



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

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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

Zpracoval: Mgr. Jan Matouš-Malbohan

Zpracováno: říjen 2018

OBSAH:

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	11
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	11
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	13
3.3.	Poskytování poradenských služeb	16
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	18
3.5.	Ostatní zjištění	21
4.	DOPORUČENÍ	22
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	23
4.2.	Doporučení vedení školy	24
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	25
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	27
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	28
6.	SEZNAM ZKRATEK	30

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 objektivit 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 polostrukturované 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

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 41 škol (40 % škol v rámci kraje).

Následující tabulky obsahují kvantitativní popis mapovaných škol, aby bylo patrné, 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:	10971	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	47	0,4
	kulturně a sociálně znevýhodnění	56	0,5
	nadaní	183	1,7
	s SPU*	833	7,1
	s poruchami chování	46	0,4
	s PAS**	18	0,2
	se smyslovými vadami	26	0,2
	s LMP***	174	1,5
	s fyzickým postižením	16	0,1
	s kombinovanými vadami	34	0,3
	jiné	29	0,2

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

Během první etapy mapování stavu inkluze v Olomouckém kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající celkově téměř jedenáct tisíc žáků. Z tabulky jasně vyplývá, že mezi speciálními vzdělávacími potřebami na těchto školách převažují v evidenci především žáci se specifickými poruchami učení.

Za povšimnutí rovněž stojí skutečnost, že většina škol uvádí počet nula v kolonce kulturně a sociálně znevýhodnění, přestože se na mnohých takoví žáci vyskytují, avšak není jim věnována pozornost anebo nejsou evidováni. Na mnohých školách, kde uvádějí nulový počet nadaných či sociálně znevýhodněných, běžně pedagogové i poradci v rozhovorech hovoří o tom, jak s takovými žáky pracují.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	1807	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	7	0,3
	kulturně a sociálně znevýhodnění	4	0,2
	nadaní	158	0,9
	s SPU*	90	4,9
	s poruchami chování	8	0,3
	s PAS**	4	0,2
	se smyslovými vadami	3	0,2
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	3	0,2
	s kombinovanými vadami	1	0,1
	jiné	1	0,1

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

Specifika vzdělávání na gymnáziích spočívají v tom, že na nich ve srovnání s ostatními školami studuje poměrně málo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak si gymnázia zakládají na práci s nadanými žáky. Zároveň zde jsou však přísnější kritéria pro to, koho považují za nadaného a koho ještě ne.

Na monitorovaných gymnáziích neevidují žádné žáky s mentálním postižením, kteří by pochopitelně náročné studium nezvládli, a proto se sem ani nehlásí.

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

Počet žáků celkem:	8152	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	31	0,4
	kulturně a sociálně znevýhodnění	52	0,6
	nadaní	25	0,3
	s SPU*	682	8,4
	s poruchami chování	36	0,4
	s PAS**	10	0,1
	se smyslovými vadami	19	0,2
	s LMP***	172	2,1
	s fyzickým postižením	10	0,1
	s kombinovanými vadami	20	0,2
	jiné	17	0,2

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

Nejvíce škol, na kterých proběhlo v Olomouckém kraji mapování v první etapě, patří do této skupiny. Na tomto typu škol je poměrně největší zastoupení žáků se specifickými poruchami učení, je to více než 8 % tedy téměř každý dvanáctý žák.

Vzdělávají se zde i žáci s lehkým mentálním postižením, kteří navštěvují v naprosté většině specializované studijní obory kategorie E; ze 172 těchto žáků je 100 vzděláváno na jediné škole, která se na jejich vzdělávání specializuje.

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

Počet žáků celkem:	1730	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	9	0,5
	kulturně a sociálně znevýhodnění	0	0
	nadaní	0	0
	s SPU*	61	3,5
	s poruchami chování	2	0,1
	s PAS**	4	0,2
	se smyslovými vadami	4	0,2
	s LMP***	2	0,1
	s fyzickým postižením	3	0,2
	s kombinovanými vadami	13	0,8
	jiné	11	0,7

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

Vyšší odborné školy

Vyšší odborné školy evidují minimum potřebných žáků. Je to zřejmě proto, že je tam skutečně do jisté míry menší počet těchto žáků, zároveň však i tím, že mnozí potřební žáci na těchto školách nechtějí být evidováni, zvládají své potřeby kompenzovat sami a mnohdy to o nich pedagogové ani nevědí.

Praktické školy

Během první etapy mapování stavu inkluze v Olomouckém kraji byly navštíveny i střední školy vyučující obory kategorie C (Praktická škola jednoletá a dvouletá), na kterých se vzdělávají žáci s lehkým a středně těžkým mentálním postižením. Těchto jedenáct žáků se středně těžkým mentálním postižením je v tabulce uvedeno v kolonce „jiné“.

