



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

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU **INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ** **V HLAVNÍM MĚSTĚ PRAHA**

Zpracovali: Mgr. Magdaléna Pincová

Zpracováno: Listopad 2021

OBSAH

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	14
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	14
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	19
3.3.	Poskytování poradenských služeb	30
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	40
3.5.	Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	42
3.6.	Ostatní zjištění	44
4.	DOPORUČENÍ	46
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	46
4.2.	Doporučení vedení školy	48
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	50
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	52
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	53
6.	SEZNAM ZKRATEK	56

1. ÚVOD

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. 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 této finální verze krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v rámci druhé vlny mapování, tj. v období od července 2018 do října 2021 včetně. Tato zjištění jsou srovnávána se zjištěními z první vlny mapování (2016 – 2018). V období let 2016 – 2021, v rámci ČR, byly v průběhu první i druhé vlny mapování osloveny všechny školy, tj. 100 % existujících SŠ a VOŠ. Jejich přesný počet se v průběhu 6 let průběžně měnil – z důvodu zániku, slučování atd., nicméně za tu dobu se jednalo o 1364 škol. 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. Od uzavření škol v době pandemie byly rozhovory realizovány, kromě do té doby výhradní prezenční formy, také v on-line formě (zejména v MS Teams). 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.

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z druhé vlny mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ v letech 2018-2021, v němž bylo osloveno 141 škol (65% škol v rámci kraje).

Následující tabulky obsahují kvantitativní popis mapovaných škol, aby bylo patrné, kolik žáků přibližně 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:	24 750	celkem		diagnostikovaní v ŠPZ		bez diagnostiky v ŠPZ	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	1376	5,5%	226	0,9%	1150	4,6%
	Kulturně a sociálně znevýhodnění	210	0,8%	73	0,3%	137	0,6%
	Nadání a mimořádně nadání	1170	4,7%	60	0,2%	1110	4,5%
	s SPU*	1414	5,7%	1301	5,3%	113	0,5%
	SPCH**	74	0,3%	66	0,3%	8	0,0%
	SPUCH***	79	0,3%	70	0,3%	9	0,0%
	s PAS****	94	0,4%	87	0,4%	7	0,0%
	se smyslovými vadami	154	0,6%	151	0,6%	3	0,0%
	s LMP*****	177	0,7%	171	0,7%	6	0,0%
	s SMP, TMP*****	70	0,3%	70	0,3%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	126	0,5%	122	0,5%	4	0,0%
	s kombinovanými vadami	190	0,8%	190	0,8%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	279	1,1%	130	0,5%	149	0,6%

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

Na mapovaných SŠ a VOŠ v rámci kraje studuje celkem více než 24 000 žáků. Nejpočetnějšími skupinami žáků se SVP jsou žáci se SPU, s OMJ/cizinci a také žáci nadaní. V případě žáků cizinců/s OMJ je zřejmé, že se v naprosté většině jedná o žáky, kteří neprocházejí diagnostikou v ŠPZ (více viz kapitola 3.2.). Obdobná je pak situace také u žáků nadaných, kteří diagnostikou v ŠPZ prochází jen výjimečně. Jejich počty v tabulce navíc navyšují některá gymnázia, která jako nadané uvedla všechny žáky školy, zatímco většina škol naopak neuváděla téměř žádné nadané žáky (viz tabulky v následujících podkapitolách). Skupinu žáků s LMP v tabulce tvoří zejména žáci E oborů a také praktických škol, které se spolu se školami speciálními mapování účastnily také (více viz tabulka v subkapitole Ostatní školy).

Obecně se v rámci mapování školy zdráhaly uvádět počty žáků bez diagnostiky. Reálně je tedy těchto studentů na školách výrazně více, nicméně školy je buď v některých případech vůbec neregistrují a ve studiu nepodporují, anebo je pouze neuvedly v přehledových tabulkách, nicméně hovořily o jejich podpoře v rámci rozhovorů. Tento fakt potvrzuje vnímání inkluze ve vzdělávání, které je popsáno v kapitole 3.1., kdy respondenti pod pojem inkluze zařazují pocitově často pouze žáky, kteří mají doporučení ze ŠPZ, žáky s těžkým znevýhodněním, či žáky, jejichž podpora činí škole obtíže (více viz kapitola 3.1.).

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	9 835	celkem		diagnostikovaní v ŠPZ		bez diagnostiky v ŠPZ	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	549	5,6%	73	0,7%	476	4,8%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	7	0,1%	2	0,0%	5	0,1%
	Nadání a mimořádně nadání	1112	11,3%	50	0,5%	1062	10,8%
	s SPU*	354	3,6%	322	3,3%	32	0,3%
	SPCH**	2	0,0%	2	0,0%	0	0,0%
	SPUCH***	11	0,1%	8	0,1%	3	0,0%
	s PAS****	30	0,3%	25	0,3%	5	0,1%
	se smyslovými vadami	8	0,1%	8	0,1%	0	0,0%
	s LMP*****	1	0,0%	1	0,0%	0	0,0%
	s SMP, TMP*****	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	6	0,1%	5	0,1%	1	0,0%
	s kombinovanými vadami	12	0,1%	12	0,1%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	106	1,1%	35	0,4%	71	0,7%

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování

**** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení

***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

V rámci mapování byla navštívena jak gymnázia čtyřletá, tak víceletá, se zřizovateli veřejnými, soukromými i církevními. Gymnázia tvořila 32% ze všech škol v kraji, na kterých mapování ve druhé fázi proběhlo.

Vzhledem k náročnost studia na gymnáziích studují žáci zejména s lehčími typy znevýhodnění ve smyslu SPU, žáci s OMJ a také žáci nadání. Podpora nadaných žáků se přitom jeví jako aktuální zejména právě na gymnáziích (viz kapitola 3.2.).

Žáci s mentálním postižením se přirozeně na školách s kognitivně náročnými obory typu K nevyskytují. Jediným případem, který je uveden v tabulce, je žák, který má LMP na bázi získaného postižení v průběhu studia.

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

Počet žáků celkem:	12 756	celkem		diagnostikováni v ŠPZ		bez diagnostiky v ŠPZ	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	761	6,0%	130	1,0%	631	4,9%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	182	1,4%	50	0,4%	132	1,0%
	Nadaní a mimořádně nadaní	57	0,4%	9	0,1%	48	0,4%
	s SPU*	1035	8,1%	954	7,5%	81	0,6%
	SPCH**	61	0,5%	53	0,4%	8	0,1%
	SPUCH***	68	0,5%	62	0,5%	6	0,0%
	s PAS****	32	0,3%	30	0,2%	2	0,0%
	se smyslovými vadami	20	0,2%	17	0,1%	3	0,0%
	s LMP*****	67	0,5%	61	0,5%	6	0,0%
	s SMP, TMP*****	1	0,0%	1	0,0%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	15	0,1%	13	0,1%	2	0,0%
	s kombinovanými vadami	28	0,2%	28	0,2%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	160	1,3%	82	0,6%	78	0,6%

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

Školy poskytující střední odborné vzdělání tvořily 41% ze všech škol v rámci kraje, na kterých mapování ve druhé fázi proběhlo. Jednalo se přitom o školy nabízející celou škálu studijních oborů, od oborů typu E (viz dále), přes učební obory typu H, maturitní obory, i obory nástavbové. Tyto školy jsou zřizovány jak veřejnými, tak soukromými, ale i církevními zřizovateli.

Obory kategorie E

Pouze jedna ze škol v kategorii škol poskytujících střední odborné vzdělání, na kterých proběhlo mapování, nabízí obory typu E, a to jak

dvouleté, tak tříleté. Společně s nimi pak nabízí také učební obory typu H, obory maturitní a obory nástavbové. Obory typu E na této škole tvoří přibližně 1/3 nabízených studijních oborů. Jedná se přitom o velkou vzdělávací instituci s 1250 žáky. Škola se na oborech typu E, které jsou primárně zřizovány pro studenty s mentálním postižením, ale také v rámci učebních oborů typu H, jak potvrzují i další školy, setkává s větším množstvím studentů se SVP ve smyslu znevýhodnění. Převážná část žáků uvedených v kolonce „s LMP“ je studenty těchto E oborů.

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

Počet žáků celkem:	2 159	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	66	3,1%	23	1,1%	43	2,0%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	21	1,0%	21	1,0%	0	0,0%
	Nadaní a mimořádně nadaní	1	0,0%	1	0,0%	0	0,0%
	s SPU*	25	1,2%	25	1,2%	0	0,0%
	SPCH**	11	0,5%	11	0,5%	0	0,0%
	SPUCH***	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	s PAS****	32	1,5%	32	1,5%	0	0,0%
	se smyslovými vadami	126	5,8%	126	5,8%	0	0,0%
	s LMP*****	109	5,0%	109	5,0%	0	0,0%
	s SMP, TMP*****	69	3,2%	69	3,2%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	105	4,9%	104	4,8%	1	0,0%
	s kombinovanými vadami	150	6,9%	150	6,9%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	13	0,6%	13	0,6%	0	0,0%

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování

**** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení

***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Vyšší odborné školy

Mapování proběhlo na 8 VOŠ a dále také na 4 VOŠ, které fungují jako jeden právnický subjekt společně se SŠ. Tyto školy žáky se SVP systémově neregistrují, podporují obvykle individuálně jednotlivé studenty (viz kapitola 3.2.), a proto i na údajích ve výše uvedené tabulce se počty žáků se SVP studujících na vyšších odborných školách podílely jen minimálně.

