovišť, se můžeme setkat s názorem, že zřizovatel by mohl školám pomoci v personální oblasti.

### **3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky**

Na převážné většině mapovaných středních škol v kraji mají nejvíce zkušeností se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení (nejčastěji s poruchami: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ojediněle dyskalkulie). Tito žáci jsou dlouhodobě součástí třídních kolektivů a svými spolužáky bývají téměř vždy bez problémů akceptováni. Jejich vzdělávací potřeby jsou pro pedagogy všech generací jasné a čitelné, doporučení ze ŠPZ většinou konkrétní, pestrá a srozumitelná. Pro většinu pedagogů je podpora těchto žáků přirozená, zažitá, umějí s nimi flexibilně pracovat a stejně tak v rámci pedagogické diagnostiky obtíže, resp. potřeby těchto žáků, rozpoznat. V rámci inkluzivního vzdělávání mají se žáky se SPU pozitivní zkušenost jak na školách se vzděláváním všeobecným, tak odborným, kde v rámci splnění požadavků způsobilosti ke studiu jednotlivých oborů zřejmě nebývají, až na dyspraxii, specifika poruch učení významnou překážkou.

Na více než polovině mapovaných škol, celkově však již v mnohem menším počtu, jsou v rámci inkluzivního vzdělávání zmiňováni žáci se specifickými poruchami chování, resp. s ADHD, ADD. Většina pedagogů má alespoň základní představu o vhodných podpůrných opatřeních (dále většinou PO) pro tyto inkludované žáky i zkušenosti s jejich podporou. Doporučená PO ze strany ŠPZ jsou však dle respondentů někdy příliš obecná, realizovatelná v teoretických předmětech, ale v případě odborných škol často opomíjející specifika odborné výuky a praxe.

Z mapování vyplývá, že u těchto žáků, zejm. pokud se jedná o kombinaci znevýhodnění nebo přidružení dalších obtíží jako např. emoční labilita, je podpora náročnější, a respondenti připouštějí, že do značné míry pak kvalita výuky a realizace PO záleží na intenzitě obtíží, resp. na tom, zdali jsou to „...jedinci, kteří jsou zvládnutelní a není to tak, že by nám skákali po hlavách...”, na počtu žáků ve třídě a počtu a různorodosti inkludovaných žáků v ní. Situaci a atmosféru ve třídách občas reflektují i někteří respondenti z řad žáků, např. lakonickými slovy „...nedá se v takovém kraválu pracovat...”.

Z mapování dále vyplývá, že zkušenosti se žáky se SVP se různí dle oborů vzdělání, resp. požadavků studia, jsou ovlivněné předpoklady a typem postižení či znevýhodnění žáka. Tuto situaci přibližuje názor respondenta z gymnázia: *„...nemůžeme mít mentálně postižené, to neodpovídá, ten obor vzdělání... ale předpokladem je to nadání a chuť se učit... nebo předpoklady k tomu, aby žák zvládl to učivo, tak asi... a pak je jedno, jaký druh postižení má... s tím už se potom musíme vyrovnat my, kteří s nimi pracujeme...”* či postřeh respondenta školy odborné, který podotýká, že má dobrou zkušenost se všemi, pro které jsou nabízené obory zvladatelné: *„...je otázka něco chtít dělat, a jestli na to mám z hlediska toho handicapu... to bezbariérové záchody, výtahy a schodolezy nevyřeší... aby ten člověk byl šťastný, když studuje, poté, co vystuduje tu školu, a že se někde uplatní, to je ten smysl...”.* Většina respondentů se shoduje, že dobré zkušenosti mají v případě, když funguje spolupráce „rodič-škola-žák”, a že považují za důležité, aby PPP a SPC „...směřovaly ty žáky a jejich zákonné zástupce směrem ke škole, kde jsou vhodné studijní obory...”. Nevhodně zvolený obor s ohledem na SVP žáka je dle mínění respondentů občasnou překážkou ke zdárnému ukončení studia a kritický postoj zaujímají k situacím, kdy je zcela zřejmé, že se žák vzhledem ke svému handicapu nebude moci ve své profesi uplatnit.

Většina škol v MSK má zkušenosti se žáky s lehčími formami postižení či znevýhodnění, což je do značné míry, jak již bylo řečeno, dáno obory,

kteřé školy nabízejí, ale také opatrností škol či nezkušeností pedagogů se vzděláváním žáků se závažnějšími znevýhodněniami či handicapy. Respondenti škol odborných zdůrazňují, že žáci musejí splňovat křtéria zdravotní způsobilosti pro daný obor, což do značné míry ovlivňuje skladbu žáků ve společném vzdělávání na dané škole. Nedořešená bezbariérovost škol je dalším z omezujících faktorů, byť je z mapování zřejmé, že školy mají snahu zapojit se v této oblasti do dotačních projektů nebo, pokud je žák s potřebou podpory z důvodu tělesného postižení přijat, mají snahu bezbariérovost řešit, ať již nájezdovými rampami, schodolezy nebo umístěním kmenové třídy do přízemí apod. V ojedinělých případech jsou do přemístování žáka s fyzickým handicapem zapojeni spolužáci, což je sice iniciativa vstřícná, avšak nepřijatelná z hlediska bezpečnosti. Nejčastějším problémem pak v takových školách bývá umístění odborných učeben, laboratoř apod. do vyšších či nižších pater budov (oproti přízemí).

Jak již bylo v textu zmíněno dříve, společné vzdělávání a zkušenosti se žáky se SVP jsou do značné míry ovlivněny také ochotou škol, resp. postojem pedagogů ke společnému vzdělávání. Můžeme nalézt školy, které jsou oproti jiným aktivní, vstřícné, vzdělávající se v oblasti inkluze, hledající cesty k podpoře žáků se SVP a nadáním, mají tudíž více zkušeností a jsou pochopitelně těmito žáky a jejich rodiči více vyhledávány. Zcela konkrétně to dokládá tvrzení jednoho z respondentů: *„... měli jsme pomůcky půjčené z Prahy, tam je škola pro nevidomé... my jsme se tak chodili radit, tam do Prahy, oni byli takoví vstřícní k nám... měli stavebnici... nám sestavila třeba modely do matematiky... takže jsme se nevyhýbali ani řezům těles, zkoušeli jsme prostě dělat tam, kam nás ten student pustil a k čemu jsme měli podklady... ale ne všechno jsme jako zvládli...“.* Tato škola má přehled v technických i jiných možnostech, ale iniciativa školy někdy naráží: *„... nejsou třeba dostupné finančně pro nás... třeba pro nevidomé jsou to speciální tiskárny, které vám vytisknou materiál... Tady, když se to přepisuje do Brailly, tak se to přepisuje na*

*Pichtově stroji, a to je zdlouhavá záležitost a jsou to obrovské fascikly, které potom ten student má. A on je ani nenosí, protože jsou fakt těžké. Ale ta tiskárna je úžasná...".* Dalším příkladem může být zkušenost se žákem s fyzickým handicapem vykonávajícím praxi: *„... vemte si, že by vás obsluhoval na vozíku třeba u salámů, sýrů, salátů... navíc ten pultík je vysoko, on by tam ani nedosáhl ...my jsme tady ty věci řešili tím, že on o tom zboží všechno věděl, věděl, kde je to umístěné, věděl ty skladovací podmínky, veškeré teplotní věci... vlhkost, ceny... teoreticky vám to řekl, ale prakticky to bylo těžko vykonatelné. Takže se prodej dělal na učebně a v praxi jako takové, přímo na prodejně, jsme to vyřešili tím, že to dělal vlastně s tím zákazníkem. Na těch hračkách, třeba tam v Globusu, tam jsou regály, tam není pult obslužný, takže on vlastně – přišel zákazník, chtěl od něho něco, takže touhle formou jsme u něj dělali ten prodej... musí se umět orientovat na obale, musí mu poradit, jak to hrát...".* Uzpůsobení podmínek vidí respondent v tomto případě jako smysluplné a tento vstřícný přístup se dle něj odráží také na psychickém stavu a rozvoji kognitivních funkcí žáka: *„...protože on s těmi lidmi umí velice pěkně komunikovat a umí i pohotově reagovat... ale začátky takové nebyly. Bylo vidět, že nebyl zvyklý na lidi, nebyl zvyklý na nějaký kolektiv, který ho bral... v tom Globusu se to úplně krásně všechno zlomilo a bylo vidět, jak mu to tam prospívá. Jednak ve vyjadřování, jednak že on se až těšil, jak ten zákazník ho osloví...".*

Z vyjádření respondentů napříč školami je zřejmé, že uzpůsobení v rámci podpůrných opatření se týká všech aspektů vzdělávání, tudíž uzpůsobeny jsou metody i formy výuky, množství práce, organizace vzdělávání, způsob zadávání a plnění úkolů, ověřování vědomostí a dovedností, i hodnocení, kdy základem je ve většině případů doporučení PO ze ŠPZ. Nejčastěji zmiňovaným uzpůsobením je navýšení času a volba ústního či písemného zkoušení dle potřeb a preferencí žáka. Respondenti si mj. všímají, že žáci se SVP *„...navýšení času mnohdy nepotřebují, nevyužívají...“*, ale vědomí delšího času má pro ně pozitivní psychologický



efekt ve smyslu eliminace stresu. S úpravami výstupů vzdělávání se na školách setkávají ve zcela výjimečných případech. Převážná většina škol se pro své žáky nesetkala s doporučeními ohledně personální podpory (asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog) ani s návrhem kompenzačních pomůcek s normovanou finanční náročností. Úpravy podmínek při přijetí či ukončování vzdělávání dle doporučení ze ŠPZ je samozřejmostí na všech školách. Většina respondentů se shoduje, že při pedagogické práci bývá formativní hodnocení žáků využíváno spíše okrajově, což někteří vysvětlují nedostatkem času či velkým počtem žáků ve třídě. Stejně tak je málokdy využíváno portfolia žákovských prací nebo se respondenti shodují, že je využíváno nesystematicky *„...pouze v některých předmětech...“*. Mezi mapovanými školami však můžeme výjimečně najít i školu, která v této oblasti vzdělává celý pedagogický sbor: *„...všichni jsme prošli už rok, všichni učitelé mají 24 hodin a je to zaměřené na to formativní hodnocení... teď se vzděláváme v tom sebehodnocení žáků, ve vrstevnickém hodnocení žáků, předávání popisné zpětné vazby a pomaličku se dostáváme ke kriteriálnímu hodnocení, které je vlastně základem pro sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení...“*.