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
	3C	J	Na navštívených školách v Olomouckém kraji se obory kategorie J nevyučují	-
		E/2 roky	Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP
3	3C	E/3 roky	Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP
		H	- tesař - zedník - truhlář - klempíř - malíř, lakýrník - zemědělec	SPU
4	3A	K	gymnázium	nadaní
		L/sš	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných	-
	4A	L/nádst.	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných	-
	3A	M	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných	-
6	5B	N	Na VOŠ nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných	-
		P	Konzervatoř (všechny obory)	nadaní

Tato tabulka dává orientační přehled o tom, v jakých oborech se významně častěji vzdělávají žáci se SVP, a zároveň uvádí, jaké SVP mezi žáky na těchto kategoriích oborů převažují.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Postoje pedagogů ke společnému vzdělávání při výuce žáků středních a vyšších odborných škol a vnímání koncepce inkluze nastavené legislativou je třeba posuzovat do jisté míry odděleně jako různá témata, která se mohou v mnoha v dílčích projevech odlišovat. Zároveň je třeba mít na zřeteli, že spolu souvisejí a v mnoha ohledech dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování.

Tento princip je platný v rámci všech oblastí a má i určitý vývoj v čase. Je-li však posuzován z pohledu regionálního, lze narazit na některé jevy specifické pro danou oblast, ať již se jedná o kraj, okres, či o prostor vymezený jiným způsobem. Jak vypadá vnímání a pojetí inkluze v Olomouckém kraji popisuje tato kapitola. Jak se postoje pedagogů vyvíjely během posledních dvou let, kdy probíhá mapování stavu inkluzivního vzdělávání na SŠ s VOŠ, bude popsáno v kapitole 3.4. (Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.) této zprávy.

Mapování stavu inkluzivního vzdělávání probíhá formou návštěv jednotlivých škol. Zjištění poskytují informace o převládajících postojích na jednotlivých školách a zároveň i o různě zastoupených opozičních názorech a postojích, pokud má tazatel možnost se s nimi během návštěvy školy setkat, nebo o nich získat alespoň zprostředkovanou informaci.

Postoje ke společnému vzdělávání v praxi, které probíhalo i před platností vyhlášky (č.27/2016 Sb.) vypadají na některých školách tak, že názory týkající se inkluze zastávají pedagogové většinou velmi podobně a jejich postoje se prolínají tak, jak se utvářejí společnými diskusemi a sdílením názorů a zkušeností. Takové školy působí konzistentně v postojích a vnitřní spolupráce bývá dobrá, ať už je převládající postoj k vyhláškou nastaveným změnám pozitivní, či negativní.

Na jiných školách jsou pedagogické sbory rozděleny na tábory, které zastávají v mnoha ohledech opačné názory, a spolupráce mezi pedagogy a školním poradenským pracovištěm bývá obtížná. Tyto tábory bývají často vymezeny buď generačně (jedinak konzervativnější část pedagogického sboru, pedagogové, kteří se nacházejí ve druhé polovině své profesní kariéry, a na druhé straně mladší kolegové, kteří změny akceptují vstřícněji) anebo charakterem vyučovaných předmětů (jinak vnímají inkluzi pedagogové vyučující teoretické předměty, jinak vyučující odborné předměty a jinak učitelé odborného výcviku) a podobně.

Školy lze tedy rozdělit na převážně proinkluzivní, převážně proti inkluzi a školy názorově rozpolcené, kde existují dva tábory pedagogů s protichůdnými postoji.

Zvláštní skupinou jsou školy, které nabízejí vzdělávání v oborech kategorie „C“ a „E“ a mají relativně širší zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na těchto školách jsou názory pedagogů podloženy významně vyšší mírou těchto zkušeností a zároveň ovlivněny obavou o budoucnost vzdělávání v té podobě, ve které měly speciální obory vzdělávání nezastupitelnou roli, a vnímají současné změny jako ohrožení instituce, která je zaměstnává.

Pro ilustraci citace:

„Na jednu stranu si myslím, že je to možnost pro někoho, na druhou stranu si myslím, že je to ohrožení a borcení nastaveného speciálního školství, které bylo na velmi vysoké a dobré úrovni.“

Celkově lze shrnout, že v mnoha případech jsou výhrady pedagogů ovlivněny konzervativním postojem, strachem z neznáma, nechutí ke změně či neznalostí, v jiných případech však jsou postaveny na zkušenostech a kvalitním odborném vhledu do situace ve školství a bylo by dobré věnovat jim pozornost.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Převážná většina středních škol má především zkušenosti s prací se žáky se specifickými poruchami učení, kteří se u nich vzdělávají tradičně a pedagogové jsou již z minulosti zvyklí vycházet jim přirozeným způsobem vstříc. Většinou znají jejich potřeby, doporučení pedagogicko-psychologických poraden jsou jim srozumitelná a většinou pro ně není obtížné s těmito žáky pracovat.