Oborově významně smíšené typy středních škol

Do této skupiny můžeme zařadit dvě školy, na kterých mapování ve druhé vlně proběhlo, přičemž se v obou případech jedná o gymnázium. To je v jednom případě spojeno se SOŠ a ve druhém se SOU. Kombinace gymnázia a SOŠ se co do složení žáků školy z hlediska inkluzivního nikterak nevymyká školám ostatním, avšak spojení gymnázia a SOU s celou škálou studijních oborů (E,H,K,L) umožňuje porovnat inkluzivní situaci napříč těmito obory. Ta dokládá znatelný rozdíl mezi gymnaziálními popřípadě dalšími maturitními obory a obory učebními, potažmo E obory, které se potýkají se zvýšeným počtem studentů se znevýhodněním a dalšími obtížemi.

Obory kategorie E

Tyto obory v dané kategorii škol nabízí dvě mapované školy, z nichž jedna je zahrnuta do předchozího odstavce z názvem *Oborově významně smíšené typy středních škol* a další do předchozí subkapitoly *Školy poskytující střední odborné vzdělání*. Dále obory typu E poskytují 2 školy zařazené do následující subkapitoly *Střední školy speciálně zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* a také jedna škola praktická.

Praktické školy

V rámci mapování bylo navštíveno 5 škol zřizovaných dle §16 školského zákona, které nabízí jednoletý či dvouletý obor praktická škola.

Čtyři z těchto škol nabízí pouze tento obor, jedna navíc také obory typu E. Jedná se o malé školy, kde mají všichni žáci mentální postižení různého stupně nebo kombinované vady.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky se SVP

Mapování proběhlo také na dalších 5 školách, které jsou zřizovány dle §16 školského zákona speciálně pro žáky se SVP. Ačkoli tyto školy byly původně zřizovány pouze pro žáky s konkrétním postižením (např. sluchové, zrakové, tělesné), v současné době dle aktuálně platné legislativy přijímají žáky s nejrůznějšími znevýhodněními. Tyto školy obvykle nabízejí celou škálu oborů od oborů typu E, přes učební obory typu H, maturitní obory včetně gymnaziálních až po nástavby.

EQF	ISCED97	Kategorie vzdělávání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola dvouletá	LMP a SMP
	3C	J	V rámci kraje byly do mapování zahrnuty tři školy s oborem typu J	Všechny SVP kromě nadaných
		E/2 Roky	Všechny obory typu E mají vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných
3		E/ 3 roky	Všechny obory typu E mají vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných
		H	Různé	Zejména SPU a cizinci
4	3A	K	Gymnázia	Nadaní
		L/sš	Nespecifikováno	V menším počtu cizinci a SPU
	4A	L/nádst	Nespecifikováno	V menším počtu SPU a cizinci
	3A	M	Nespecifikováno	SPU a cizinci
6	5B	N	Na VOŠ nejsou obory s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Jednotlivci
		P	Konzervatoře	Nadaní a mimořádně nadaní

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

Z mapování vyplývá, že nejvíce inkludovaných žáků bývá přirozeně na oborech pro ně zřizovaných a dále pak na učebních oborech typu H. Obory maturitní registrují menší počet těchto žáků. Nejméně je studentů se SVP na oborech L, N a P, kde je jim obvykle poskytována striktně individuální podpora. Výjimkou jsou žáci nadaní respektive talentovaní v oboru, kterých je zejména na konzervatořích a VOŠ velký počet a jejich podpora je přirozenou součástí studia.

Ve srovnání s první vlnou mapování v letech 2016-2018, se v tabulkách druhé vlny projevuje nárůst počtu nadaných a mimořádně nadaných žáků. Vliv na to mají patrně dva faktory, přičemž jedním je zvýšená informovanost škol v oblasti podpory nadání. Dalším důvodem je zřejmě také cílená změna přehledové tabulky, kterou školy vyplňovaly, a kde ve druhé vlně mapování na rozdíl od vlny první přibyl odstavec „*žáci nedagnostikovaní v ŠPZ*“, kam školy uváděly většinu nadaných žáků. Ačkoli počty uvedené v tabulkách tomu nenasvědčují, z výpovědí a zkušeností respondentů je možné usuzovat také na zvyšující se počet žáků s psychickými obtížemi.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1 Vnímání a pojetí inkluze

V rámci prvního kontaktu s respondentem v souvislosti s mapováním stavu inkluze se ve většině případů setkáváme s obdobnou reakcí. Respondent tak uvádí, že se s inkluzí na své škole setkává jen okrajově, či dokonce s vyjádřením ve smyslu „*inkluzi u nás nemáme*“. Tento výrok se u jednotlivých respondentů napříč školami opakuje velmi často, a to jen s minimálními obměnami. Při dalším dotazování pak ale obvykle zjišťujeme, že na škole se vzdělává a je ve studiu podporována řada žáků povětšinou s lehčími typy znevýhodnění či nadání, nejčastěji jsou to žáci se SPU, OMJ/cizinci, žáci s psychickými obtížemi či žáci nadání. Tyto skupiny žáků však nejsou respondenty považovány za „*žáky v inkluzi*“. Do inkluze totiž školy spontánně zahrnují obvykle jen ty žáky, kteří mají znevýhodnění závažnějšího typu (smyslová či tělesná postižení, Aspergerův syndrom aj.), žáky, při jejichž podpoře se škola setkává s problémy nejrůznějšího charakteru, nebo ty žáky, kteří prošli diagnostikou v ŠPZ, a to i přesto, že podporu školy poskytují mnohdy všem žákům, tedy i těm bez oficiální diagnózy.

Respondenti mají také velice často hned v úvodu rozhovorů tendenci srovnávat inkluzivní situaci střední či vyšší odborné školy se situací na školách základních. Z tohoto srovnání pak jejich škola vychází jako ta s minimem inkluzivních problémů tedy, pohledem respondenta, minimem inkluze. Zároveň respondent často dodává, že věří, že se inkluzivní situace školy do budoucna „*nezhorší*“, tedy že nepřibude studentů se závažnějšími znevýhodněními nebo žáků s doporučením ze ŠPZ. Z toho tedy zřetelně vyplývá trend, kdy je inkluze často vnímána jako obtížný a zatěžující proces, nezřídka kdy až jako jakýsi strašák. Někteří respondenti to potvrzují přímo: „*Navíc když se řekne slovo inkluze, tak jsou všichni*

nastartování, ale měla by se inkluze zbavit té nálepky, že je to něco špatného."

Často se až s postupujícími rozhovory dobíráme skutečného stavu společného vzdělávání na škole v celé jeho šíři tak, jak je stanoveno vyhláškou č.27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Ukazuje se pak ve většině případů, že se školy podpoře vzdělávání žáků s lehčími znevýhodněními (často žákům se SPU) věnují již řadu let, tedy už od dob před zaváděním pojmu inkluze do vzdělávání. S dalšími skupinami žáků sice školy nepracují tak dlouho (často žáci s OMJ/cizinci či žáci nadaní), nicméně spontánně ani tyto skupiny nezařazují do inkluzivního vzdělávání. Patrně je tomu z toho důvodu, že se s podporou těchto žáků pojí zdánlivě menší počet a závažnost problémů, než si školy asociují s inkluzivní situací na školách základních, a to jak z osobní zkušenosti respondentů, tak ze zkušenosti přenesené např. z médií či od kolegů.

Dá se říci, že v naprosté většině respondenti hodnotově s inkluzí souhlasí. Popisují ji přitom jako začleňování žáků se znevýhodněním do vzdělávání v běžných školách. Z toho je tedy patrné, že se v pojetí většiny respondentů i škol jedná spíše o proces integrace než inkluze v pravém slova smyslu. Ojedinělý je tak pohled respondenta: *„Zbytečně to slovo inkluze označuje to, co by označovat nemělo. Cílem inkluze je nevyčleňovat a začleňovat, ale jakmile se to pojmenuje, tak je to najednou to vyčlenění. Když se nepoužívá, je to, myslím, dobře."*

Na většině škol se tedy setkáváme s cílenou podporou žáků se SVP, která je chápána jako prostředek pro jejich co možná největší zařazení do skupiny intaktních spolužáků, do běžného vzdělávání. V menšině jsou pak školy, které ve smyslu citace uvedené výše, přistupují individuálně ke všem studentům školy. Ty pak povětšinou nerozlišují na žáky inkludované a intaktní, nýbrž na jednotlivce, z nichž každý má své specifické potřeby. Takto ke vzdělávání žáků se SVP přistupují obvykle, ne však pouze, školy s menším počtem žáků, s moderní vizí vzdělávání, kde panuje vstřícné podporující ne však přehnaně protektivní klima. Typickým příkladem je

často prostředí škol uměleckých, ale také některých dalších napříč nabízenými studijními obory.