Přesto, že se na některých školách občas setkávají s tím, že podpůrná opatření jsou žáky zneužívána a zákonní zástupci tak hledají cestu, jak svým dětem studium ulehčit ve smyslu úlev- *“... že to nebudou vůbec dělat...“*, převážná většina respondentů se domnívá, že PO mají pro žáky význam, žáci se SVP své situace nezneužívají, ba naopak, někteří se setkávají i s tím, že někteří žáci PO odmítají, vynakládají větší snahu a pílí a občas, paradoxně i přes svůj handicap, dosahují lepších studijních výsledků než žáci intaktní. I respondent se zkušeností s výukou žáků s LMP zdůrazňuje důležitost rodičovského postoje: *„...nestačí, když se snaží škola, v žádném případě... nejhorší je, když to vázne na rodičích, anebo když rodič používá alibismus, když nechá dítě v tom, že je postižené, tak prostě je to „takové božátko naše“. Nejlepší je, když se*

*opravdu staví – je to normálně spoluobčan jako každý druhý, je tady na té škole, tak ten výstup musí mít...".*

Jednou z dalších mapovaných oblastí byla problematika podpory a pedagogické práce s nadanými. Ukázalo se, že jen velmi málo škol eviduje žáky nadané či mimořádně nadané, a identifikace, resp. pedagogická diagnostika těchto žáků je pro školy obtížná. Zcela výjimečně se respondenti setkávají s doporučeními PO pro nadané žáky ze strany ŠPZ a nikdy se nesečkali s tím, že by míru žákova nadání hodnotil odborník v příslušném oboru. Odborné pojmy nadání a mimořádné nadání, stejně tak problematika dvojí výjimečnosti, jsou pro mnohé respondenty nejasné. Nejvíce jsou v tématu obvykle orientováni pracovníci ŠPP a celkově více respondenti z gymnázií. Jak různorodě je na žáky nadané nahlíženo dokládají zkušenosti z mapování, kdy někteří respondenti jedné školy tvrdí, že u nich nadání nestudují, a zároveň jsou jiní na téže škole přesvědčeni, že mají žáky i mimořádně nadané, nebo oficiální dokumenty jiné školy s C a E obory, ve kterých hovoří o svých nadaných žácích.

V případě, že školy s nadanými pracují, jedná se většinou o podporu žáků formou obohacování vzdělávacího obsahu, podporu mimoškolního vzdělávání a umožnění stáží na VŠ, soutěže na VŠ, ve výzkumných ústavech, o spolupráci v rámci projektů a celkově podporu pedagogických pracovníků nad rámec školní práce (soutěže, odborné aktivity, olympiády, SOČ). Podpora nadaných je častější zejm. na gymnáziích, popř. na odborných SŠ s maturitními obory. Spíše výjimku tvoří situace, kdy je na škole vyčleněn pedagog, který se zejm. se školním psychologem o nadané žáky zajímá, v oblasti práce s nadanými žáky se vzdělávají, vyhledávají možnosti, jak nadané žáky podpořit, vytvářejí a kontinuálně pracují na systému práce s nadanými. Jeden z respondentů konkrétně vysvětluje: *„...spolupracujeme s OU, a tam máme nějaký projekt a Centrum talent managementu, tam tvoříme vzdělávání i pro ty nadané... spolupráce funguje s tou univerzitou... důležité je zmapovat, vědět o nich – ta identifikace... a další fáze je podpořit jejich rozvoj... tam se to řeší pomocí*

těch soutěží... a třeba individuálně při konzultacích vytváříme plán... taky se spolupodílíme na tom, kolik času potřebuje ve škole, jestli a kolik času má trávit na univerzitě...". Jeden z respondentů se pozastavuje nad diagnostikou ŠPZ a doporučeními PO, přičemž považuje za nešťastnou situaci, kdy: „... je to klučina, kde pro rodiče není problém ten tablet – cokoliv koupit... něco se tam napsalo a přesně nám nebyl nikdo schopný říci, co konkrétně, třeba nějaký program, ať se mu lépe učí... takže teď hledáme takové programy pro angličtinu, pro češtinu, ať si procvičuje... my jsme bezstarostný skleník, my si to uvědomujeme, řešíme jednotlivosti, ale nás mrzí, že jestli se s těmi penězi takto nakládá, tak je to docela špatně... pak někomu chybí na vozík...". Pokud se školy podporou nadaných a mimořádně nadaných zabývají, jedná se tedy častěji o aktivitu jednotlivých pedagogů, kteří se těmto žákům věnují nad rámec školní práce, a jak respondenti uvádějí, také vzdělávání pedagogů v této oblasti je spíše okrajovou záležitostí.

Co se týče vztahů žáků ve společném vzdělávání (žáci se SVP, intaktní, nadaní), pak z mapování a vyjádření respondentů nejčastěji vyplývá, že více než na handicapu či nadání záleží na osobnostních charakteristikách žáků nebo na struktuře a dynamice kolektivu (počet žáků se SVP ve třídě, intenzita či závažnost handicapu žáka se SVP, důsledky pro vzdělávání třídy, styl komunikace, styl vedení, osobnost pedagogického pracovníka atd.). Většina respondentů se shoduje, že převažují vzájemně pozitivní vztahy, pochopení a tolerance, což se daří zejm. tam, kde se o otevřenou komunikaci, vysvětlování a informovanost snaží hned od počátku. Mnohé školy využívají prvních společných aktivit: „...oni zpravidla hnedka, jak se tak sejdou, tak jedou na adapták, a na tom adaptáku se to tam hezky stmelí... Je vždycky problém, když ten žák, třeba teďka, přijde později...“, a jak dodává jiný z respondentů- „...děti se k nim chovají velice hezky... a starají se o ně, ale takovým velmi přirozeným způsobem... že když potřebují někam jít, tak ho popadnou a jdou... ale záleží na tom dítěti a na tom, abychom my to dítě nepostavili do pozice, že je zvýhodňováno, a ty

*ostatní děti to viděly...". S třídními kolektivy se na některých školách o budoucím žákovi se SVP vhodným způsobem diskutuje, vysvětlují se specifika jeho chování a potřeb, přičemž spolužáci, byť např. světu spolužáka s PAS úplně nerozumí, tak jsou schopni jej přijmout. Jak říkají někteří z nich: „...z mého pohledu, já si myslím, že můj handicap je nějak neomezuje. Oni od samého začátku vědí, jak na tom jsem, ví, co mají dělat, ví, jak mají se mnou mluvit, že nejdříve mi poklepu na rameno...“, nebo: „ ...čas od času si ze mě udělají srandu, takže je to v podstatě jako v normální třídě, kdy by tam žádná asistentka nebyla... Já se spíš snažím být neviditelný, v podstatě... To znamená, většinou sedím nahoře na schodech... abych byl v podstatě sám...“ či „...oni mi to půjčí, není problém... já si to ofotím, pak přepíšu...“. Při mapování se však lze setkat i se školami, kde se o SVP žáků v kolektivech vůbec nehovoří (pedagogové nevědí jak, do jaké míry), přičemž někteří respondenti jsou v současné době přesvědčeni, že jim to ani neumožňuje GDPR.*

### **3.3. Poskytování poradenských služeb**

Většina středních škol v MSK má školní poradenská pracoviště v základní formě (výchovný poradce, metodik prevence; u škol s obory E, H, L, M někdy bývají výchovní poradci 2). Ve výjimečných případech je poradenství poskytováno jednou osobou (kumulace funkcí), popř. je součástí poradenského týmu další osoba (zástupce ředitele, školní kaplan apod.). Pokud školy mají rozšířenou formu ŠPP, pak poradenský tým téměř ve všech případech rozšiřují v první řadě o školního psychologa, popř. pak následně o školního speciálního pedagoga. Z mapování je zřejmé, že koordinace inkluze, administrativní práce v souvislosti se žáky se SVP a nadáním či komunikace se ŠPZ obvykle leží na výchovném poradci. Pokud je součástí poradenského týmu školní psycholog, pak i on bývá zainteresován do práce se žáky se SVP a nadáním.