Existuje početná skupina škol, kde se společné vzdělávání omezuje výhradně, anebo takřka výhradně na inkluzi žáků se specifickými poruchami učení, kde nejsou žádné, anebo takřka žádné zkušenosti se žáky, kteří mají náročnější speciální vzdělávací potřeby. Je to dávno většinou charakterem školy a obory vzdělávání zde nabízenými. Pro tyto obory je často základním předpokladem pro přijetí ke studiu přesně definovaná zdravotní způsobilost. Respondenti z řad pedagogů těchto škol se shodují v názoru, že školy a obory, které jsou takto zaměřeny, mají svá specifika a podle toho je třeba přistupovat i k problematice inkluze. Prioritou odborníků na těchto školách je pak většinou zajistit kvalitní odbornou výuku a připravit žáky především do praxe.

Pro ilustraci citace:

„U naší školy jde o to, že obory, které tady máme, v podstatě vylučují žáky s nějakým výrazným postižením, takže se nás tato záležitost týká víceméně okrajově. Žáci s různými poruchami učení tady jsou, vždycky se jim poskytovala péče, tak jak jsou možnosti. Teď bohužel přibylo víc těch formálních povinností, takže možná i ubyl prostor na péči o ty žáky samotné.“

Mnozí pedagogové popisují zkušenost s nevhodně zvoleným oborem vzdělávání vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám konkrétního žáka. Tato zkušenost pak zásadně formuje názory a postoje těchto pedagogů k problematice společného vzdělávání. Častým argumentem pedagogů je to, že dotyčný žák nejen že nebude schopen svou profesi

uplatnit v praxi, ale není z různých důvodů studium zvoleného oboru schopen mnohdy ani dokončit. Po takových zkušenostech se školy většinou snaží ještě před přijetím ke studiu komunikovat s rodiči a žáky, kteří se k nim hlásí, tak, aby k podobným situacím příště nedocházelo.

V některých dalších školách společnému vzdělávání brání technické podmínky, jako například neexistence bezbariérových přístupů. Jinde však zaujímá škola ke společnému vzdělávání postoj zřetelně negativní a odrazují tak už předem případné zájemce o studium z řad žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je pochopitelné, že se tito žáci nehlásí ke studiu do institucí, kam se kvůli bariérám těžko dostanou, ať už jsou to bariéry fyzické (přístup) nebo nevstřícný postoj k zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb.

Na druhou stranu v mnoha školách jdou společnému vzdělávání naproti a jsou schopni překonat i překážky, které jsou jinde považovány za nepřekonatelné. Jsou to často školy, které se účastnily na různých projektech podporujících vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byla jim v této oblasti poskytnuta kvalitní metodická podpora a prostředky kupříkladu na rozšíření školního poradenského pracoviště a podobně.

U škol, které přijaly ke studiu i žáky s náročnějšími speciálními vzdělávacími potřebami a začaly s nimi pracovat, se lze setkat i s mnoha pozitivními zkušenostmi. Tyto školy mají podporu speciálně pedagogických center, která je v rovině užší spolupráce, osobních návštěv pracovníků speciálně pedagogických center ve škole, rozhovory se spolužáky, besedy, kdy je kolektiv připravován na soužití s žákem, který se nějakým způsobem odlišuje a podobně. To platí o diagnózách, jako jsou poruchy chování, poruchy autistického spektra, v případě žáků se smyslovými vadami nebo fyzickým postižením.

Spolupráci se speciálně pedagogickými centry si výchovní poradci a pedagogové většinou pochvalují. Zpočátku to bývá náročné, nicméně tím, že se učí, sbírají zkušenosti, vidí, že to jde a setkávají se s úspěchy, mění

se i jejich postoj ke společnému vzdělávání a začínají být vstřícnější. Za rozhodující pro úspěch potom označují kvalitní metodickou podporu.

V případech, kdy není zajištěna bezbariérovost v celé budově, je častým způsobem řešení tohoto problému přesunutí veškeré výuky té konkrétní třídy, ve které je potřebný žák, do bezbariérových prostor, nejčastěji do přízemí. Proto je dobré na tuto věc myslet v případě zřizování nových učeben, aby ty, v nichž je realizována výuka, která nemůže být realizována jinde, byly zásadně budovány tam, kde je bezbariérový přístup možný.

Pokud ale takové řešení možné není a speciální učebny, jako je laboratoř, počítačová učebna a další, jsou umístěny v prostorách, které nejsou přístupné bezbariérově, vzniká problém. Na některých školách spolužáci vynášejí kupříkladu vozíčkáře společnými silami po schodech do vyšších pater pravidelně několikrát týdně. Pochopitelně tato praxe s sebou nese jistá bezpečnostní rizika a ani pro dotčeného postiženého žáka nemusí být osobně přijatelná. I proto je jedním z nejčastějších doporučení pro školy alespoň částečné řešení bezbariérového přístupu.

Dalším z dotazovaných témat je práce s nadanými žáky, podpora a rozvoj nadání. O nadaných žácích je řeč většinou na gymnáziích, kde je možné se setkat i s diagnostikovanými mimořádně nadanými žáky. Dále se rozvojem nadání a systematickou prací s nadanými žáky zabývají pedagogové nejčastěji na uměleckých nebo jinak tvořivě zaměřených školách.