Na druhou stranu se v rámci mapování setkáváme sice menšinově, avšak opakovaně i se zkušeností, že díky zavádění inkluzivního vzdělávání, pojmenování tohoto procesu a ukotvení v příslušné legislativě se zvýšilo povědomí odborné i laické veřejnosti o problematice vzdělávání žáků se SVP a dochází k větší otevřenosti k tématu společného vzdělávání.

Ačkoli je naprostá většina respondentů i škol myšlenke společného vzdělávání morálně nakloněna, valná část z nich zároveň zdůrazňuje výhrady, které má k aktuálnímu provedení společného vzdělávání. Jako problematická je vnímána již samotná prezentace společného vzdělávání směrem k veřejnosti. Ta podle vnímání řady respondentů utváří klamný dojem, že je možné do běžného vzdělávání zařadit každého žáka bez ohledu na další faktory např. obor studia, schopnosti žáka, podporu rodiny, možnosti konkrétní školy aj. Většina respondentů tak ke svému souhlasu s myšlenkou společného vzdělávání zároveň dodává nutnost posuzování vhodnosti inkluze pro každého jednotlivého žáka striktně individuálně. *„Já si myslím, že inkluze je dobrá věc pro děti, které do inkluze patří a strašná věc pro děti, které do inkluze nepatří.“* Mělo by se přitom dle sdělení škol jednat o konsenzus všech účastníků inkluzivního procesu, tedy žáka a jeho zákonných zástupců, školy, respektive pedagogů, vedení, členů ŠPP, ale také možností a klimatu konkrétního třídního kolektivu, a dále ŠPZ případně dalších externích odborníků. Každý z těchto aktérů by měl přitom mít možnost adekvátní podpory, ale zároveň také právo volby. Jednotliví respondenti v rámci aktuálního stavu inkluzivního vzdělávání vnímají různé překážky na straně každého z těchto účastníků inkluzivního procesu. Na straně ŠPZ se jedná převážně o přetíženost (více viz kapitola 3.3.), na straně škol nejčastěji o nedostatečnou metodickou či personální podporu (viz dále), na straně rodičů žáka zejména o celospolečenské naladění, kdy je vzdělávání inkluzivní vnímáno jako kvalitativně nadřazené vzdělávání speciálnímu.

Nejen zákonní zástupci, ale i další aktéři rozhodovacího procesu poté cítí tlak směřující ke vzdělávání v rámci inkluze v běžné škole. Tento trend označují mnozí respondenti za nepříznivý, a to jak pro žáky se SVP, tak žáky intaktní, ale také pro pracovníky škol. Pokud se totiž zařazení žáka do konkrétní běžné školy v rámci společného vzdělávání nezdaří, žák zažívá neúspěch, který ho často poznamenává na mnoho dalších let. Ostatní účastníci procesu vzdělávání, zejména tedy intaktní žáci a pedagogové, pak na své špatné zkušenosti zakládají svůj pohled na celou inkluzi. Na školách, které se v počátcích inkluze s takovým případem setkaly, kde jejich pracovníci vložili do procesu velké úsilí, které se ale neukázalo být přínosným, vládne často atmosféra vyhoření, pasivity a někdy až zanevření na celé inkluzivní vzdělávání. Takové školy pak o jeho přínosu pochybují a nejsou ochotny jít do rizika dalšího podobného případu. Žáci, kteří prošli nezdařeným pokusem o začlenění do inkluzivního vzdělávání v konkrétní běžné škole, se dle výpovědí jejich vlastní či dalších respondentů cítili vyloučení z kolektivu vrstevníků a také neúspěšní. Za úspěšné tedy respondenti považují v souvislosti s inkluzí takové vzdělávání, v rámci kterého zažívá žák úspěch, intaktní žáci zároveň nejsou omezováni na kvalitě vzdělání, a to vše za vynaložení přiměřeného úsilí jak ze strany žáka inkludovaného, tak třídního kolektivu a také ze strany školy.

Tak, aby vhodnost konkrétního typu vzdělávání na konkrétní škole mohla být posouzena skutečně individuálně pro každého žáka zvlášť, zdůrazňuje řada škol potřebu koexistence škol inkluzivních zároveň se školami speciálními tak, aby se každému žákovi dostalo takového vzdělávání, které bude v souladu s jeho individuálními potřebami a možnostmi všech účastníků vzdělávacího procesu (viz výše). Oceňován je přitom systém speciálního školství tak, jak fungoval v dobách před zaváděním pojmu inkluze do vzdělávání. Nejedná se však o hlasy protiinkluzivní, nýbrž o volání po možnosti svobodné volby, a to jak ze strany žáků, potažmo jejich zákonných zástupců, tak škol.

Školy se dále velmi často shodují, že zavádění inkluzivního vzdělávání vnímají jako „nepřipravené“, a to zejména co do podpory metodické, informační, personální i finanční, „nepřehledné“, „ukvapené“ či jinými slovy „příliš tlačené shora“. Situaci, jak ji školy vnímají, dokresluje výrok respondenta: *„Inkluze znamená podpora žákovi. To neznamená, že ho dáme do třídy, a tím jsme ho inkludovali.“* Velmi častá je také stížnost na nadměrnou administrativní zátěž, která se s inkluzí pojí.

Ačkoli školy sdělovaly směrem k provedení inkluzivního vzdělávání řadu výhrad, hlasy protiinkluzivní zazněly v rámci mapování ojediněle, a to navíc pouze od jednotlivých respondentů, nikoli z nastavení celé školy. Otázkou tedy zůstává, jestli je škol smýšlejících v nesouladu s inkluzivními principy skutečně tak malý počet, nebo zda se tyto školy rozhodly mapování inkluze nezúčastnit. Několik málo respondentů, kteří svůj nesouhlasný postoj v rámci rozhovorů sdíleli, si pak stěžovalo zejména na snižování úrovně výuky ve smyslu následujícího výroku: *„Inkluze sráží kvalitu populace, přizpůsobuje se většina menšině. Ne menšina většině. Inkluze znamená snížení standardů pro většinu, pro schopnost zvládnutí nároků menšinou. Není to jenom ve školství, je to otázka národnostních menšin, sexuálních menšin, jakýchkoli menšin, které převažují právě nad většinou. Takže inkluze je hezký politický akt iracionální povahy.“*

Na otázku týkající se kvality podpory inkluzivního vzdělávání ze strany zřizovatele respondenti obvykle hledali neutrální odpovědi a bylo zřejmé, že konkrétní informace sdělovat nechtějí. Jedním možným výkladem je tedy obava z kritiky subjektu, na kterém je škola existenčně závislá, druhým je pak možnost, že k dialogu na téma inkluze mezi zřizovatelem a školami téměř nedochází.

Ve srovnání s obdobím první vlny mapování stavu inkluze v počátcích zavádění inkluze do vzdělávání je patrné, že si školy přivykly na konkrétní provedení společného vzdělávání v aktuální školní praxi včetně legislativních předpisů, kde se cítí jistější. Z tohoto hlediska přijímají inkluzi jako přirozenou součást vzdělávání. V ostatních výše uvedených

aspektech se prozatím vnímání škol i jednotlivých respondentů příliš nezměnilo. Se společným vzděláváním jakožto příležitostí pro vzdělávání žáků se SVP společně s žáky intaktními hodnotově školy ve valné většině i nadále souhlasí. Inkluzivní vzdělávání je stále respondenty pojmáno spíše v integračním slova smyslu a stále zůstává v mnoha případech pojmenováním pro náročný až zatěžující jev, a to zejména v prostředí základních škol. Podporu žáků se SVP, kterou školy často přirozeně v určité formě poskytují, pak však nenazývají inkluzí.

3.2 Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Střední školy v kraji mají zkušenost se vzděláváním žáků v celém spektru SVP, přičemž na každé škole se přirozeně situace více či méně odlišuje. Největší skupiny inkludovaných žáků tvoří na SŠ žáci se SPU a také žáci cizinci/s OMJ. Na VOŠ je situace odlišná, přítomnost žáků se SVP zde registrují jen ojediněle, avšak k jejich podpoře se v rámci limitů daných studijním oborem staví obvykle vstřícně. Ke všem studentům včetně studentů se SVP zde přistupují již z povahy studia striktně individuálně a často ve spolupráci se studentem hledají funkční mechanismy podpory.