Mezi respondenty je převaha těch, kteří se domnívají, že školní psycholog by měl být součástí poradenského týmu na jejich školách a

někteří uvádějí, že „...školního psychologa by školy měly mít automaticky...“, nebo že „...alespoň na částečný úvazek by ho určitě využili všichni...“. O potřebnosti školního speciálního pedagoga v poradenských týmech ŠPP jsou respondenti přesvědčeni méně, a jejich postoj většinou souvisí se závažností SVP žáků či jejich počtu na školách, jak dokládají slova jednoho z respondentů: „...potřebovali bychom do týmu toho speciálního pedagoga, třeba na pár hodin, protože někdy je tu potřebný, zvláště, když ten žák je třeba nový a zvykáme si na něj, tak bychom potřebovali nějakou radu... někdy cítím, že nám tu chybí, že ta metoda pokus omyl je taková někdy špatná, než na to přijdeme. Někdy rodiče pomůžou, záleží, jak jsou sdílní...“. Téměř všechny školy, kde funguje rozšířená forma ŠPP, jsou spokojeny a respondenti, byť někteří zmiňují své počáteční rozpaky či obavy ze spolupráce se školními psychology, takové poradenské týmy oceňují. Jak říká jeden z respondentů o školním psychologovi: „... v minulosti, to bylo velmi šťastné rozhodnutí, neboť jeho role je nezaměnitelná- ...odborné věci mají dělat odborníci...“, a podotýká, že je využíván jak žáky, popř. rodiči, tak pedagogy. Na některých školách, které jsou však spíše výjimkou, považují školního psychologa za zbytečného, protože „...žáci se se svými problémy obracejí na výchovnou poradkyni... nebo na třídní...“ a v případě potřeby považují respondenti za dostačující podporu psychologů ze ŠPZ. Z rozhovorů s respondenty v průběhu mapování vyplývá, že byť na některých školách zvažovali rozšíření ŠPP, zejm. při možnostech, které poskytovaly „Šablony pro SŠ a VOŠ“, nepodařilo se jim školního psychologa najít.

Spolupráci se ŠPZ, kterou, jak již bylo řečeno, mají v naprosté většině případů na starost výchovní poradci, hodnotí respondenti převážně jako fungující. Z mapování je zřejmé, že v prvním roce platnosti vyhlášky č.27/2016 Sb. se školy častěji setkávaly u pracovníků ŠPZ s neznalostí či nejistotou ve výkladu ohledně nové vyhlášky, s odmítnutím diagnostiky žáků či metodické podpory škol z důvodů přetíženosti. V průběhu se situace uklidnila a nyní se většinou setkávají se vstřícným přístupem. Mnohdy podotýkají, že „...záleží na poradně...“, záleží na konkrétním

pracovníkovi. Můžeme se tak setkat se spektrem zkušeností, kdy na straně jedné respondent uvádí: „...ta spolupráce je bezvadná, v podstatě cokoli potřebujeme, i třeba konzultovat, poradit se, dotázat se, tak nikdy nebyl problém... Tam nás má na starosti jedna paní, a ta je úžasná, ta je připravená kdykoliv tu přijet, když by byl nějaký problém. Ale spíš jsme ji měli tu, že si vyzorovala toho žáka, jak funguje na praxi a ve třídě, v reálu, a byl to podklad pro třeba nějakou diagnostiku, takže tam je výborná spolupráce...“, na straně druhé: „...když jsem něco potřebovala, přehazovali si mne, jak horký brambor... pak nezvedali telefon...“. Respondenti připouštějí, že i doporučená PO mnohdy záleží na konkrétním ŠPZ, jak říká jeden z nich: „... teď už to napsali správně, jak to ten žák má mít... myslím si, že ti žáci, pokud je to možné jim poskytnout, tak proč by měl nějaký pracovník SPC jim to neumožnit?... A druhý extrém je, že zas jiné SPC, ale to je o lidech..., napíše cokoli, co si ten rodič řekne, bez toho, aniž by si to ověřil ve škole a spolupracoval s tou školou...“. Většina respondentů škol odborných uvádí, že jen velmi zřídka pracovníci ŠPZ navštěvují na pozorování hodiny odborné praxe, a jsou školy, kde jsou si vědomi, že o vyučovaných oborech a jejich specificích v praxi (požadavky, podmínky, pomůcky, nástroje a stroje, průběh výuky atd.) pracovníci ŠPZ reálně téměř nic nevědí.

Jak již bylo řečeno, výchovní poradci jsou většinou těmi, kteří mívají koordinaci společného vzdělávání na svých bedrech, zodpovídají za administrativní práci a komunikují se ŠPZ. Většina by uvítala zjednodušení administrativy a jako podněty uvádějí např. jednotné formuláře ŠPZ, možnost zatrhávání z nabídky ve formulářích apod. Zátěž pro výchovné poradce, při vědomí jejich původní náplně práce, je obrovská, a někteří vnímají i tuto disproporci: „...mne trošičku dráždí někdy, že já vypíšu celý papír, a těch dětí je! A oni pod to dají razítko a pošlou nám to zpátky... ale já si někdy říkám, ...já to nemám vystudováno, některé věci třeba nerozpoznám nebo se na to dívám úplně laicky a oni jsou tam přeci od toho... nejsem ani speciální pedagog ani psycholog... to mne dráždí hodně... ale zas na druhou stranu, oni asi to tak musí...“.

Co se týká spolupráce pedagogů a pracovníků ŠPP při poskytování podpory žákům se SVP a nadáním, opět najdeme velké rozdíly na spektru od propracovaného systému týmové spolupráce po osamocené výchovné poradce. Někteří respondenti připouštějí, že z dlouhodobého hlediska je někdy spolupráce při poskytování podpůrných opatření vnímána „...*tak nějak formálně... tam je vždycky napsáno, co se s tím studentem má dělat, seznam předmětů, který on v tom školním roce má, každý to teda podepíše, že se s tím seznámil, a tím to skončí... tím se dehonestuje i ta práce výchovného poradce, protože on je tady ve své podstatě, v uvozovkách, jenom na výrobu papírů, když se to tak vezme...*“. Potěšující je fakt, že postupem času je při mapování zřejmé, že přibývá fungujících týmů, kde jsou pedagogové zapojeni do vypracovávání PLPP, přinášejí postřehy z vlastní pedagogické praxe, které jsou cenné pro pedagogickou diagnostiku, mají snahu porozumět SVP žáků i PO, obracejí se na pracovníky ŠPP apod.

Co se týče personální podpory asistenta pedagoga při výuce, škol zúčastněných v mapování s touto zkušeností je menšina. Samozřejmostí jsou ve školách s obory C, J a jako občasnou součástí pedagogického týmu je můžeme najít napříč školami i dalšími obory vzdělání, včetně oboru K. Je zřejmé, že jsou školy, kde je role asistenta pedagoga jasně definovaná, jeho kompetence i vzájemná očekávání vymezeny a funguje komunikace mezi ním, pedagogem, žákem i rodiči žáka. Tyto školy si přítomnost asistentů pochvalují a pro své žáky se SVP je považují v rámci podpory za nezbytné. Většina respondentů, zejm. v počátku mapování, byla vůči přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce spíše opatrná či odmítavá, což pociťovali i začínající asistenti: „...*třeba jsem ze začátku měla takovou věc, ještě než začal školní rok, tak jsem zjistila, že se mě někteří kolegové báli do těch hodin že ... vemte si, že budete kantor, budete mít nějaké hodiny a najednou vám tam bude kolega sedět... to byl takový ten zádrhel z toho prvopočátku... ale já jsem tam asistent, ne kritik... já se snažím s nimi vycházet dobře, což si myslím, že tomu žákovi taky pomáhá... já jsem tam od toho, abych tomu žákovi pomohla, kantorovi byla k ruce, to je*

všechno...". Kromě obav z přítomnosti dalšího pracovníka ve výuce se také objevují odlišné postoje respondentů, co se týká odbornosti asistentů pedagoga. Někteří se domnívají, že není možné, aby byl v odborných předmětech asistentem pedagoga člověk bez znalosti daného oboru. Samotní asistenti pedagoga i někteří další respondenti se většinou shodují, že to je výhodou, ale ne nezbytnou podmínkou, protože záleží na organizaci a přípravě výuky. Výjimku tvoří zkušenost respondentů z jedné odborné školy, kde byl asistent žákovi doporučen na předměty odborné, konkrétně na práci v chemických laboratořích, kde musí pedagogický pracovník splňovat konkrétní zákonné podmínky. Respondent konkrétně vysvětluje: *„...Mám vydaný inzerát a nikdo se nepřihlásil. A využívám toho, že po dobu nezbytně nutnou můžu mít někoho jiného. Ale v těch laborkách nemůže být nechemik. To už je zase zákon o chemických látkách a jiné věci...“* a jeho názor potvrzuje nezávisle i respondent jiný: *„...upřímně, v laboratořích si nedokážu představit, že tam přijde někdo, kdo nestudoval chemii... ona nemusí znát celou tu práci, ale ví, jak se zahřívá, jak se pipetuje... když něco dělá špatně, tak mu řekne, jak to má být dobře... U všeobecných předmětů si myslím, že až takový problém není, ale u těch odborných, praktických ano, tam si myslím, že je to problém...“.* Jeden z respondentů se zamýšlí, že v takových případech je obtížné zajistit vhodného asistenta pedagoga a nelze se, vzhledem k nižšímu platu asistenta, divit, že o asistenci nemají zájem např. pedagogové daných škol apod., kteří by si navíc museli doplnit potřebné vzdělání. U asistenta pedagoga je dle mínění respondentů, kromě adekvátního vzdělání a osobnostních vlastností, důležitá empatie, zodpovědnost, vztah k žákovi, lidskost. Někteří respondenti zdůrazňují, že pro dobré fungování je nejpodstatnější komunikace, sdělení vzájemných očekávání, vyjasnění míry a formy podpory žáka a nastavení spolupráce s učitelem, popř. třídou. Nutnost empatie a udržování zdravých hranic podpory shrnují slova žáka, který během svého studia mohl podporu dvou asistentů pedagoga porovnat: *„...nepotřebuji, aby mi rozbalovala svačiny a byla pořád se mnou... jsem rád, že si můžu promluvit se spolužáky o*