Na ostatních školách (SOŠ a SOU) se názory na to, který žák je nadaný, velice různí. Stává se běžně, že na otázku stran nadaných žáků odpovídají pedagogové v rámci jedné školy zcela opačně. Od jednoho se dozvíte, že nadaní žáci u nich nejsou, a jiný pedagog vám vyjmenuje různé druhy nadání, které jeho žáci mají. Ani užívání odborných pojmů není sjednocené, někteří pedagogové například neznají rozdíl mezi nadáním a mimořádným nadáním. V těchto pojmech se většinou lépe orientují výchovní poradci.

V Olomouckém kraji je v oblasti podpory nadání častá spolupráce gymnázií s vysokými školami, na kterých jejich žáci absolvují stáže, navštěvují vybrané přednášky, anebo někteří dokonce pracují na svých výzkumných záměrech ve spolupráci s vysokoškolskými pedagogy.

Samostatným tématem jsou individuální plány pro nadané sportovce, které zohledňují především jejich trénink a využívají se poměrně často nejen na gymnáziích, ale i na všech ostatních typech škol. S tímto mají školy většinou dobrou zkušenost. Pedagogové se shodují v tom, že sportovci mají obvykle zažitou jistou disciplínu, kterou jsou schopni potom přenášet i do studia, a tím pádem dobře zvládat i individuální studium a jeho úskalí.

3.3. Poskytování poradenských služeb

V Olomouckém kraji mírně převažují školy, kde existuje školní poradenské pracoviště v základní formě, to znamená většinou dvojice: školní metodik prevence a výchovný poradce, případně obě funkce v jedné osobě; nemají školního psychologa ani speciálního pedagoga, který by byl součástí poradenského pracoviště. Veškeré činnosti související s inkluzí má pak obvykle na starosti výchovný poradce, který bývá přetížený a nedostává se mu času na další, neméně důležité záležitosti. Jen zcela výjimečně je ustanovena pozice koordinátora inkluze, případně koordinátora podpory nadání.

Existuje však i nemalé množství škol, kde mají zkušenost i s rozšířenou formou školního poradenského pracoviště. Ať již je to zkušenost minulá, anebo současná, až na výjimky je rozšíření školního poradenského pracoviště hodnoceno pedagogy kladně. Pokud ne, jsou výhrady spíše osobního rázu, kdy nebyli spokojeni především s osobou a přístupem dotyčného zaměstnance, nicméně rozšířená forma školního poradenského pracoviště jako taková se jim jeví jako přínos. Nejčastěji se v případě zřízení rozšířené formy školního poradenského pracoviště na školách

setkáváme se školním psychologem, méně často se školním speciálním pedagogem a málokdy se školním asistentem.

Se školskými poradenskými zařízeními spolupracují výchovní poradci v různé míře podle toho, jaké žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mají. Existují školy, kde se speciální vzdělávací potřeby omezují pouze na specifické poruchy učení několika málo žáků, ty pak spolupracují pouze s pedagogicko-psychologickými poradnami. Tam, kde je společné vzdělávání realizováno ve větší míře, je běžná spolupráce se speciálně pedagogickými centry. Nejužší spolupráci pak realizují tzv. praktické školy a školy, které nabízejí vzdělání v oborech kategorie „C“ a „E“, které mají pochopitelně nejvíce zkušeností s potřebnými žáky.

Pedagogové, kteří mají zkušenost se spoluprací s více různými školskými poradenskými zařízeními, zvláště ti, kteří mají možnost srovnávat spolupráci s poradenskými zařízeními z různých krajů, poukazují na nejednotnost přístupu a výkladu legislativy. Vidí především rozdíly ve spolupráci se zařízeními, která jsou zřízena různými zřizovateli.

Pro ilustraci citace:

„Spíš bych řekla, že dřív ta školská poradenská zařízení neměla dříve tak svázané ruce a nám sem šly děti opravdu na žádosti těch rodičů a nebyla ta pravidla tak striktní. Teď se nám kolikrát stane, že matka chce, dítě chce, ale doporučení nedostanou a my máme ty ruce svázané. Takže toto je pro nás největší komplikace.“

Evidentní je posun v postojích středoškolských pedagogů vůči asistentům pedagoga ve výuce. Zatímco na počátku mapování, ve školním roce 2016-17, byly mezi pedagogy poměrně časté odmítavé postoje vůči asistentům pedagoga podložené různou argumentací pocházející většinou ze zprostředkovaných informací, ve školním roce 2017-18 byly již takové názory spíše výjimečné a naopak pedagogové častěji hovoří o vlastních dobrých zkušenostech s asistenty.

V tomto ohledu je možné vysledovat příznivý vývoj v postojích pedagogů. Zároveň se však školy potýkají s nedostatkem kvalitních asistentů, kteří jsou pro tuto profesi kvalifikovaní a zároveň osobnostně disponovaní. Současná situace na trhu práce je příčinou toho, že i pokud se jim podaří kvalitního asistenta získat, často i po krátké době odchází jinam, na lépe placenou práci.