Ačkoli žáci se SPU tvoří nejpočetnější skupinu žáků vzdělávaných v rámci společného vzdělávání na SŠ, nejsou překvapivě skupinou, kterou by respondenti v souvislosti s inkluzivním vzděláváním spontánně zmiňovali, či jí věnovali v rámci rozhovorů větší pozornost (viz předchozí kapitola). Obvykle se této skupiny dotknou jen okrajově ve smyslu, že tato skupina žáků na škole studuje, nicméně jsou „*bezproblémoví*“, anebo problematiku SPU zmiňují respondenti až na přímý dotaz, zdali takové žáky na škole registrují. Při dalším dotazování pak zjišťujeme, že těmto žákům je obvykle poskytována podpora, nicméně velmi často se jedná pouze o podporu standardizovanou ve smyslu obecných doporučení a

často pouze či převážně v rámci ověřování znalostí namísto podpory v průběhu celého vzdělávacího procesu. Pravidelně se tak jedná o navýšení časové dotace, upřednostňování vybrané formy projevu, umožnění používání notebooku, nehodnocení specifických chyb apod. Pouze na minimu škol se pro žáky se SPU objevuje podpora skutečně individualizovaná, v rámci níž se uplatňuje širší spektrum forem a metod výuky. Je zjevné, že většina škol tedy považuje SPU za problematiku známou, ve které se základně orientují a nevyžaduje tudíž jejich další pozornost. Výjimečně se pak objevují školy, kde tato problematika pedagogům není známa, nejčastěji se jedná o školy, kde je pedagogický sbor tvořen z větší části externisty, anebo ojediněle školy, které vnímají, že podpora těchto žáků není adekvátní a rády by proto podpůrné mechanismy pro tyto žáky zlepšily. Tyto školy pak postrádají zejména praktická školení na toto téma a také individualizovaná doporučení z PPP (viz následující kapitola).

Žáci cizinci/s OMJ tvoří v rámci inkluze na SŠ pravděpodobně druhou nejpočetnější skupinu. Školy se přitom setkávají se žáky, kteří český jazyk neovládají téměř vůbec, ale i se žáky, kteří mají pouze drobné neznalosti v české gramatice. Jedná se jak o žáky, kteří přicestovali z cizí země sami, bez rodin, pouze za studiem, tak o žáky z rodin, ve kterých se hovoří jiným jazykem než českým, o žáky z bilingvních rodin, ale také například žáky české národnosti, kteří s rodiči pobývali delší dobu v zahraničí. Výjimečně školy zmiňují také zkušenost se žáky z utečeneckých rodin, kde bývá často kromě jazykové bariéry komplikací také kulturní odlišnost. Všichni tito žáci nejsou spontánně zařazováni většinou respondentů do inkluzivního vzdělávání. Důvodem je patrně nízká závažnost jejich znevýhodnění (viz předchozí kapitola), ale také fakt, kdy tito žáci, navzdory tomu, že jsou zahrnuti do inkluze v rámci vyhlášky č.27/2016 Sb., jsou v naprosté většině případů odmítáni k diagnostice ze strany ŠPZ. Školy se i těmito žáky snaží v rámci vzdělávání poskytovat podporu, nicméně postrádají propracovanou metodiku, a každá škola si tak hledá vlastní podpůrné mechanismy. Metodika chybí již v rámci diagnostiky

jazykových znalostí. Školy tedy často tápou již při samotném přijímacím řízení v momentě, kdy žákovi umožňují nahrazení přijímací zkoušky z češtiny pohovorem v souladu s aktuálně platnou legislativou. V některých případech pak škola přijme žáka s minimální znalostí českého jazyka, a vynakládá velké úsilí, aby žák v rámci studia uspěl. I v této fázi, tedy v průběhu vzdělávání, školy postrádají metodickou podporu, a na většině škol tak chybí jednotný systém podpory žáků s OMJ/cizinců. Školy se pak v mnoha případech omezí na poskytování základní podpory zejména individuálně ze strany jednotlivých pedagogů, nejčastěji češtinářů. Některé školy se snaží v situaci lépe zorientovat vlastními silami, přičemž část z nich kontaktuje externí odborníky, nejčastěji organizaci META o.p.s., ale i další. Situace ohledně metodické podpory, a to včetně kurzů DVPP či jazykových kurzů pro samotné studenty, je pro školy velice nepřehledná. Nejčastější podporou, kterou tak školy žákům s OMJ/cizincům poskytují, je tolerance gramatických chyb, navýšení času, volba preferované formy projevu, ověřování porozumění. Některé školy také organizují pro tyto studenty hodiny češtiny navíc, které se však povětšinou jeví spíše jako doučování češtiny než výuka češtiny jako druhého jazyka, neboť pedagogové postrádají patřičné vzdělání. Školy si také často stěžují na komplikaci, kdy studenti s OMJ/cizinci nenahlízejí na svou jazykovou úroveň kriticky v kontextu výstupu vzdělávání v podobě zejména maturitních zkoušek a přeceňují ji. Další komplikací je poměrně častá situace, kdy studenti cizinci/s OMJ nejsou dostatečně motivováni pro studium. Většina škol má tedy větší či menší zkušenosti s předčasnými odchody ze vzdělávání, a to z důvodu výkonu výdělečné činnosti či přihlášení ke studiu pouze za účelem požívat výhody statusu studenta. Taková zkušenost je pak pro školy a pedagogy značně demotivující, neboť velmi často do podpory těchto studentů vkládají značné úsilí. Z požadavků škol tedy opakovaně zaznívá kromě potřeby metodické podpory škol také vytvoření diagnostiky jazykových znalostí pro potřeby přijímacího řízení a dále také např. povinný kurz, který by uchazeči o studium absolvovali před nástupem na střední školu. Několikrát pak ze strany škol zaznívá

také požadavek, aby studentům s OMJ/cizincům bylo legislativně umožněno studovat češtinu jako druhý jazyk, a aby se zároveň ve svém mateřském jazyce mohli rozvíjet např. v rámci online hodin s pedagogem z příslušné země. Jiné školy naopak s podobnými „ústupky“ nesouhlasí, a hájí vzdělávání ve smyslu častého výroku: *„Když je v Čechách, tak ať se naučí česky.“* Zdá se však, že tento přístup je spojen se situací v rámci nedostatečné metodické podpory škol spíše než s neochotou studenty s OMJ/cizince podpořit ve studiu.

Další početnou skupinu tvoří s největší pravděpodobností žáci nadaní. Na rozdíl od žáků s OMJ/cizinců a žáků s SPU je poměrně obtížné přiblížit se konkrétnějšímu počet nadaných a mimořádně nadaných studentů v rámci každé školy. Školy se zde totiž potýkají, obdobně jako u žáků s OMJ/cizinců, s nejasnou diagnostikou nadání. Situaci neulehčují ani PPP, které nadání diagnostikují jen zřídka (více viz následující kapitola). Obvykle tak školy podporu nadaných žáků nechávají na uvážení jednotlivých vyučujících, kteří tyto žáky vyhledávají a podporují dle svých schopností, znalostí a možností. Podpora nadaných se tak liší nejen v závislosti na konkrétní škole, ale také na předmětu. Často se tak setkáváme s výroky ve smyslu *„nadaného studenta pedagog vždy rád podpoří, to je pro něj radost“*, avšak při dalším dotazování zjišťujeme, že už méně často mají respondenti povědomí o nadání v celé šíři tohoto pojmu včetně např. dvojí výjimečnosti, kdy se k nadání na straně jedné pojí nedostatečnost na straně druhé, nejčastěji pak v sociální oblasti. Tuto zkušenost potvrzuje i střední škola, která se specializuje na vzdělávání právě žáků nadaných a mimořádně nadaných, a která se mapování také účastnila. Skutečně efektivní podpora těchto žáků, která rozvíjí nadání studentů a zároveň vyvažuje zejména osobnostní specifika, která se často s nadáním pojí, vyžaduje skutečně individuální přístup. Nutná je také znalost problematiky nadaných žáků, a to o nic menší, než podpora žáků se znevýhodněním. Na mnoha školách však stále převládá zažitý stereotyp, kdy si pod pojmem nadaný žák respondenti vybaví motivovaného aktivního studenta, kterého pak v rámci kolektivu

vyhledávají, aby mu poskytli podporu. Nejčastější a v některých případech také jedinou podporou nadání jsou pak předmětové soutěže nejrůznějšího druhu. Zdá se tedy, že na těchto školách se studenti s nadáním stávají jakousi vizitkou školy, která však školu zároveň nestojí příliš pozornosti. V menšině jsou pak školy, které se podpoře nadaných žáků věnují systémově a cíleně, využívají širší spektrum metod a forem podpory těchto žáků a hledají i nové možnosti. Tyto školy pak zmiňují spolupráci s externími subjekty, a to vysokými školami, neziskovými i státními organizacemi, odborníky z řad státních i soukromých institucí, studenti se účastní nejrůznějších projektů a spolupráce s českými i zahraničními odborníky, jsou podporováni různými formami i přímo v rámci studia ve škole, v rámci spolupráce napříč ročníky, účastní se školních projektů, volnočasových kroužků, pomáhají svým spolužákům apod. Nemalý počet škol respektive respondentů pak sděloval také názor, kdy podpora žáků nadaných není v rámci zavádění společného vzdělávání dostatečně akcentována. „Obecně si myslím, že v našem školství se teď v souvislosti s inkluzí věnuje obrovská pozornost dětem, které potřebují pomoc na úkor těch průměrných, a už vůbec nemluví o těch nadaných.“