*holkách a projet se kam chci... nechci, aby to dělala za mne... zvládnou to sám...". Je potěšující, že s postupem mapování pozitivních zkušeností i vstřícných reakcí respondentů na možnou spolupráci s asistentem pedagoga přibývá.*

Jak již bylo několikrát zmíněno, pro adekvátní a individualizovanou podporu žáků se SVP a nadáním je dle většiny respondentů důležitá také spolupráce s rodiči. Ta se dle většiny respondentů u žáků se SVP daří, a to zejm. u těch, jejichž handicap je závažnější. Rodiče, kteří jsou sami ochotni a schopni poskytnout cenné informace ke vzdělávání a k PO pro žáky, jsou však dle respondentů spíše výjimkou. Výjimku také tvoří rodiče, resp. zákonní zástupci, kteří přistupují ke vzdělávání daného žáka komplexněji a trvají na tom, aby byl kolektiv třídy o handicapu žáka informován (včetně vysvětlení PO žáka), protože se domnívají, že tímto způsobem může být usnadněno navazování vrstevnických vztahů žáka a jeho akceptace, resp. akceptace společného vzdělávání v rámci kolektivu.

### **3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.**

S vyhláškou č.27/2016 Sb. se seznámila převážná většina respondentů, přičemž nejvíce se v ní obvykle orientují výchovní poradci, popř. vedení škol a v některých případech třídní učitelé. Pro výchovné poradce či týmy, které se na školách inkluzí zabývají (v případě rozšířené formy ŠPP jsou to spolu s výchovnými poradci nejčastěji školní psychologové, výjimečně jiní pracovníci pověřeni koordinací inkluze) je vyhláška běžnou součástí jejich poradenské praxe a práce s inkludovanými žáky, znají ji podrobně, a to včetně pozdějších úprav, dokážou ji využívat adekvátně dle aktuálně nastalých problémů spojených s inkluzí, dle aktuálních vzdělávacích potřeb žáků a doporučených podpůrných opatření. Jak říká jedna z výchovných poradkyň: *„...je to alfa omega mé práce, leží na stole na pravé straně a kdykoliv ji potřebuju, tak ji otevřu...“.*

Další členové pedagogického sboru mají o vyhlášce většinou základní povědomí, v případě odborných škol bývají více poučeni vyučující teoretických předmětů. Obvykle pedagogové tyto informace získávají při školení sborovny, které realizují pracovníci jejich ŠPP, výjimečně ŠPZ, popř. z doporučených materiálů (internetové odkazy, metodiky MŠMT apod.) či souhrnně zpracovaných informačních materiálů, které obvykle vypracovávají pracovníci ŠPP, resp. výchovní poradci.

Z mapování je zřejmé, že znalost či orientace ve vyhlášce průběžně narůstá, nastalé změny v ní většina výchovných poradců zaznamenává, při neznalosti či nejistotě možného výkladu mají snahu se dotazovat ať už pracovníků ŠPZ, kolegů z jiných škol nebo v rámci diskuzí na webových stránkách Asociace výchovných poradců, NÚV apod. Doposud se však výjimečně můžeme setkat i se školami, kde téměř nikdo z pracovníků nebývá o vyhlášce poučen, neorientuje se v ní nebo ji nepovažuje pro jejich školu za důležitou, neboť se domnívají, „...že se jejich školy inkluze netýká...“.

Co se týká stupňů podpůrných opatření pro studující inkludované žáky do budoucna, nejčastějším odhadem napříč středními školami v MSK je 1. až 2. stupeň PO, výjimečně stupeň č. 3 a 4. Někteří z respondentů zmiňují své rozpaky nad postupem ŠPZ, kdy v minulosti diagnostikovaným žákům se SPU bývají automaticky doporučována jen podpůrná opatření prvního stupně a někteří uvádějí, že celkově zaznamenali narůstající tendenci doporučovat žákům PO lehčích stupňů.

Dle mínění většiny respondentů nepřinesla vyhláška č.27/2016 Sb. radikální změny v práci s inkludovanými žáky po stránce praktické, ale narůst administrativy a faktické změny v dokumentaci, přičemž obecně největší vnímanou změnou je rozdělení podpůrných opatření do pěti stupňů a jejich normovaná finanční náročnost. Jak podotýká jeden z respondentů: „...my to tady už děláme dlouho... Musím víc číst. Než cokoliv udělám a řeknu, tak se jdu podívat, jestli to ta vyhláška nějak

*neudělala jinak nebo jestli nemám náhodou ještě nějakou jinou povinnost, kterou jsem zanedbala...".*

Jako pozitivum nové vyhlášky je vnímán fakt, že se vzděláváním žáků se SVP a nadaných začala společnost více zabývat, resp. se „...začalo více přemýšlet o těch dětech, které mají ty handicap a chtějí nebo mají možnost studovat na normálních běžných školách. Že to není o tom, že se hnedka zařadí někam do jiných speciálních škol... Ale nejde to u všech dětí...". Kladně je přijímáno posílení spolupráce se ŠPZ- „...SPC musí spolupracovat se školou. Že dostaneme ta doporučení, to je výborné, protože někdy nám to ti rodiče nedali... výborné je, až to bude fungovat, že je možné požádat o revizi...“, což v minulosti možné nebylo, a jako příklad respondent uvádí: „...protože zkoušet žáka, že mu dopředu řeknete otázky a odpovědi, to na tom gymplu není to pravé ořechové...". Téměř všichni respondenti oceňují normovanou finanční náročnost PO a možnost doporučení personální podpory, i když zároveň uvádějí, že v praxi se s těmito doporučeními setkávají málokdy. U škol, které měly zkušenost s asistenty pedagoga v minulosti, vyzdvihují respondenti v nové vyhlášce zahrnutí financování asistentů pedagoga: „...dneska už jsou garantováni, je garantováno jejich financování... někdy dříve to bylo tak, že nás skoro trestali, že vzděláváme žáky s postižením, a že máme pro ně asistenty... se divili, a proč jich tady máte tolik? To bylo někdy až nepříjemné, jsme si připadali, že někdy až žebráme... místo toho, aby byli rádi, že poskytujeme vzdělání takovým žákům... Takže velké plus, pokud to ten žák má doporučeno, je tam ta normovaná finanční náročnost, ty peníze dostaneme, dostaneme je v plné výši... dříve to bylo tak, že jsme dostali asi jen 75 % těch financí a zbytek jsme museli krýt tady z našich peněz... dříve, pocit, proč nás trestají za to, že my tady máme žáky, které jinde nechtějí?“.

Samotný postup při poskytování podpůrných opatření je respondenty škol vnímán ambivalentně. Na straně jedné je oceňována možnost většího angažování školy a využití zkušeností pedagogů při návrzích podpůrných

opatření v prvním stupni. Na straně druhé někteří podotýkají, že na školách nejsou odborníky ve speciální pedagogice jako v ŠPZ, takže „...by poradna měla 100% vyšetřit, a ne, že my tady budeme vymýšlet, jestli ho dáme do 1. nebo 2. stupně...“. Zde je třeba zmínit, že na většině škol, pokud mají rozšířenou formu školních poradenských pracovišť, pak je to nejčastěji rozšíření poradenského týmu o školního psychologa, tudíž školní speciální pedagog v poradenském týmu většinou chybí. Výjimkou je speciálně pedagogické vzdělání pedagogů na školách praktických či na škole, která se na vzdělávání žáků se SVP dlouhodobě zaměřuje. Ze zkušeností respondentů je rovněž zřejmé, že zákonní zástupci žáků se v procesu poskytování podpůrných opatření aktivně (vlastními zkušenostmi, postřehy) angažují jen výjimečně.

Často se respondenti zabývají otázkou plánu pedagogické podpory (dále PLPP). Zejména v období 2016-2017 nebylo školám jasné, zdali je pro žáky v 1. stupni podpůrných opatření PLPP povinností, či volbou, a podotýkaly, že v tomto nemají jasno např. ani školitelé, na jejichž seminářích k tématu inkluze ve vzdělávání se respondenti ocitli. Stávalo se tak velmi často, že pracovníci škol vytvářeli PLPP pro všechny žáky, u nichž shledali jakýkoliv vzdělávací problém, a možnost zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka před vytvářením PLPP nebyla využívána. V období 2017-2018 se, v souvislosti s legislativními změnami ve vyhlášce a jednoznačnějším výkladem, situace a povědomí o možnostech, které vyhláška poskytuje, zlepšila a vytváření PLPP je na školách využíváno efektivněji.