Méně často jsou příčinou odchodu asistentů osobní antipatie či neshody s pedagogy nebo s přiděleným žákem. Takové problémy se vyskytují méně často ve školách, kde se vztahu pedagog-asistent cíleně věnují, ať už je to mediace v průběhu školního roku, kdy vznikly nějaké problémy, anebo ještě lépe předcházení jim už v době, kdy asistenta vybírají, a nastavením pravidel spolupráce s pedagogem ještě před začátkem školního roku. Taková péče je ovšem náročná na práci školního poradenského pracoviště, a proto jsou ve výhodě školy, kde existuje v rozšířené formě, posílené o školního psychologa nebo speciálního pedagoga.

Stejně tak je rozšířená forma školního poradenského pracoviště výhodná pro kvalitnější spolupráci s rodiči žáků, ať už jsou to rodiče žáků intaktních, nadaných anebo těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

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

S vyhláškou č. 27/2016 Sb. je obvykle podrobně obeznámeno vedení a pracovníci ze školního poradenského pracoviště. Vedení škol většinou dbá o to, aby byli i řadoví pedagogové přiměřeně informováni o jejím obsahu a dotčení pracovníci, především pak výchovní poradci, mají pak vlastní iniciativu a studují vyhlášku dle aktuální potřeby v praxi, zvláště když narazí na nějaký konkrétní problém, se kterým si musí poradit.

Většina ostatních pedagogů s ní byla na školách také do jisté míry seznámena, někde formou přednášky, jinde pouze formou oběžníku či

odkazu na internetu. Nadále se dozívají informace zprostředkovaně hlavně od pracovníků školního poradenského pracoviště v rámci řešení konkrétních speciálních potřeb žáků, nastavování individuálních vzdělávacích plánů, sestavování plánů pedagogické podpory a podobně.

V tomto smyslu jsou ve výhodě ty školy, kde se intenzivněji se společným vzděláváním setkávají v praxi a nutnost řešit konkrétní případy jim neumožňuje zaujmout vyčkávací postoj a nechat si „ujet vlak“, jak se to stává v některých školách, které z nějakých důvodů žáci s náročnějšími vzdělávacími potřebami nenavštěvují.

Lze tedy říct, že informovanost pedagogů obecně o aktuálně platné legislativě upravující podmínky společného vzdělávání se postupně zlepšuje, nicméně stále existují jednotlivci, skupiny a výjimečně dokonce i celé školy, které jsou vůči novým informacím poměrně rezistentní.

Podle toho se různí i odpovědi na dotazy směřující ke změnám, které aktuálně legislativa přinesla, a jak se promítají v běžné pedagogické praxi, zatímco na některých školách se dozíváme, že žádné změny nepozorují a že se žákům věnují stejně jako dříve, protože inkluze tady přece už dávno byla, akorát se jí tak neříkalo, jinde pedagogové hovoří o velkých změnách, z nichž některé vnímají pozitivně, a jiné negativně. Jsou to nejčastěji:

- Pozitiva vidí v zavedení jasných pravidel, která jim dříve chyběla a vůbec i to, že se problematice věnuje větší pozornost.
- Vnímají pozitivně komunikaci se školským poradenským zařízením a to, jak jsou nové posudky strukturované, hlavně oceňují jasně formulovaná doporučení.
- Sjednotila se forma zpráv, jejich srozumitelnost a rovněž pozitivně hodnotí doručování zpráv do datové schránky.
- Zároveň však došlo k zahlcení školských poradenských zařízení a lhůty na vyšetření žáků jsou neúnosně dlouhé (tento problém se v poslední době pomalu zlepšuje).

- Na některých školách došlo v souvislosti s platností nové legislativy k velkému nárůstu administrativy a objemu práce výchovných poradců.

- Často se objevují případy, kdy se žák hlásí na obor, který je vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám pro něj nevhodný, což je většinou zapříčiněno nepřiměřenými ambicemi rodičů, kteří si novou legislativu špatně vyložili.

- Problematická je v této souvislosti motivace rodičů, kteří se snaží svým dětem studium ulehčovat, a zajistit jim proto „papír z poradny“.

- Nejasnost a nepřipravenost změn vidí pedagogové jako hlavní negativum zavádění nové vyhlášky, dlouho nebylo jasné, jakým způsobem vykládat některá její ustanovení.

- Negativně je vnímáno omezení pro přijímání žáků do oborů kategorie „E“, to některým školám způsobilo problémy při naplňování těchto oborů, které v mnoha případech nakonec nebyly otevřeny.

- Pozitivum vidí v tom, že je zajištěno financování asistentů pedagoga. Zároveň však mnozí vyjadřují obavu, zda tomu tak bude i do budoucna.

Z hlediska vývoje v čase je znatelný již v předchozí kapitole zmiňovaný posun v postojích středoškolských pedagogů vůči asistentům pedagoga ve výuce. Zatímco na počátku mapování v roce 2016-17 byly mezi pedagogy poměrně časté odmítavé postoje vůči asistentům pedagoga, podložené různou argumentací pocházející většinou ze zprostředkovaných informací, ve školním roce 2017-18 byly již takové názory spíše výjimečné a naopak pedagogové častěji vnímají asistenta pedagoga jako podporu.