Mnoho škol shodně registruje narůstající počet žáků s psychickými obtížemi a z výpovědí respondentů je možné usuzovat, že i těchto žáků jsou na školách poměrně vysoké počty, ačkoli z hlediska vyhlášky č.27/2016 Sb. nespádají tito žáci do inkluzivního vzdělávání. Jedná se nejčastěji o studenty s obtížemi ve smyslu úzkostných poruch, depresí, poruch příjmu potravy, ale například také narůstající počet specifické problematiky transgender žáků. I zde se jako problematiska jeví diagnostika studentů s psychickými obtížemi, a to zejména z důvodu nedostatku dětských psychologů i psychiatrů. Některé školy, pedagogové a třídní kolektivy se pak staví vstřícně k podpoře žáků i bez diagnostiky z externího pracoviště, pro jiné je tento stav obtížně uchopitelný a rozeznatelný od např. nízké míry motivace ke studiu. Jeli žák diagnostikován, přistupují školy k podpoře žáků s psychickými obtížemi vesměs vstřícně, nezřídka kdy spolupracují s jejich ošetřujícími lékaři či

dalšími odborníky, v případě potřeby vypracovávají IVP. Obtíže školy sdělují zejména tam, kde se snižuje docházka žáka do školy a žák za podpory rodiny nezvládá dostát nárokům studia.

Jako skrytá se jeví problematika sociálního a kulturního znevýhodnění. Při dotazu na tuto skupinu studentů respondenti často zmiňovali pouze materiální tíseň rodiny a v tomto směru také návaznou pomoc. Školy v tomto ohledu nabízejí často stipendijní programy případně další možnosti např. zapůjčení pomůcek, učebnic, některé školy zmiňují také proplácení obědů či možnost ubytování v domově mládeže.

Na školách v menších počtech studují také žáci s tělesným postižením různých stupňů závažnosti od lehkých až po žáky upoutané na invalidní vozík. Školy, na kterých tito žáci studují, obvykle v rámci rozhovorů nesdílejí závažnější obtíže, naopak je patrná snaha škol těmto žákům vyjít vstříc. Mnoho škol však zároveň uvádí právě žáky s tělesným handicapem, zejména tedy vozíčkáře, jako žáky, které by ke studiu nemohly přijmout, neboť nejsou bezbariérově uzpůsobeny. Školy sídlí často v budovách, kde není bezbariérová rekonstrukce možná z důvodu zařazení budovy do památkové péče anebo finanční náročnosti rekonstrukce či komplikace na straně vlastníka budovy, kde je škola v pronájmu. Není výjimkou, že i školy, kde žáci se závažnějším tělesným postižením již studují, nejsou schopny žáky začlenit do výuky a školního života plnohodnotně. Žáky tedy nezřídka kdy musí spolužáci vynášet do vyšších pater, školy nemají bezbariérově uzpůsobené toalety či se žáci se závažným tělesným postižením nemohou účastnit školních výletů, exkurzí a dalších mimoškolních akcí.

Školy se setkávají také se vzděláváním žáků se smyslovými postiženími. Ve většině případů se nejedná o žáky, kteří by byli přímo nevidomí či neslyšící, i když výjimečně se i s takovými studenty běžné střední školy setkávají. Školy se přijetí studentů se závažnými smyslovými postiženími nezřídka kdy obávají, avšak pokud mají s takovým studentem zkušenost, sdílí obvykle pozitivní emoce z jeho úspěšného začlenění. Školy speciální i

jejich studenti však upozorňují na fakt, kdy žák s těžkým smyslovým postižením potřebuje pro své vzdělání řadu specializovaných pomůcek a péče, které se mu v běžném vzdělávání v aktuálně nastavené inkluzi obvykle nedostává. U těžce zrakově postižených žáků se jedná např. o potřebu přítomnosti pedagoga, který je znalý používání kompenzačních pomůcek včetně ovládání počítače formou zkratk, a je tak schopen rychle a efektivně pomoci žákovi s vadou zraku, který právě tímto způsobem počítač ovládá. Obdobně je třeba, aby měl žák možnost trénovat prostorovou orientaci a nácvik samostatného pohybu nebo také např. Braillovo písmo a další důležité schopnosti pro budoucí samostatný život. Běžné školy dále obvykle nedisponují patřičnými taktilními pomůckami, které jsou nutné pro dobré porozumění učivu. V případě žáků se sluchovým postižením pak běžné školy a jejich pedagogové běžně neovládají přístup, který pomáhá rozvíjet verbální inteligenci, která postihuje řeč a vnímání a dále sociální začlenění. Jako příklad lze uvést gymnázium, kde studuje žák s vadou sluchu, a kde je tudíž základní potřebou a podpůrným opatřením, aby pedagog mluvil čelem ke studentům. Z rozhovorů je však zřejmé, že i tato základní a zdánlivě samozřejmá forma pedagogického přístupu, která je platná i pro vyučování ve třídách intaktních žáků, činí některým vyučujícím potíže a nedodržují ji. Otázkou pak zůstává, nakolik jsou tedy pedagogové běžných škol skutečně připraveni, osobnostně i odborně, na vzdělávání žáků se SVP.

Školy se setkávají také se žáky s PAS, nejčastěji ve formě vysoce funkčního Aspergerova syndromu. Řada škol má zkušenost s jednotlivými žáky s tímto druhem znevýhodnění. Školy se obvykle na příchod takového studenta připravují už od momentu, kdy je na základě přijímacího řízení přijat ke studiu. Neváhají kontaktovat externí odborníky, uspořádat školení pro pedagogy, komunikovat s rodiči apod. Ve většině případů školy sdělují pozitivní zkušenost s inkluzívním vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem a je zjevná jejich chuť tyto žáky ve studiu podporovat. Problémy však nastávají v momentě, kdy se školy snaží

vzdělávat žáka s PAS s agresivními projevy. Za zmínku stojí také sdělení několika respondentů z praktických či speciálních škol, kteří postrádají specializovanou školu právě pro žáky s PAS, pro které již není vhodné inkluzivní vzdělávání v běžné škole, ale zároveň škola praktická či speciální jim nemůže poskytnout adekvátní vzdělání, a to zejména z důvodu odlišného přístupu, který toto znevýhodnění vyžaduje v rámci vzdělávacího procesu a zároveň zachovalým kognitivním schopnostem.

Minimum středních škol se setkává s žáky s mentálním postižením. Ti přirozeně studují na oborech typu E, a ojediněle také na oborech typu H. Zde se jako funkční ukazuje koexistence obou druhů oborů současně na stejné škole či kooperace škol s různými typy oborů tak, aby byla zajištěna prostupnost oběma směry. Existenci oborů typu E jakožto oborů pro žáky s mentálním postižením či dalšími závažnějšími obtížemi a kombinovanými vadami respondenti kvitují. Obdobně důležitým prvkem vzdělávacího systému jsou pak školy praktické, což vyplývá jak z rozhovorů se školami běžnými, tak praktickými. Respondenti obou institucí oceňují zejména vzdělání vyučujících, kteří jsou speciálními pedagogy, a jsou tudíž jak odborně tak osobnostně připraveni na vzdělávání žáků se znevýhodněním či postižením. Žáci s mentálním postižením zde zažívají bezpečné prostředí, úspěch a začlenění do kolektivu, což je stěžejní pro jejich úspěšný budoucí život. Na oborech maturitních se žáci s mentálním postižením již z podstaty studia nevyskytují, nicméně za zmínku stojí případ jednoho z gymnázií, kde studuje žák právě s LMP jako následkem dopravní nehody. Gymnázium se po dohodě s rodinou i externími odborníky rozhodlo, že student může studium zde dokončit, a to zejména z důvodu sociálních vazeb. Tento příklad upozorňuje na další možné případy znevýhodnění získaných v průběhu studia z nejrůznějších příčin a potřebu škol na tyto situace reagovat.

Na otázku, jaké znevýhodnění uchazeče o studium by bylo z pohledu školy překážkou přijetí ke studiu, odpovídala valná většina respondentů

obdobně. Kromě již zmíněného mentálního postižení a také znevýhodnění, která by byla v rozporu s požadavky na zdravotní způsobilost oborů, uvádí respondenti poruchy chování, které dále často specifikují jako rušivé chování a agresivní projevy. Je tedy zřejmé, že v této problematice panují obavy a školy si zde neví rady. Jedním z důvodů se jeví být i nedostatečná prostorová a personální vybavenost škol. Školy jen málo kdy disponují relaxačními prostory pro žáky a také pracovníky, kteří by mohli žáky do těchto prostor doprovodit či se jim jinak věnovat v případě potřeby.