Někteří respondenti, a to obzvláště ti, kteří se setkali s odmítáním ŠPZ z důvodů jejich přetíženosti diagnostikovat žáky bez PLPP či rediagnostikovat žáky před koncem platnosti dřívějších odborných posudků, upozorňují, že pokud jsou dodrženy maximální lhůty stanovené vyhláškou, může se stát, že žák je diagnostikován, resp. mohou mu být přiznána podpůrná opatření druhého až pátého stupně, např. až po 6 měsících souhrnně, což je ve vzdělávacím procesu dlouhá doba.

Většina respondentů se zejména v prvním roce její platnosti shodovala, že negativem vyhlášky je její nejasnost a celková nepřipravenost vzhledem k situaci na školách (pedagogové nebyli předem poučeni, nebyli hlouběji vzděláni, výchovní poradci byli přetížení a jejich práce navíc nebyla nijak ohodnocena a zohledněna, většina škol měla a má nerozšířenou formu ŠPP, školy nebyly technicky připravené apod.). Dlouhodobě přetrvává mezi respondenty názor, že vyhláška přinesla velkou administrativní zátěž: „... je to papírování kolem...“, „... to vyhodnocování pořádku... musíte na to myslet... ty tři měsíce... pro ten praktický život v té škole je to ne úplně vhodné... asi takhle, tři měsíce jsou normální čtvrtletí...“ a celkově časová a organizační náročnost pro pedagogy, kteří jsou do podpory konkrétního žáka zapojeni a měli by fungovat jako tým. Jeden z respondentů se zamýšlí a podotýká, že by u žáků s běžnými SPU bylo praktické a časově efektivní, aby doporučení měla platnost co nejdelší po dobu studia, resp. „...na tři roky, protože se k maturitě stejně dělá něco dalšího...“.

Rediagnostika žáků se SVP dle nové vyhlášky probíhala většinou v okamžiku blížícího se konce platnosti předchozích odborných posudků ze ŠPZ. Zejm. v počáteční fázi mapování někteří pracovníci školních poradenských pracovišť reflektovali, že změny v oblasti společného vzdělávání probíhají překotně, neorganizovaně, školská poradenská zařízení jsou přetížená, ne vždy se jejich pracovníci orientují v měnící se legislativě a odmítají rediagnostikovat žáky, pokud nekončí platnost jejich stávajícího posudku. Tato skutečnost byla demotivující zejm. pro „akční a angažované“ školy, které měly snahu se předem na inkluzi připravit, zorientovat se ve vyhlášce a podpořit v první řadě ty žáky, u nichž pracovníci ŠPP předpokládali podpůrná opatření vyšších stupňů, s normovanou finanční náročností a přiznanou personální podporou, obzvláště pokud pomůckami či personálem v daném období nedisponovaly.

V současné době je převážná většina žáků na středních školách v MSK rediagnostikována, a nejvíce ustálenou praxí je, že rediagnostika probíhá

v souvislosti s končící platností předchozích odborných posudků, resp. doporučení a priznaných podpůrných opatření.

### **3. 5. Ostatní zjištění**

Nejčastější překážkou v oblasti inkluze je podle respondentů finanční nedocení výchovných poradců (resp. těch, kteří mají odborné poradenství, spolupráci se ŠPZ a koordinaci inkluze ve školách na starost), nezohlednění jejich vytiženosti snížením týdenního rozsahu přímé pedagogické péče, a dále také problematické financování bezbariérovosti nebo asistentů pedagoga. Na některých školách je zmiňováno, že překážkou jsou také kolegové, kteří k inkluzi jako takové zauímají negativní postoj, „...ještě to nestrávili...“, nemají potřebu se v této oblasti vzdělávat a inkludované žáky vnímají zejména jako komplikaci. Postoje těchto pedagogů jsou posilovány a upevňovány negativní prezentací inkluze v médiích a celkovým obrazem ve společnosti.

Opakovaným tématem je situace kolem asistentů pedagoga. Školy, jejichž žákům se SVP je v rámci PO doporučován asistent pedagoga, mají zkušenost, že je velmi obtížné kvalitního asistenta pedagoga najít a, vzhledem k jeho nedostatečnému finančnímu ohodnocení, pak takového asistenta udržet.

Dalším problémem v personální oblasti je absence školních psychologů na trhu práce. Školy, které zvažují rozšíření základní formy ŠPP o školního psychologa, tak ze strachu z neobsazení této pozice nevyužívají stávající možnosti zřízení a financování (Šablony apod.) tohoto pracovníka v poradenském týmu přesto, že jsou respondenti přesvědčeni, že by jej v praxi využili a zkvalitnili tak odborné poradenství na školách.

Překážkou, kterou zmiňují zejm. respondenti odborných škol, je problém nedbalých lékařských vyšetření, kdy tak získávají lékařská potvrzení o zdravotní způsobilosti ke studiu a výkonu povolání i ti žáci, u

kterých je zjevné, že požadavky studia daného oboru splnit nemohou. Podobné zkušenosti se odrážejí v tvrzeních respondentů různých odborných škol, z různých míst v MSK: „...v 90 % případů to lékaři neřeší a doporučí cokoliv, co po něm chtějí...“ či „...je to otázka neznalosti, pohodlnosti nebo je pro ně jednodušší neklást odpor a razítko dát, než říkat rodičům, já to razítko nedám...“. Někteří respondenti se pozastavují nad tím, že přesto, že se snažili informovat zákonné zástupce a lékařům usnadnit posuzování tím, že na své webové stránky vypsal ke studiu jednotlivých oborů zdravotní požadavky, resp. omezení, lékaři jsou i přesto schopni dávat kladné stanovisko žákům, kteří by obor studovat neměli. Jak uvádí jeden z respondentů: „...měli jsme žáka, který nerozlišoval barvy, měli jsme žáka, který byl na elektro oboru, který neměl dlaň, měl jenom pahýl ruky, prostě se to stává...“. Někteří respondenti se zamýšlejí nad otázkou zodpovědnosti lékařů, což dokládá úvaha jednoho z nich: „...jak vlastně by se to řešilo, kdo za to může? - jestli by vlastně takový člověk neměl být laboratoři a neměl s tou chemikálií dělat, neměl by dostat lékařské potvrzení, že na té škole může pracovat... - Já, protože jsem s ním byl v té laboratoři, nebo ten, který mu dal to razítko, že to může studovat? Čili, až by se stalo to neštěstí, kdo by vlastně za to mohl...?“. V neposlední řadě respondenti zmiňují, že taková potvrzení jsou nesmyslná, nepravdivá a poplatek za jejich vystavení tak vlastně lékaři pobírají neoprávněně.

Někteří respondenti z řad škol, ve kterých se vzdělávají žáci podle § 16 odst. 9 školského zákona, se neztotožňují s praxí, kdy mají „... v E oborech žáky, kteří už dělají třetí obor, i když perspektiva uplatnitelnosti je minimální nebo žádná, často jsou to velmi problematictí žáci... ale rodiče chtějí... ale tihle ti absolventi už by měli mít možnost být někde jinde, oni mají třeba už 25 let i více, kolem třicítky...“, nebo s nelibostí pociťují, že některými rodiči jsou školy zneužívány: „...jak to slušně vyjádřit, jako zaopatřovací ústav, jako sociální služba pro ty rodiče, to už by stát měl řešit, co tady s těmi absolventy... samozřejmě, pro ty rodiče je to výhodné i v tom, že to je všechno zdarma... kdežto, když půjdou do nějakého

*sociálního zařízení, tak už musejí něco z těch dávek dát tam. Kdežto u nás nemusí dát nic. Ani na toho asistenta pedagoga...". Respondenti těchto středních škol vnímají jako problematický přístup některých základních škol, včetně speciálních, kde jsou výsledky vzdělávání žáků se SVP neadekvátně nadhodnocovány, a žáci pak na středních školách zažívají z adekvátního hodnocení deziluzi, rodiče školy kritizují a při vzdělávání těchto žáků očekávají podpůrná opatření ve smyslu úlev.*

Ojediněle respondenti těchto škol zmiňují, že problémy inkluze ve vzdělávání se týkají také šíře a kvality vzdělávání na vysokých školách pedagogického směru. Jak přibližuje jeden z respondentů se zkušeností se studenty pedagogických fakult nebo oboru pedagogika na praxi: *„...já vidím v rámci pedagogické fakulty obrovský deficit... když poprvé vidí studenti vozíčkáře tady, to je prostě pozdě... je to velmi složité, protože studenti pedagogických fakult se bojí, tak jako kolegové, kteří neměli 'specku', tak se taky báli...". Mezery ve vlastním vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky ostatně zmiňují samotní respondenti, kteří, jak již bylo uvedeno, by často uvítali praktické vzdělávání např. *„...o specifických projevech toho postižení žáků, se kterými pracuji...“, „...nové formy vzdělávání nebo alternativní formy vzdělávání...“, „...sdílení metod a zkušeností odborníků z praxe nebo pedagogů z jiných škol...“* apod.*

Na závěr je třeba zmínit fakt, že bytí je inkluze ve vzdělávání stále více přijímána neutrálně *„...prostě to tak je, a my se s tím musíme smířit...“* nebo pozitivně, jako příležitost k přínosným změnám a šanci k lepšímu využití předpokladů a potenciálu žáků se SVP a nadáním, postupně se při mapování stále častěji, ať již v rámci záznamu či neformálně mimo něj, objevují úvahy respondentů o nepromyšleném financování inkluze, narůstajících obtížích stávající podoby inkluze a obavách *„...co bude dál...“*. Respondenti hovoří o zkušenostech se striktními či dle nich neadekvátními doporučeními ŠPZ, kdy žáci s obdobnými obtížemi bývají zařazováni do různých stupňů PO, přičemž postupem času je tendence zařazovat žáky do lehčích stupňů, nedoporučovat PO s normovanou finanční náročností a



personální podporou apod., a současně zaznívajících argumentech, že ŠPZ jsou ve svých doporučeních omezena „...shora...“ a inkluze se dotýká přednostně základních škol. V souvislosti s podmínkami společného vzdělávání a doporučovanými PO se respondenti zamýšlejí nad tím, že pro některé žáky se SVP by bylo vhodnější vzdělávání ve speciálních třídách „...jak tomu bylo dříve...“. Někteří respondenti, byť optimisticky a proinkluzivně naladěni, pochybují, že je postupováno v nejlepším zájmu žáka a jeho vzdělávání, a v tomto smyslu vnímají budoucnost inkluze spíše skepticky.