Dá se říct, že po prudkých změnách, které zavedení nové legislativy vyvolalo, se situace stabilizuje a systém začíná fungovat relativně klidnějším způsobem.

3.5. Ostatní zjištění

Při rozhovorech na záznam i neformálně mimo záznam respondenti často zmiňují nepřipravenost pedagogických pracovníků na společné vzdělávání obecně. Setkáváme se s názorem, že pedagog, který nestudoval speciální pedagogiku, není dostatečně vybaven pro práci s náročnějšími žáky. Tyto názory bývají často podepřeny zkušenostmi kolegů ze základních škol.

Pedagogové by většinou uvítali více metodické podpory, větší nabídku kvalitních vzdělávacích programů, kursů a příležitostí ke sdílení zkušeností. Tyto požadavky však během šetření postupně ztrácely na naléhavosti v souvislosti s tím, že se situace v této oblasti začala zlepšovat, nicméně tento problém stále do jisté míry trvá.

Neméně podstatný je problém finanční. Finanční stránka inkluze byla v poslední době poměrně často diskutována v médiích a na tuto skutečnost pedagogové reagují. Obzvláště ti, kteří mají výhrady buď k inkluzi jako takové, anebo k míře zaváděných změn, často hovoří o nepřiměřené finanční náročnosti inkluzivního vzdělávání.

Zajímavým způsobem financování inkluze osvětluje situace kolem asistentů pedagoga. Není pochyb o tom, že platy asistentů jsou poměrně výraznou položkou na účtu inkluze. Zároveň však kvalitních asistentů je nedostatek, a to v neposlední řadě proto, že mají nízké platy.

Podobně je to s počty žáků ve třídách. Drtivá většina všech pedagogů se shoduje v tom, že pro kvalitní průběh společného vzdělávání je prospěšné mít ve třídách nižší počet žáků. Zároveň je jasné, že, i když má vzdělávání žáků v menších skupinách nesporné výhody, je finančně náročnější.

4. DOPORUČENÍ

Součástí zpětné vazby z mapování stavu společného vzdělávání každé konkrétní školy, kde mapování proběhlo, byla i doporučení změn a opatření vedoucích ke zlepšení stavu.

Doporučení byla v naprosté většině směřována k vedení školy v tom smyslu, co by bylo vhodné realizovat, nastavit, zavést, zlepšit či změnit. Zároveň byla mnohá z nich adresována i pedagogům a školnímu poradenskému pracovišti. Nepřímo se některá doporučení dotýkala i školských poradenských zařízení. Zřizovatele pak především v případě, kdy šlo o doporučení realizace stavebních úprav typu bezbariérový přístup.

Tato doporučení byla formulována z pohledu garanta inkluze, který školu navštívil a vedl polostrukturované rozhovory s jejími zaměstnanci a s jedním z žáků. Byla tedy formulována na základě zjištění, která se zabývala stavem společného vzdělávání konkrétní instituce, kdy informace o některých souvisejících skutečnostech byly jen částečné, nebo zprostředkované. Informace o předpokladech realizace, finančních zdrojích, technických podmínkách a podobně byly k dispozici jen v omezené míře (zjišťování těchto skutečností nebylo hlavním smyslem mapování), proto jsou doporučení formulována bez ohledů na tyto překážky jako stav, ke kterému by škola mohla v krátkodobém či střednědobém výhledu směřovat dle reálných možností. Zároveň tato doporučení mohou sloužit jako podklad pro školní akční plánování.

Nejčastěji se doporučení týkají školního poradenského pracoviště pochopitelně proto, že školní poradenské pracoviště a především výchovní poradci jsou nejčastěji zodpovědní za problematiku inkluze na škole. V naprosté většině oni mají v popisu práce komunikaci se školskými poradenskými zařízeními, spolupráci s pedagogy při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťují metodickou podporu, poskytují konzultace žákům a jejich rodičům, spolupracují při řešení veškerých problémů, které se mohou při společném vzdělávání vyskytnout. Tato doporučení proto často směřují k přenesení části

povinnosti na další osoby, rozšíření poradenského pracoviště a koordinaci spolupráce.

Následující výčet jsou příklady nejčastějších doporučení, která byla ke školám směřována. Budeme se krátce věnovat jednotlivým adresátům doporučení tak, aby zřetelněji vyplynulo, co která skupina může dle našeho názoru udělat pro zlepšení úrovně stavu inkluzivního vzdělání v Olomouckém kraji.

4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

Bezbariérovost budovy školy

Časté doporučení, jehož řešení tam, kde ještě bariéry nejsou, často naráží na problémy, jako jsou finance a technická řešení (například v historických budovách). Rozhodující slovo při řešení bezbariérovosti má obvykle zřizovatel.

Zlepšit podmínky pro práci školního poradenského pracoviště

Většinou se týká vybavení a prostor pro poradenskou práci, a to si do jisté míry žádá větší či menší investice, i toto doporučení zařazujeme mezi ta, která se týkají především zřizovatele.