Opakovaně se v rámci rozhovorů respondenti vyjádřili i k přijímacím zkouškám. A taktéž opakovaně přitom zaznělo, že již samotné nastavení státem daných přijímacích zkoušek respektive jejich testové části znevýhodňuje žáky se SVP. Jedná se např. o způsob úpravy textu, kdy je sice zvětšeno písmo zadání, nicméně nejsou zkráceny texty, čímž se text stává na několika stranách nepřehledným a ztěžuje orientaci v textu žákům, kteří mívají s koncentrací a orientací v textu potíže. Dále respondenti uvádějí, že ani podpůrná opatření, která ŠPZ k přijímacím zkouškám udělují, studentům nepomáhají. Jedná se např. o navýšení času, které je pravděpodobně nejčastěji využívaným a doporučovaným podpůrným opatřením.

Také s úpravami maturitních/závěrečných zkoušek se školy setkávají pouze ve velmi malé míře, přičemž se v tomto ohledu řídí doporučeními ze ŠPZ, kdy se opět jedná převážně o navýšení časové dotace. Ojediněle se pak setkáváme také s dalšími podpůrnými opatřeními.

Úpravy obsahů vzdělávání na středních a vyšších odborných školách probíhají jen ojediněle z důvodu jednotných výstupů vzdělávání v podobě maturitních či závěrečných zkoušek a také zařazení do budoucího profesního života.

Respondenti sdělují širokou škálu metod a forem, které využívají v rámci výuky. Jejich využití se však často liší v návaznosti na preference jednotlivých pedagogů. Z rozhovorů můžeme usuzovat na to, že většina škol nechává volbu metod a forem výuky na uvážení vyučujících, a pouze

menšina škol centrálně podporuje pedagogy ve využívání moderních aktivizačních metod a metod alternativních k výuce frontální. Pedagogové neřídka kdy sdělují, že by rádi využívali více metod a forem výuky, ale v nabitých osnovách pro to nemají prostor. Dalším uváděným důvodem je také často nezvyk žáků. Několikrát zazněl také názor, že pedagogové postrádají průběžnou podporu, někoho, na koho se mohou obrátit a průběžně s ním konzultovat problémy, na které v praxi narážejí. V rámci inkluzivního vzdělávání pak většina škol potažmo pedagogů sděluje obtíže v rámci výuky početných heterogenních třídních kolektivů. *„Pak je tam hrozný tlak na toho učitele, že tam máte třídu zdravých dětí, pak dyslektiky, dysgrafie, ADHD někoho, kdo je jen živější a papír ani nemá a do toho tři kluky z Afghánistánu, kteří vůbec nerozumí. Nějak rozprostřít tu práci je organizačně velmi náročné.“* Zde narážíme na problém zmiňovaný již v předchozí kapitole, kdy je inkluze často chápána spíše jako integrace, tedy jako začleňování žáků se SVP mezi žáky intaktní. Školy se pak často snaží o vyrovnání schopností žáků, o unifikaci a v návaznosti na toto srovnání úrovně pak o užívání plošně uplatnitelných metod a forem výuky. Školy, na kterých je však společné vzdělávání chápáno skutečně v inkluzivním pojetí, obvykle přistupují ke všem žákům individuálně. Škola si je vědoma, že každý ze žáků má své slabé i silné stránky, z nichž v obou aspektech ho škola podporuje/kompenzuje.

Na školách převažuje využívání sumativního hodnocení, kdy každý pedagog dle svého uvážení využívá prvky hodnocení formativního (zpětná vazba, sebehodnocení, práce s chybou apod.) Několik škol dále sděluje, že celoškolní systém sumativního známkového hodnocení je doplňován o hodnocení formativní, a to v různém provedení včetně hodnocení slovního. Pokud škola usiluje o změnu, o větší využívání prvků formativního hodnocení, je třeba proces komunikovat adekvátně se žáky i jejich zákonnými zástupci. Často jsou to totiž oni, kteří vyžadují hodnocení sumativního rázu, ve kterém se lépe orientují.

Ačkoli, jak již bylo zmíněno, naprostá většina respondentů s inkluzí hodnotově souhlasí, ne všichni pedagogové jsou v rámci výuky nakloněni aktivní podpoře žáků se SVP. Většina pedagogů jako překážku vnímá vysoké počty žáků ve třídách a zároveň široké spektrum jejich znevýhodnění/nadání. Dále je jako překážka uváděna závažnost znevýhodnění, kdy se inkluzivní vzdělávání nejeví pro daného žáka či daný třídní kolektiv jako vhodné. Pokud pedagog zažije neúspěšnou inkluzi, vynaloží velké množství energie pro podporu žáka se SVP i třídního kolektivu, nezřídka kdy to negativně poznamená jeho další přístup ke společnému vzdělávání. Za problematickou oblast pak považují respondenti nedostatek metodické podpory, ale také podpory osobnostní (viz následující kapitola 3.3). Menšina pedagogů pak tedy neposkytuje žákům se SVP/nadáním žádnou podporu, větší část pedagogů má v reakci na výše uvedené tendenci poskytovat jen standardizovanou podporu doporučovanou ze ŠPZ či v souladu s obecnými postupy, a opět menší část pedagogů podporuje studenty se SVP/nadáním skutečně individuálně. Jsou to obvykle pedagogové, kterým se dostává dobré osobnostní i metodické podpory (viz následující kapitola 3.3), pedagogové ze škol, kde vládne podporující klima a otevřenost v rámci celé instituce, a kde často nacházíme také menší třídní kolektivy i celkový počet žáků.

Školy se v různé míře věnují také klimatu třídních a obecně žakovských kolektivů. Ve smyslu společného vzdělávání tedy mezi žáky se SVP a žáky intaktními zmiňují závažnější obtíže jen ojediněle. Zároveň ale opakovaně zaznívá již v samotných kritériích úspěšné inkluze potřeba plného začlenění žáka do kolektivu. V momentě, kdy sice neprobíhá přímo vyloučení, nicméně žák je svými vrstevníky v rámci třídy pouze tolerován, nelze, zejména ve věku dospívání, ve většině případů hovořit o plném a úspěšném začlenění žáka. Tomuto aspektu inkluze se školy věnují v různé míře, obdobně jako péči o klima celých třídních kolektivů bez ohledu na inkluzi.

Obecným postupem na většině škol je situace, kdy se školy začínají vzdělávat v oblasti podpory žáka s konkrétním znevýhodněním až v momentě, kdy první takový žák na školu nastupuje. Z tohoto hlediska tedy můžeme sledovat postupný vývoj informovanosti škol v rámci vzdělávání žáků s konkrétními druhy znevýhodnění tak, jak s nimi školy postupně od začátku zavádění inkluze do vzdělávání přicházejí do kontaktu. Oproti první vlně mapování lze v jeho druhé části dále sledovat mírně zvýšenou pozornost škol směrem k problematice podpory nadání a také formativnímu hodnocení.

3.3 Poskytování poradenských služeb

Poradenské služby na školách poskytují pracovníci ŠPP. Jen ve zcela výjimečných případech se setkáváme se situací, kdy střední škola nemá ustanovené ŠPP a jeho členy. Na VOŠ je však tato situace zcela běžná a poradenské služby zde v případě potřeby poskytuje zpravidla vedení školy, které se k problematice podpory studentů se SVP staví na mapovaných školách v rámci nabízeného studijního oboru vstřícně.

V rámci ŠPP se na středních školách setkáváme zhruba v polovině škol se základní formou ŠPP, které tvoří výchovný poradce a metodik prevence. Ve druhé polovině středních škol pak funguje ŠPP v jeho rozšířené formě, a to nejčastěji o školního psychologa, ale v některých případech také o speciálního pedagoga. Jeho přítomnost ale často zmiňují ty střední školy, které fungují dohromady se školou základní, a při bližším dotazování zjišťujeme, že speciální pedagog působí ve většině právě na škole základní. Ojediněle pak školy rozšiřují týmy ŠPP o další poradenské pracovníky např. kariérního poradce, koordinátora nadání, koordinátora péče o studenty s OMJ/cizince, školního asistenta či sociálního pedagoga.