Odhlédnou-li respondenti od tématu inkluze ve vzdělávání, pak téměř na všech školách řeší problematiku absence, a to jak u žáků nezletilých, tak zletilých. Některé školy tak byly nuceny podmínky zpřísnit a snížit počet dní, které si žáci, resp. jejich zákonní zástupci mohou omlouvat sami, a pokud je počet dnů absence vyšší, požadují lékařské potvrzení. Jeden z respondentů mj. zmiňuje své zjištění, že u záškoláctví nemusejí být příčiny ryze negativní, ale někdy se tak děje v důsledku postupného upřednostňování jiných životních priorit žáka (dosažení ŘP, partnerský vztah, brigáda, práce, kdy žák žíví rodinu apod.). Všichni respondenti se však jednoznačně shodují, že problémem (nehledě na příčiny) je zřejmý fakt, že pokud žáci přestanou docházet do školy, obvykle pak nejsou schopni zvládat narůstající požadavky studia. Kromě zmiňované neomluvené absence jsou ve školách, ať už pracovníky ŠPP či třídními učiteli, stále více řešeny problémy rodinné.

Opakovaně uváděným problémem jsou na některých školách „...žáci-turisti, kteří putují mezi školami...“, u kterých vnímají respondenti „...příčiny častých přestupů zcela jinde, než v jejich SVP či nevhodné volbě oboru... někde začnou, za 3 měsíce se hlásí někde do jiné školy... a tím, že je to financování na žáka, tak ty školy je vezmou... on rok někde propluje, nic nemá a ani nemá zájem... a za rok se snaží začít někde jinde... to zatěžuje tu práci a tu administrativu... tam jsou různé lhůty na to, abychom mohli žáka vyloučit, dejme tomu, není to tak jednoduchý

*proces... správní řízení atd. to trvá měsíce, a než to nabyde právní moci – dalších 14 dnů...".*

Zmíněné „...financování na žáka..“ je dle mnoha respondentů nesprávnou a neférovou praxí a v některých případech vede k zániku některých oborů na středních školách.

## 4. DOPORUČENÍ

Většina škol oslovených v rámci mapování stavu inkluzivního vzdělávání na SŠ a VOŠ v MSK má snahu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou doposud v největší míře žáci se SPU, pracovat, uplatňovat principy inkluzivního vzdělávání a poskytovat podpůrná opatření i adekvátní odbornou podporu a pomoc. Některým se daří poskytovat tuto podporu individuálně a cíleně, zainteresovat do podpory těchto žáků celý tým pedagogů a pracovníků školy (byť koordinační a administrativní práce zůstává převážně na výchovných poradcích, popř. třídních učitelích), a to včetně spolupráce se ŠPZ. Je zřejmé, že kvalita a možnosti inkluzivního přístupu ke vzdělávání jsou v praxi odvislé od spolupráce více aktérů – zřizovatele, vedení škol, vyučujících (zaměstnanců), pracovníků ŠPP/ŠPZ, studujících, i jejich zákonných zástupců. Proto dále navrhovaná doporučení, jak inkluzivní přístup zkvalitnit, rozšířit či prohloubit, jsou inspirací pro všechny se ze zmíněných aktérů.

### 4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře

V doporučeních pro školy, které se účastnily mapování, byly vzhledem ke zřizovateli nejčastěji zmíněny podněty v oblasti financí, vzdělávání, informovanosti a personální podpory. U zřizovatelů bylo vzhledem ke školám apelováno, aby zvažil:

- průběžné poskytování součinnosti v oblasti financí, pomoc při využívání finanční podpory z evropských fondů ke zbudování bezbariérového přístupu žáků s handicapem do škol, spolupráci při hledání řešení bezbariérového přístupu v historických budovách škol,
- průběžné poskytování součinnosti v oblasti řešení finanční podpory pro pracovníky škol, kteří jsou zatíženi administrativou a koordinací společného vzdělávání žáků (zejména výchovní poradci, třídní učitelé),

- v co nejkratším čase možnost součinnosti v personální oblasti při rozšiřování poradenských služeb na školách, např. vytvořením databáze škol, které usilují o rozšíření ŠPP o školního psychologa, popř. školního speciálního pedagoga. Zřizovatel by tak mohl zpřehlednit stávající poptávku škol a usnadnit personální obsazení pozic odborných poradenských pracovníků na školách zejm., pokud se jedná o kumulaci necelých úvazků těchto pracovníků,
- v co nejkratším čase možnost součinnosti v personální oblasti při zajišťování asistentů pedagoga, např. vytvořením databáze škol, které mají žáky se SVP a doporučením PO v oblasti personální podpory. Zřizovatel by tak mohl zpřehlednit stávající poptávku škol a usnadnit personální obsazení pozic asistentů pedagogů na školách zejm., pokud se jedná o kumulaci necelých úvazků těchto pracovníků,
- průběžnou a dlouhodobou podporu v personální oblasti a při zvýšení informovanosti odborné veřejnosti o inkluzivním vzdělávání v rámci kraje, navázání užší spolupráci s VŠ a SŠ, které poskytují vzdělávání v oborech psychologie, speciální pedagogika, popř. sociální práce, a vytváření databázi případných zájemců o práci na těchto pozicích ve školách. Zřizovatel by tak mohl být významným mediátorem mezi zájemci z řad budoucích školních psychologů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga a školami, které dané pracovníky do svého týmu hledají,
- průběžné zajištění nabídky vzdělávání pedagogům a pracovníkům škol odborníky z praxe, kteří jsou schopni předat praktické zkušenosti s pedagogickou prací žáků s konkrétními handicapami či znevýhodněním, v různých oborech vzdělání.

#### **4.2 Doporučení pro vedení škol**

Vzhledem k vedení škol byly v doporučeních nejčastěji zmiňovány podněty týkající se spolupráce se zřizovatelem, vzdělávání pedagogů a

pedagogických pracovníků, zvyšování informovanosti o společném vzdělávání, rozšíření služeb odborného poradenství na školách, adekvátního finančního hodnocení pracovníků a týmové spolupráce pracovníků. Nejčastěji bylo vedení škol doporučováno, aby:

- průběžně spolupracovalo se zřizovatelem v oblasti financí, vzdělávání, informovanosti a personální podpory,
- v co nejbližším čase usilovalo v oblasti infrastruktury o zajištění bezbariérovosti (naléhavě u škol, jejichž obory fyzicky handicapovaní žáci studovat potenciálně mohou) budov a prostor pro odborné vzdělávání,
- v oblasti vzdělávání a zvyšování profesionality zaměstnanců průběžně vysvětlovalo principy a dopady inkluzivního vzdělávání,
- v oblasti vzdělávání průběžně poskytovalo pedagogům a pracovníkům škol bližší informace o změnách v souvislosti s vyhláškou č.27/2016 Sb., zejména o možných praktických dopadech na výuku (zabezpečení pomůcek a materiálů pro žáky se SVP a nadáním, personální podpora pro žáky se SVP atd.),
- v oblasti zkvalitnění poradenských služeb a rozšíření odborné podpory žáků se SVP a nadáním zvažilo možnost rozšíření týmu ŠPP o školního psychologa, resp. školního speciálního pedagoga, čímž by mohla být částečně kompenzována vyčíženost výchovných poradců,
- v oblasti financování rozšíření poradenských služeb ŠPP průběžně využívalo možného čerpání finančních prostředků pro personální zajištění (školní psycholog, školní speciální pedagog) z dostupných projektů, mj. v rámci výzvy Šablony pro SŠ I.- Personální podpora,
- v oblasti financování rozšíření podpory žákům se SVP průběžně využívalo možného čerpání finančních prostředků pro personální zajištění (školní asistent) práce se sociálně znevýhodněnými žáky z projektu v rámci výzvy Šablony pro SŠ I.- Personální podpora,
- v případě tvorby plánu inkluzivního rozvoje školy v něm mj. i navrhlo způsob financování personálního obsazení ŠPP tak, aby se skončením projektů nebyla ohrožena kontinuita a kvalita podpory

žákům se SVP a nadáním, resp. kvalita poskytovaných školních poradenských služeb,