Podpořit možnosti dalšího vzdělávání a sdílení zkušeností

Pedagogové včetně vedení škol stále volají po kvalitní metodické podpoře a po příležitostech ke sdílení zkušeností. Situace se v poslední době zlepšuje, příležitostí přibývá a pedagogové jsou za to rádi. Domníváme se, že je třeba pokračovat a stále vytvářet tyto příležitosti, ať už formou seminářů a konferencí, nebo formou pobídek školským poradenským zařízením k realizaci školení pro pedagogy, včetně „školení pro sborovnu“, která jsou velmi vítána.

Věnovat v rámci celého kraje větší pozornost problematice žáků ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí

Ze zjištění vyplývá, že na školách jednotliví pedagogové a poradci vědí o sociálních problémech některých svých žáků, jiní pedagogové však tyto informace nemají, je to většinou otázka vnímavosti jednotlivých pedagogů a jejich sociálního citění. Systematická evidence těchto žáků je spíše výjimečná.

4.2. Doporučení pro vedení škol:

Rozšíření školního poradenského pracoviště o psychologa

To je snad nejčastější doporučení stran ŠPP. Není však snadné ho naplnit, protože psychologů, kteří se zajímají o práci ve školství, je v poslední době nedostatek. Je to dáno zvýšenou poptávkou po této profesi v souvislosti právě s podporou společného vzdělávání ve školství.

Rozšíření školního poradenského pracoviště o speciálního pedagoga

Speciální pedagog je dobrou alternativou ke školním psychologovi a na mnohých školách je tato varianta výhodnější. Zároveň je v současné době snadnější najít na trhu práce kvalitního speciálního pedagoga než školního psychologa.

Rozšíření školního poradenského pracoviště o školního asistenta

Méně častým doporučením je rozšíření poradenského pracoviště o školního asistenta. Někdy je doporučení formulováno alternativně jako rozšíření o některou z těchto tří profesí s předpokladem, že důležité je najít především kvalitního poradce, přesná specifikace profese není určující, důležité je především posílit ŠPP.

Podpořit spolupráci pedagogů se ŠPP

Doporučujeme vedení, aby motivovalo pedagogy k ochotě a lepší spolupráci se školním poradenským pracovištěm s cílem přiblížit informace a povědomí o inkluzi i řadovým pedagogům a ovlivňovat tak jejich postoje.

Zajistit metodickou podporu a proškolení

Po metodické podpoře a proškolení pedagogové často volají, zvláště tam, kde vzdělávají žáky s náročnějšími potřebami. Jsou vděční za Metodickou podporu, které se jim dostává od ŠPP a ŠPZ, ale rádi by něco víc, kvalitní cílená školení zaměřená na konkrétní práci, kterých se jim z různých důvodů nedostává.

Věnovat větší pozornost přijímání žáků ke studiu

Je vhodné pečlivě a jasně definovat podmínky přijetí ke studiu u jednotlivých oborů tak, aby se předešlo tomu, že bude přijat ke studiu žák, pro kterého vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám zvolený obor není vhodný. V tomto ohledu nelze spoléhat pouze na posouzení praktického lékaře. Škola může do jisté míry sama předcházet do budoucna obtížně řešitelným situacím.

Motivovat a odměňovat pedagogy za práci navíc

Otázka motivace a odměny za práci navíc pro pedagogy se v komentářích respondentů objevuje poměrně často. Bohužel většinou na to však škola nemá dostatek finančních prostředků. I to může být jeden ze zdrojů negativních postojů některých pedagogů vůči společnému vzdělávání.

4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům škol:

Věnovat pozornost koordinaci práce ŠPP

Doporučení se týká většinou již rozšířených poradenských pracovišť. Smyslem je rozdělení rolí jednotlivých pracovníků a kordinace jejich práce tak, aby se dosáhlo vyšší efektivity a lepšího využití jejich potenciálu směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ustanovit koordinátora, a případně pracovní skupinu pro podporu inkluze

Doporučení má podobný smysl jako koordinace práce ŠPP tam, kde není rozšířená forma a kde se problematice inkluze věnují ve větší míře i zaměstnanci školy, kteří nejsou součástí poradenského pracoviště. Mezi doporučení zaměstnancům školy je toto zařazeno proto, že přestože rozhodnutí o ustanovení je většinou záležitostí vedení, je žádoucí, aby samotné vytvoření pracovní skupiny a výběr koordinátora vycházely „zezdola“.

Věnovat se intenzivněji problematice nadaných žáků

V oblasti práce s nadanými žáky jsou rezervy, jak sami pedagogové přiznávají, a je to hlavně z kapacitních důvodů. Ve spolupráci s vyučujícími doporučuji nadané identifikovat, orientačně zmapovat oblasti jejich zájmu a získat o nich alespoň základní přehled.

Využívat pedagogickou diagnostiku žáků potřebných i nadaných

Pedagogické diagnostice se na školách věnuje obecně většinou nedostatečná pozornost. Dle sdělení pedagogů je nejčastějším důvodem tohoto stavu nedostatek času a nadbytečná administrativa.