Školy pojmají fungování ŠPP a jednotlivých jeho členů poměrně odlišně. Není výjimkou, zejména na menších školách, že se funkce v rámci

školy kumulují a pozici výchovného poradce a metodika prevence vykonává jedna osoba, v některých případech se dokonce jedná zároveň o člena vedení školy. Na školách větších bývají pak tyto funkce rozděleny mezi více osob, což se vzhledem k množství agendy, která se k jednotlivým funkcím váže, jeví jako nezbytné. Přesto jsou však zejména výchovní poradci obvykle přetížení a zahlceni. Zákonem daná časová dotace vymezena na výkon výchovného poradenství se často nejeví jako dostatečná. Zdá se, že počet žáků školy není jediným měřítkem, dle kterého je možné tuto časovou dotaci vymezovat tak, jak to činí aktuálně platná legislativa. Mezi školami totiž panují značné rozdíly co do množství obtíží, které výchovný poradce potažmo další členové ŠPP řeší. Rozdíl je tedy zjevný např. mezi gymnáziem, kde studují převážně motivovaní žáci s minimem výchovným problémů, kde jsou stanoveny kognitivní limity přijímaných uchazečů o studium v podobě přijímacího řízení, a mezi SOU, kde se přijímací zkoušky neskládají, žáci pocházejí často z nepodnětného rodinné prostředí a počet i závažnost SVP, ale také výchovných problémů tak narůstá. Výchovný poradce se, jak stanovuje legislativa, kromě společného vzdělávání a výchovných problémů věnuje často také kariérovému poradenství. Do jeho gesce tedy ve výsledky spadá mnoho činností ve smyslu podpory žáků, komunikace s jejich zákonnými zástupci i podpory pedagogů, práce s třídními kolektivy, komunikace se ŠPZ a dalšími externími subjekty a s tím spojená administrativa. Tu označuje shodně naprostá většina respondentů za nadměrnou, přičemž se v objemu administrativních povinností někdy až ztrácí původní význam, tedy pomoc žákovi. Není tedy výjimkou, že povinnosti spojené s výchovným poradenstvím vykonávají pracovníci nad rámec svého úvazku a nejednou se tak z výchovného poradce stává funkce, o jejíž výkon není mezi pedagogy velký zájem. Je přitom třeba brát v úvahu nejen širokou agendu, která do funkce výchovného poradce spadá, ale také poměrně vysokou psychickou zátěž, která se s touto funkcí pojí. Výchovný poradce se pak nezřídka kdy ocitá mezi mlýnskými kameny, v roli moderátora, kdy

stojí mezi zájmy žáka potažmo zákonného zástupce, školy, respektive pedagogů a vedení a někdy také ŠPZ.

Lépe či dokonce velice dobře situaci v rámci poskytování poradenských služeb pak zvládají ty školy, které, jak již bylo řečeno, mají méně žáků či méně obtíží ve smyslu inkluzivních či výchovných záležitostí, ale také ty školy, které rozdělují výše uvedené povinnosti mezi vícero pracovníků ŠPP. Nadměrný objem povinností ŠPP pak v rámci mapování nesdělují také ty školy, kde ale zjevně neprobíhá v plné kvalitě některá z oblastí či dokonce více oblastí, které do náplně práce ŠPP spadají. Nejčastěji se jedná o malou podporu pedagogů, nemožnost individualizovat přístup k jednotlivým žákům se SVP, omezení práce s třídními kolektivy či přístup, který několik respondentů označilo jako „*hasím, co zrovna nejvíc hoří*“, přičemž tedy přirozeně schází prostor pro vytváření uceleného systému podpory žáků se SVP, a to jak žáků se znevýhodněním, tak nadáním.

Jako velice přínosné se tedy na většině škol jeví posílení ŠPP o školního psychologa. Spektrum aktivit, které spadají do jeho náplně práce, se však napříč školami různí. Nacházíme tak široké spektrum jeho působení, a to od škol, kde je k dispozici pouze pro osobní konzultace žáků případně pedagogů, tedy je v pozici podobné spíše klinickému psychologovi, až po školy, kde se podílí na stmelování třídních kolektivů, inkluzivním vzdělávání, provádí jak individuální sezení, tak skupinová sdílení, podporuje odborně i osobnostně pedagogy, provádí diagnostiku, kariérové poradenství aj. Stejně jako náplň práce, liší se také velikost jeho úvazku, přičemž s mnoha školami psycholog spolupracuje pouze na částečný úvazek. Jako problematické se pak na některých školách jeví samotné pojetí školního psychologa. Některé školy, které jeho podporu nevyužívají, ale i ty, se kterými školní psycholog spolupracuje, případně s ním mají zkušenost z minulosti, si zaměňují pozici školního psychologa za psychologa klinického a v několika případech pak jeho přítomnost z tohoto důvodu označují za nepřínosnou. Opomineme-li záměnu pracovní náplně, je nutno podotknout, že i psycholog klinický, který je škole k dispozici,

v některých případech pouze externě, bývá pro školy přínosem, a to jak pro žáky, tak pedagogy. Důvodem je patrně nedostatek dětských psychologů, který školy nejednou zmiňují jako problematický. I další formy fungování psychologa v rámci školy jsou však důkazem, že jeho pozice v rámci školy není školám ani samotným psychologům zřejmá a panuje kolem ní mnoho nejasností. Jako problematické se pak jeví také financování školního psychologa, kterého mnoho škol financuje z programu Šablon a obávají se tak nejasné návaznosti do budoucna. Některé školy respektive vedení pak zmiňují, že tato nejistota je důvodem, proč školního psychologa doposud nevyužívají. Jiné školy jako tento důvod uvádí personální nedostatek odborníků.

Jak již bylo řečeno, s ostatními členy rozšířeného ŠPP se na školách setkáváme jen výjimečně. V některých případech je důvodem podcenění významu poskytování poradenských služeb a s tím spojeného vytvoření přehledného uceleného celoškolního systému péče o žáky se SVP. V ostatních případech se ale často jedná spíše o nedostatečnou informovanost o náplni práce jednotlivých pozic, o jejich přínosu žákům i pracovníkům školy obecně, případně pak informovanost o specifikách přítomnosti těchto pracovníků na středních školách. Komplikací je pak také to, že pro výkon těchto pozic není obvykle vymezena v rámci pedagogického úvazku žádná časová dotace.

V rámci tématu poskytování školních poradenských služeb pak respondenti zmiňují další problém, který se dotýká zhruba poloviny škol, a tím jsou prostorové limity škol. Ty nezřídka kdy nedovolují školám poskytnout pracovníkům ŠPP adekvátní prostory, které by zaručily bezpečný prostor pro poskytování poradenských služeb. Často tedy jednotliví pracovníci ŠPP sdílí společné prostory, v některých případech také s dalšími pedagogy, konzultace tak probíhají ve třídách, kde je zrovna volno, případně na chodbách apod.

Některé střední školy, na VOŠ je tomu jen ojediněle, využívají i podpory jednoho či více asistentů pedagoga. Respondenti v tomto ohledu sdělují

celou škálu zkušeností, vždy jedinečných, a to od velice pozitivních až po spolupráci nezdařilou. Jako stěžejní body se v rámci této spolupráce jeví osobnostní nastavení asistenta, pedagoga i žáka. Ze sdělení škol vyplývá, že má obvykle větší šanci na úspěch podpora asistenta pedagoga, který má další zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky. Důležité je také jeho vzdělání, a to takové, kdy se alespoň základně orientuje v učivu dané střední školy. Za těchto podmínek společně s nízkým finančním ohodnocením se školy často potýkají s nedostatkem vhodných kandidátů na tuto pozici. Na některých školách tak asistenta pedagoga vykonávají absolventi této školy, jinde rodiče či prarodiče, což se ale často jeví pouze jako řešení z nouze. Výrazně lépe se spolupráce s asistentem pedagoga daří těm školám, které věnují jeho začlenění do kolektivu pedagogů i kolektivu třídních zvýšenou cílenou pozornost. Na některých školách se tak můžeme setkat se specializovaným vzděláváním pro asistenty pedagoga, s jejich podpůrnými skupinami atd., přičemž jsou považováni za plnohodnotné členy pedagogického týmu. Tato situace je však zatím spíše ojedinělá. Na školách, kde s asistentem pedagoga zatím nemají zkušenost, zaznívají jak názory otevřené jeho případné pomoci, tak také nezřídka kdy názory, že „*asistent na střední školu už nepatří*“. Někteří respondenti tuto myšlenku dále nerozvádí. Jiní dodávají, že v rámci praktického vyučování by přítomnost asistenta nebyla možná nebo byla překážkou do budoucna pro žákův samostatný život a výkon profese, nicméně v rámci teoretických předmětů by jeho podpora možná byla.