- v co nejkratším čase ujasnilo role, kompetence a zodpovědnost jednotlivých členů pedagogického sboru při zajišťování podpory žákům se SVP a nadáním, vyjasnilo proces předávání informací o doporučeních ze ŠPZ a podpůrných opatřeních konkrétnímu žákovi (nejen u žáků s IVP),
- průběžně podporovalo pracovníky ŠPP, zejména výchovného poradce, v apelování na nutnost týmové spolupráce všech zainteresovaných pedagogů při tvorbě PLPP, poskytování PO atd.,
- průběžně řešilo finanční ohodnocení práce výchovných poradců, popř. třídních učitelů a těch, kteří jsou administrativou a koordinací společného nejvíce zatíženi,
- podpořilo pracovníky ŠPP apelováním na zřizovatele, resp. decizní sféru, ohledně legislativních změn týkající se úvazků (adekvátní snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti) a finančního ohodnocení výchovných poradců, popř. dalších pracovníků ŠPP,
- v oblasti vzdělávání pracovníků škol průběžně zajišťovalo vzdělávání zejm. v těch oblastech společného vzdělávání, které se bezprostředně týkají specifik žáků, kteří se ve škole vzdělávají nebo se potenciálně vzdělávat mohou,
- průběžně podporovalo rozšiřování kompetencí pedagogů v oblasti pedagogické diagnostiky, psychologie a speciální pedagogiky, přičemž je důležité klást akcent na možnost konkrétního a praktického využití nabytých poznatků ve vzdělávacím procesu a pedagogické práci se žáky se SVP i nadáním. Nabízí se možnost vzdělávání pracovníků formou praktických workshopů, stáží na jiných školách obdobného zaměření, se žáky s obdobnými SVP apod.,
- průběžně podporovalo systematickou a cílenou pedagogickou práci s nadanými (rozšíření poradenského týmu nebo vytvoření samostatného týmu zaměřeného na identifikaci, pedagogickou

diagnostiku, podporu a rozvoj žáků nadaných a mimořádně nadaných),

- průběžně využívalo možností informačních kampaní o společném vzdělávání, využívalo poradenských pracovníků ŠPP pro intenzivnější spolupráci se ZŠ, s rodiči potenciálních zájemců, pro zainteresování lékařů k adekvátnímu posuzování způsobilosti žáků ke studiu a výkonu povolání (vyjasnění požadavků oborů, podmínek studia, dopadů v příp. neadekvátních posudků způsobilosti atd.),
- průběžně využívalo možností spolupráce (vzdělávání, výměna zkušeností) s organizacemi, které jsou zaměřeny na poskytování sociálních a jiných služeb jednotlivým skupinám handicapovaných (TyfloCentrum, Tyfloservis, ASNEP, APLA apod.).

#### **4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy**

Vzhledem k pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům škol byly v doporučeních nejčastěji zmiňovány podněty týkající se týmové spolupráce, vzdělávání pedagogů, zkvalitnění či rozšíření podpory žáků se SVP, resp. nadáním a prohloubení spolupráce se ŠPZ. Nejčastěji bylo pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům škol doporučováno, aby:

- v oblasti podpory žáků se SVP a nadáním průběžně spolupracovali s pracovníky ŠPP jako tým,
- v oblasti podpory žáků se SVP a nadáním spolupracovali jako tým jak pedagogové teoretických, tak odborných předmětů a výcviku,
- v oblasti podpory žáků se SVP a nadáním průběžně využívali pedagogické diagnostiky pro jejich identifikaci, resp. identifikaci jejich vzdělávacích potřeb,
- při vzdělávání žáků a hodnocení výsledků učení průběžně využívali formativního hodnocení, rozvíjeli průběžné poskytování zpětné vazby, podporovali žáky k sebereflexi a sebehodnocení, popř. systematičtěji využívali možnosti tvorby portfolia žakovských prací,

- v oblasti spolupráce s pracovníky ŠPP a podpory žáků se SVP a nadáním poskytovali aktuální informace k PLPP, pedagogickému zjištění školy pro ŠPZ apod. jak pedagogové teoretických, tak odborných předmětů a výcviku,
- usilovali průběžně v oblasti vzdělávání, potažmo podpory žáků se SVP o rozšíření svých kompetencí a zkušeností v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků se znevýhodněním či handicapem (žáci s PAS, se smyslovými vadami atd.) a jejich aplikaci ve výuce,
- usilovali průběžně v oblasti vzdělávání, potažmo podpory žáků se SVP a nadáním o rozšíření svých vědomostí ohledně komenzačních pomůcek pro různé skupiny žáků se znevýhodněním či handicapem,
- v oblasti podpory žáků se SVP a nadáním průběžně postupovali ne cestou úlev, ale uzpůsobením podmínek pro maximální využití žákova potenciálu,
- usilovali průběžně o diferencovanou výuku,
- průběžně pracovali s třídními kolektivy a vysvětlovali principy společného vzdělávání, včetně citivého a vhodného objasnění podpůrných opatření poskytovaných spolužákům,
- věnovali zvýšenou pozornost pedagogické diagnostice nadání a mimořádného nadání žáků, v oblasti práce se žáky nadanými a mimořádně nadanými využívali podpůrných opatření ve větší šíři, aby tak těmto žákům byly vytvořeny podmínky pro maximální využití jejich vzdělávacích možností a rozvoj potenciálu, zvážili možnost navázání spolupráce s jinými SŠ či VŠ se zkušenostmi v oblasti práce s nadanými,
- v oblasti podpory žáků se SVP a nadáním průběžně využívali potenciálu asistenta pedagoga, definovali jeho kompetence, cíle vzdělávání a vzájemná očekávání, a zahrnuli ho do týmové spolupráce se žákem, třídou, rodiči,
- zvážili možnost rozvinutí zpětné vazby ohledně skutečně poskytované podpory žákům se SVP a nadaným (pravidelné



- konzultace, týmová setkání pracovníků ŠPP, žáka, dotčených pedagogů, asistentů pedagoga, pracovníků ŠPZ, popř. rodičů apod.)
- v oblasti podpory žáků se SVP a nadáním usilovali o včasnou diagnostiku a rediagnostiku ze strany ŠPZ,
  - v oblasti podpory žáků se SVP, resp. nadáním apelovali na pracovníky ŠPZ, aby školy průběžně navštěvovali a alespoň rámcově se seznámili s průběhem výuky odborných předmětů a odborného výcviku,
  - věnovali zvýšenou pozornost identifikaci žáků kulturně a sociálně znevýhodněných, nastavili se ŠPZ pravidla spolupráce v této oblasti.

#### **4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:**

Vzhledem k vedení a pracovníkům ŠPZ byly v doporučeních nejčastěji zmiňovány podněty týkající se spolupráce se školami, metodické podpory, využívání šíře možností vyhlášky č. 27/2016 Sb. a diagnostiky žáků se SVP a nadáním. Nejčastěji bylo vzhledem k vedení a pracovníkům ŠPZ doporučováno, aby:

- poskytovali včasnou a informačně adekvátní podporu pracovníkům ŠPP, usilovali o jednotný výklad vyhlášky a jednotnou aplikaci kritérií pro přiznání podpůrných opatření žákům se SVP a nadáním napříč ŠPZ v kraji,
- zvážili možnost úpravy a sjednocení (napříč ŠPZ) stávajících formulářů k pedagogickému zjištění školy ve smyslu doplnění požadovaného popisu jednotlivých sledovaných oblastí o možnost zatržení z předem nabízených variant. Tento krok by mohl přinést přehlednost a zjednodušení administrace, mohl by zainteresovaným pedagogům ušetřit čas, potažmo celkově zvýšit zájem a usnadnit vhléd do problematiky speciální pedagogiky, psychologie (přínos např. pro učitele odborných předmětů původně se vzděláním

neučitelského zaměření), mohl by pomoci zkvalitnit pedagogickou diagnostiku i cílenější sledování konkrétních projevů žáka při vzdělávání (následně pak může všem zainteresovaným usnadnit také vyhodnocování poskytovaných podpůrných opatření),

- průběžně nabízeli intenzivnější metodickou podporu, proškolení celého týmu pedagogů, poskytovali konkrétní a praktické informace ke vzdělávání žáků se SVP a nadáním (konzultace přímo ve škole – návaznost na studijní obory školy, praktické workshopy, sdílení zkušeností atd.),
- při návštěvách škol komunikovali také s učiteli odborného výcviku, seznámili se s podmínkami a specifiky odborného výcviku v souvislosti se SVP žáků,
- vyhověli požadavkům škol ohledně včasné a cílené rediagnostiky,
- vyhověli požadavkům škol v možnosti nastavení vyhodnocování PLPP nejen adekvátně logickým časovým úsekům běhu školního roku (čtvrtletí), ale zejm. aktuální situaci a aktuálním potřebám konkrétního žáka. (Konkrétně, v odůvodněných případech, tak poskytli prostor pro plné a flexibilní využití možností vyhlášky č. 27/2016 Sb., která hovoří o vyhodnocení PLPP nejpozději po 3 měsících, Hlava III, §10, odstavec 5 zmíněné vyhlášky, tudíž v případě vyhodnocení PO 1. stupně jako nedostatečných dříve, může škola žákovi, resp. jeho zákonnému zástupci doporučit využití poradenské pomoci ŠPZ rychleji. Tento krok může urchlit diagnostiku žáka i možnost poskytnout podpůrná opatření adekvátně vzhledem k jeho SVP),
- usilovali o vyjasnění diagnostiky kulturního a sociálního znevýhodnění žáků, aplikovali postupy v praxi, nastavili spolupráci s OSPOD, sociálními úřady, školami,
- věnovali pozornost diagnostice žáků s nadáním a mimořádným nadáním, podpořili školy v oblasti práce s nadanými žáky metodicky.