Věnovat více pozornosti kulturně a sociálně znevýhodněným žákům

Školy většinou neevidují, nebo evidují jen minimální počty kulturně a sociálně znevýhodněných žáků. Domníváme se, že to není zapříčiněno tím, že by na těchto školách reálně nebyli, ale spíš nedostatky v identifikaci a evidenci kulturně a sociálně znevýhodněných žáků. Tuto domněnku potvrzují i komentáře pedagogů, většinou mimo záznam.

Zajímat se o nové trendy, postupy a metody v oblasti společného vzdělávání

4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

Metodicky podpořit spolupráci a sdílení zkušeností

Přestože se situace zlepšuje a příležitostí přibývá, pedagogové stále volají po kvalitní metodické podpoře a po příležitostech ke sdílení zkušeností. Školská poradenská zařízení mohou přispět realizací školení pro pedagogy, včetně „školení pro sborovnu“, která jsou velmi vítána.

Sjednotit postupy práce, výklad vyhlášky a kritéria pro přiznávání podpůrných opatření v krajích a v jednotlivých zařízeních

Snažit se o sjednocení postupů práce v jednotlivých zařízeních a výkladu vyhlášky. Ten není jednotný v přístupu školských poradenských zařízení a v kritériích přiznávání podpůrných opatření žákům školskými poradenskými zařízeními, která jsou řízena různými zřizovateli. Pedagogové poměrně často upozorňují na potřebu sjednocení tohoto výkladu.

5. SHRNU TÍ A ZÁVĚR

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 41 škol (40 % škol v rámci kraje). Během první etapy mapování stavu inkluze v Olomouckém kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající celkově téměř jedenáct tisíc žáků.

Popis souboru mapovaných škol (v první etapě) není výsledkem statistického šetření, proto údaje v tabulkách nelze interpretovat jako statistické údaje, jde pouze o přiblížení představy o tom, kolik škol a žáků bylo mapováním pokryto. Současně je nutné vzít v úvahu to, že číselné údaje sdělené vedením škol mohou být v některých případech pouze přibližné.

Z tabulek přesto jasně vyplývá, že mezi speciálními vzdělávacími potřebami na těchto školách převažují v evidenci především žáci se specifickými poruchami učení, a lze si povšimnout i dalších skutečností, které popis souboru mapovaných škol naznačuje.

Postoje pedagogů ke společnému vzdělávání při výuce žáků středních a vyšších odborných škol a vnímání koncepce inkluze nastavené legislativou je třeba posuzovat do jisté míry odděleně jako různá témata, která se mohou v mnoha dílčích projevech odlišovat. Zároveň je třeba mít na zřeteli, že spolu souvisejí a v mnoha ohledech dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování.

Celkově lze shrnout, že v mnoha případech jsou výhrady pedagogů ovlivněny konzervativním postojem, strachem z neznáma, nechutí ke změně či neznalostí, v jiných případech však jsou postaveny na zkušenostech a kvalitním odborném vhledu do situace ve školství a bylo by dobré věnovat jim pozornost.

S vyhláškou č. 27/2016 Sb. je obvykle podrobně obeznámeno vedení a pracovníci ze školního poradenského pracoviště. Vedení škol většinou dbá o to, aby byli i řadoví pedagogové přiměřeně informováni o jejím obsahu a dotčení pracovníci, především pak výchovní poradci, mají pak vlastní

iniciativu a studují vyhlášku dle aktuální potřeby v praxi, zvláště když narazí na nějaký konkrétní problém, se kterým si musí poradit. V tomto smyslu jsou ve výhodě ty školy, kde se intenzivněji se společným vzděláváním setkávají v praxi a jsou nuceny řešit konkrétní případy.

Většina pedagogů by uvítala více metodické podpory, větší nabídku kvalitních vzdělávacích programů, kursů a příležitostí ke sdílení zkušeností. Tyto požadavky však během šetření postupně ztrácely na naléhavosti v souvislosti s tím, že se situace v této oblasti začala zlepšovat, nicméně tento deficit stále do jisté míry trvá.

Neméně podstatný je problém finanční. Finanční stránka inkluze byla v poslední době poměrně často diskutována v médiích a na tuto skutečnost pedagogové reagují. Obzvláště ti, kteří mají výhrady buď k inkluzi jako takové, anebo k míře zaváděných změn, často hovoří o nepřiměřené finanční náročnosti.

Po dvou letech mapování stavu společného vzdělávání je evidentní jistý pozitivní posun v postojích a informovanosti pedagogů o této problematice. Dá se říct, že po prudkých změnách, které zavedení nové legislativy vyvolalo, se situace stabilizuje a systém se začíná fungovat relativně klidnějším způsobem.

6. Seznam použitých zkratk:

OLK	Olomoucký kraj
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SPU	specifické poruchy učení
PAS	poruchy autistického spektra
LMP	lehké mentální postižení
SMP	střední mentální postižení
SŠ	střední škola
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
VOŠ	vyšší odborná 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