## 5. SHRnutí A ZávĚr

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ v Moravskoslezském kraji, v němž bylo do června 2018 osloveno 60 škol, což tvoří přibližně 42 % středních škol v rámci kraje. Bylo snahou, aby v procesu mapování byly oslovovány školy různorodé, aby tak byla průběžně získávána představa o stavu, resp. zavádění inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ napříč krajem, typy a zaměřením škol, i stupni možného dosaženého vzdělávání.

Popis souboru mapovaných škol není výsledkem kvantitativního šetření, proto údaje v tabulkách nelze interpretovat jako statistické údaje nebo je používat pro srovnávání. Jde spíše o přiblížení představy o tom, kolik škol a žáků bylo mapováním pokryto, a jaké speciální vzdělávací potřeby žáků školy evidují. Současně je nutné vzít v úvahu to, že číselné údaje sdělené vedením škol mohou být v některých případech pouze přibližné. Z tabulek jasně vyplývá, že v evidenci škol převažují žáci se specifickými poruchami učení, kteří, jak plyne z mapování, jsou mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zastoupeni dlouhodobě, a školy s jejich vzděláváním mají nejvíce zkušeností.

Postoje pedagogů k inkluzi ve vzdělávání se vyvíjejí. Co se týká inkluze, jako způsobu vzdělávání, většina se dlouhodobě shoduje, že společné vzdělávání má pozitivní sociální rozměr, a pokud je realizováno uvážlivě, s ohledem na podmínky škol, charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jeho zdravotní způsobilost vzhledem k požadavkům oboru, a s respektem k potřebám všech žáků ve vzdělávacím procesu, pak je přínosné a zcela na místě.

Pokud se jedná o inkluzi ve vzdělávání ve smyslu legislativního procesu, pak byl, zejména v počátku, postoj pedagogů spíše rezervovaný či negativní, což bylo dle nich zapříčiněno nepřipraveností a překotností změn, nadměrnou a nejasnou administrativou, která se dotkla jak škol

samotných, tak školských poradenských zařízení, jejichž metodická podpora v oblasti inkluze mnohdy vázla, a v neposlední řadě ovlivněno také společenskou atmosférou a negativní prezentací inkluzivního vzdělávání v médiích.

Následně přibývalo vstřícného postoje pedagogů, snah zavádět související změny do praxe, tendencí využít možnosti personálního rozšíření poradenského týmu ve škole a poskytovat potřebným žákům adekvátní podporu. Tento pozitivní trend však v současné době provází narůstající deziluze související zejm. s nedostatečnými financemi, ať už na podporu žáka či na ocenění zainteresovaných pedagogických pracovníků.

Celkově lze říci, že postoj pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na straně jedné souvisí s mírou jejich pedagogických zkušeností a odbornými znalostmi, s otevřeností ke změnám a snahou se vzdělávat, na straně druhé s neznalostí, s jejich obavami z nového či s negativní zkušeností se žáky, kteří se ocitli na studiu oboru zcela neadekvátně vzhledem ke svému handicapu.

Odborné poradenství je na většině z dosud zmapovaných škol v MSK poskytováno v rámci školních poradenských pracovišť, která mají základní formu. Je zřejmé, že koordinace inkluze, administrativní práce v souvislosti se žáky se SVP a nadáním či komunikace se ŠPZ obvykle leží na výchovném poradci. Pokud je školní poradenské pracoviště rozšířeno a součástí poradenského týmu je školní psycholog, pak i on bývá zainteresován do práce se žáky se SVP a nadáním.

S vyhláškou č.27/2016 Sb. je obvykle seznámeno vedení škol a pracovníci školního poradenského pracoviště, přičemž nejvíce se v ní většinou orientují výchovní poradci, pro které je vyhláška běžnou součástí jejich poradenské praxe a práce s inkludovanými žáky. Ostatní členové pedagogického sboru jsou o ní informováni rámcově, obvykle získávají informace při školení sborovny nebo z informačních materiálů, které většinou zpracovávají výchovní poradci.

V souvislosti s platností nové vyhlášky probíhala rediagnostika žáků. Vzhledem k překotnosti změn a přetíženosti pracovníků ŠPZ byli žáci ve většině případů rediagnostikováni až v období konce platnosti jejich předchozích odborných posudků, což bylo v počáteční fázi demotivující pro ty školy, které měly snahu se předem na inkluzi připravit, zorientovat se ve vyhlášce a podpořit v první řadě ty žáky, u nichž pracovníci ŠPP předpokládali podpůrná opatření vyšších stupňů, s normovanou finanční náročností a přiznanou personální podporou, obzvláště pokud pomůckami či personálem v daném období nedisponovali.

Nejčastějším problémem, který je v souvislosti se společným vzděláváním zmiňován školami napříč všemi stupni středního vzdělání, je problém finanční a personální. Jedná se především o finanční nedocenení výchovných poradců, nezohlednění jejich vytíženosti adekvátním snížením týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti, a dále také problematiku financování bezbariérovosti nebo asistentů pedagoga. Mapování dále ukázalo, že pro školy je obtížné rozšiřovat svá školní poradenská pracoviště, neboť se potýkají s problémem nedostatku školních psychologů na trhu práce. Obdobná situace je také s asistenty pedagoga, u kterých je navíc zřejmé, že vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení nejsou příj. zájemci k odbornému vzdělávání v této oblasti motivováni.

Co se týká samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mapování ukázalo mezery a nejednotnost v diagnostice žáků se sociálním znevýhodněním, a to jak ze strany škol, tak ze strany školských poradenských zařízení, a zároveň minimální využití spolupráce s dalšími subjekty sociální politiky, které by pro školská poradenská zařízení v identifikaci sociálně znevýhodněných žáků mohly být vhodnými partnery. Z mapování dále vyplývá, že při společném vzdělávání není věnována dostatečná pozornost identifikaci a diagnostice žáků s nadáním a mimořádným nadáním, což je zároveň oblast, ve které se pedagogové nepřiliš často vzdělávají.

Většina škol by uvítala intenzivnější spolupráci s pracovníky ŠPZ přímo na půdě školy, více metodické podpory, širší nabídku vzdělávání zaměřeného prakticky, zejména na tu problematiku, která se dotýká žáků, kteří na školách potenciálně studovat mohou, dále pak workshopy a příležitosti ke sdílení zkušeností. Jak ukázalo mapování, potřeby pracovníků v oblasti vzdělávání byly průběžně více saturovány, do jisté míry však tyto požadavky trvají i nadále.

Výstupy mapování dále naznačují, že problematika společného vzdělávání má přesah do oblasti zdravotnictví (otázka nastavení spolupráce s lékaři a adekvátnosti lékařských vyšetření k posouzení zdravotní způsobilosti žáků ke studiu jednotlivých oborů) a oblasti sociální (otázka návaznosti sociálních služeb na vzdělávání žáků – zaměstnávání žáků se zdravotním postižením v chráněných dílnách, podporované zaměstnávání apod.), a pokud by měla být řešena komplexně, stává se tématem meziresortní spolupráce.

Lze říci, že během dvouletého mapování stavu inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ je zřejmý pozitivní posun ve vnímání společného vzdělávání, přibývá pedagogů vzdělávajících se v této oblasti i ochotných akceptovat spolupráci s asistentem pedagoga. Zřejmé jsou rovněž tendence škol rozšiřovat školní poradenská pracoviště a celkově se vzděláváním žáků se SVP a nadáním více zabývat.

## 6. SEZNAM ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
ASNEP	Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel
GDPR	General Data Protection Regulation
IVP	individuální vzdělávací plán
KVIC	Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum
LMP	lehké mentální postižení
MP	mentální postižení
MSK	Moravskoslezský kraj
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSPOD	Odbor sociální a právní ochrany dětí
OU	Ostravská univerzita
PAS	poruchy autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
ŘP	řidičský průkaz
SMP	středně těžké mentální postižení
SOČ	studentská odborná činnost
SPC	speciální pedagogické centrum

SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠZ	školský zákon
ÚP	úřad práce
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

Kategorie vzdělání na SŠ a VOŠ:

- C - střední vzdělání**  
praktická škola jednoletá a dvouletá pro absolventy základní školy speciální
- J - střední vzdělání**  
bez výučního listu – délka studia 2 roky
- E - střední vzdělání s výučním listem**  
především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním – délka studia 2 nebo 3 roky
- H - střední vzdělání s výučním listem**  
délka studia 3 roky
- K - střední vzdělání s maturitní zkouškou**  
všeobecné (gymnaziální) vzdělání – délka studia 4 roky
- L - střední vzdělání s maturitní zkouškou**  
odborné vzdělání s odborným výcvikem – délka studia 4 roky  
**nebo**  
**nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitní zkouškou**  
po získání středního vzdělání s výučním listem – délka studia 2 roky
- M - střední vzdělání s maturitní zkouškou**  
odborné – délka studia 4 roky
- N - vyšší odborné vzdělání**  
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 3–3,5 roku
- P - vyšší odborné vzdělání na konzervatoři**  
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 2 roky