Školy a nejčastěji pracovníci ŠPP spolupracují s řadou externích odborníků. Téměř všechny střední školy, na VOŠ tomu tak není, spolupracují alespoň v nějaké formě se ŠPZ. Zatímco spolupráci se SPC respondenti v naprosté většině kvitují, podporu PPP zhruba dvě třetiny škol neoznačují za dostatečnou. Spokojenost s poskytovanými službami se liší napříč školami a závisí mimo jiné také na konkrétním spádovém poradenském pracovišti a jeho pracovnících. Školy na spolupráci s PPP kritizují opakovaně zejména následující body. V první řadě se jedná o dlouhé čekací lhůty, které se protahují na řády měsíců až rok. Dalším

často zmiňovaným problémem je nízká míra individualizace doporučovaných postupů podpory žáka se SVP, a to jak z hlediska potřeb škol, tak žáků. Obvykle se jedná o obecná doporučení ve smyslu navýšení času, volbu formy ověřování znalostí a projevu, tolerance specifických chyb, ověřování porozumění apod. Diagnostika obvykle probíhá pouze v kanceláři poradenského pracoviště, v některých případech si PPP vyžádá také informace od školy. Poradenští pracovníci však nepozorují žáka ve školním prostředí, neznají specifika školy. Kromě toho, že jsou tedy doporučení často obecná, bývají v každodenní praxi konkrétní střední školy neuskutečnitelná. Jedná se přitom jak o podporu v průběhu vzdělávání, tak u přijímacích zkoušek či závěrečných/maturitních zkoušek. Následující výrok respondenta se opakuje v lehkých obměnách na mnoha školách: *„Poradna doporučila prodloužit čas tomu studentovi o 75%. Měla jsem chuť té rodině napsat, aby si ten student vzal s sebou spacák. Přijde mi to, že když dají 75%, tak ten speciální pedagog musí pochopit, že to je k ničemu. Ten student bude unavený mnohem více.“* Respondenti dále sdělují, že postrádají ze strany PPP podporu pro žáky s OMJ/cizince. Poradenská zařízení jako důvody, proč tuto podporu školám neposkytují, sdělují svou přetíženost a také chybějící diagnostiku jazykových znalostí. Některé PPP neprovádí ani diagnostiku nadání. Tyto dvě skupiny žáků se přitom v rámci inkluze jeví společně se žáky se SPU jako nejpočetnější. Kromě podpory v rámci kvalitní diagnostiky a doporučení se školám málokdy dostává další metodické podpory ze strany ŠPZ. Některé poradny tak udržují se školami jen minimální kontakt v podobě diagnostik žáků škol, jiné jsou školám k dispozici alespoň pro telefonický či elektronický kontakt, některé pak, spíše ale ojediněle, dochází i na pravidelné návštěvy do škol. Kvitována jsou v rámci poskytované podpory zejména pravidelná setkání výchovných poradců či metodiků prevence.

Školy v různé míře spolupracují kromě ŠPZ také s dalšími externími odborníky. Nejčastěji se jedná o neziskové organizace věnující se tématu různých druhů znevýhodnění či nadání a také individuální odborníky z řad např. lékařů či psychologů. Dále spolupracují školy také s dalšími

odborníky ve smyslu státních institucí či neziskových organizací, které se nevěnují přímo péči o žáky se SVP, nýbrž pomáhají škole s dalšími aspekty vzdělávání např. práce s třídními kolektivy. Školy, které tuto nabídku využívají, si ji povětšinou chválí. Míra spolupráce s externími odborníky obvykle souvisí s celkovou otevřeností školy a její snahou se dále vyvíjet do podoby moderní vzdělávací instituce. Školy, které s externími odborníky nespolupracují, a to včetně inkluzivního vzdělávání, se nezdá kdy potýkají s izolací. Je však zřejmé, že nabídka podpory ze strany externích subjektů je poměrně nepřehledná a školy by proto uvítaly její sjednocení a zpřehlednění.

Obdobná situace v rámci nepřehlednosti a nejednotnosti panuje také v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To je na školách povětšinou podporováno, avšak velice často v podobě oborového vzdělávání. Méně často je pak podporováno jak ze strany vedení, tak ze strany pedagogů vzdělávání v oblasti inkluze. Zde nejčastěji školy využívají různé externí semináře, kam dochází pedagogové jednotlivě dle svých preferencí či škola uspořádá školení pro sborovnu přímo v rámci školní budovy. V rámci toho ale velmi často zaznívají stížnosti na nízkou kvalitu vzdělávacích akcí, přílišnou teoretičnost s malým množstvím poznatků využitelných ve školní praxi včetně faktu, že chybí vzdělávání určené pro specifickou situaci středních škol. Pokud má pak škola či přímo pedagog zkušenost s několika takovými semináři, rychle získává nechut do dalšího vzdělávání a potažmo i nedůvěru v celé inkluzivní vzdělávání. Naopak několikrát v rámci rozhovorů respondenti i s odstupem několika let zmiňují kvalitní vzdělávací akci, povětšinou praktickou, která jim pomohla nahlédnout některá z témat v rámci společného vzdělávání. Na VOŠ, kde vyučující především externí odborníci, je pak vzdělávání pedagogů v rámci tématu inkluze ojedinělé. Poměrně časté je však interní sdílení jednotlivých pracovníků školy včetně psychologů, terapeutů, pedagogů volného času apod.

Nejvíce opomíjenou částí z hlediska podpory pedagogů a stěžejním tématem nejen inkluze, nýbrž celého školství, se jeví být osobnostní podpora učitelů. Zažitým stereotypem pedagogů i dalších pracovníků škol je obava ze sdílení problému, který je považován za vlastní selhání. V takové atmosféře se pak účinná podpora pedagogů jakožto nástroje pro zkvalitnění výuky včetně vzdělávání inkluzivního jeví jako velice náročná. Školy obvykle potřebu osobnostní podpory pedagogů nevnímají, a pokud už se o ni pokusí, často se nesetkají ze strany vyučujících s kladnou odezvou. Na druhou stranu se setkáváme i s mnoha respondenty, kteří si nedostatek podpory jasně uvědomují a například i mapování stavu inkluze přijali vstřícně jakožto možnost rozvoje sebe i své školy. Tito respondenti se pak v rámci rozhovorů zajímali o další zdroje informací, kontakty na externí odborníky, možnosti vzdělávání a rozvoje. Školy a pedagogové tedy postrádají zejména sdílení mezi školami, jejich spolupráci, příklady inspirativní praxe a také podporu ve formě koučinku, mentoringu apod. Také několik respondentů, kteří prošli sebezkušenostním výcvikem, označují tuto zkušenost za velice přínosnou.

Lépe připraveni v tomto ohledu nepřichází často ani absolventi pedagogických fakult. Ti nemají návyky doplňování vzdělávání, vyjma vzdělávání oborového, seberozvoje ani znalosti speciální pedagogiky. Studium na pedagogické fakultě jim tedy kromě nedostatku znalostí dává i klamnou představu o jejich budoucím povolání v podobě vzdělávání homogenní skupiny intaktních žáků. Školy, pro které je tedy rozvoj a vzdělávání nejen žáků, ale také pedagogů prioritou, které zastávají heslo „*Spokojený učitel, spokojený žák.*“, si tak nezřídka kdy své pedagogy cíleně pečlivě vybírají již před jejich přijetím.

V rámci celého dalšího vzdělávání pedagogů a jejich podpory se jeví jako stěžejní jeho neukotvení, a to legislativní i tradiční, v rámci učitelské profese. Zatímco mimo školství je vzdělávání nedílnou součástí života zaměstnanců i vedení každé firmy, v rámci učitelské profese tomu tak není. Další vzdělávání, často kromě oborového, je tedy vnímáno jako

nadstandardní, jako aktivita, kterou pedagogové vykonávají ve svém volném čase či na úkor kvality výuky, kterou v tu chvíli zameškávají. Opakovaně tedy v rámci rozhovorů vyvstává otázka, zdali by další vzdělávání pedagogů mělo být jako přirozená součást pedagogické profese lépe ukotveno v rámci legislativy. Je zřejmé, že školy, které podpoře pedagogů věnují obdobnou důležitost jako podpoře žáků, které se zajímají o psychickou i fyzickou pohodu pedagogů a kde se i sami pedagogové zajímají o svůj další rozvoj, jsou také výrazně úspěšnější v rámci inkluzivního vzdělávání.

Školy komunikují přirozeně také se zákonnými zástupci žáků. Liší se přitom míra této spolupráce, kterou určují jak školy na straně jedné, tak rodiče žáků na straně druhé. V rámci vzdělávání žáků se SVP se školy v naprosté většině shodují, že spolupráce s rodinou a kvalita rodinného zázemí respektive motivovanost žáka je pro vzdělávání žáků, zejména žáků se SVP, stěžejní. Výjimečně se pak objevuje také názor, kdy je škola schopna motivaci ze strany rodiny do jisté míry nahradit. Jedná se zejména o školy s individuálním přístupem, nejčastěji tedy školy menší. *„Naším úspěchem je to, že když neudělá na státní škole maturitu, tak u nás ji udělá. Na státní škole, jak se neřeší docházka a nedocházka, ti učitelé tam mají hodně dětí, tak na to asi nemají čas.“* Ačkoli se nejedná přímo o skupinu žáků, kteří by byli zařazení do inkluzivního vzdělávání, je to skupina žáků, s jejichž podporou si řada škol neví rady, a kteří přitom vyžadují zvýšenou pozornost, cílenou péči a individuální přístup. Nezřídka kdy se u těchto žáků objevují přidružená znevýhodnění, se kterými rodina vhodně nepracuje. Setkáváme se však i se školami, které vhodnými formami podpory a přístupem dokážou tyto žáky motivovat a nastartovat tak jejich zájem o obor, což zvyšuje šanci na jejich budoucí uplatnění.

Školy si v rámci spolupráce se zákonnými zástupci stěžují na samotné nastavení inkluzivního vzdělávání, které mezi veřejností mylně budí dojem, že odpovědnost za vzdělávání žáka se SVP leží zcela na bedrech školy, a že rodič nemá v tomto ohledu žádné nebo jen minimální

povinnosti. Opakovaně zaznívá také zkušenost škol, kdy je diagnóza znevýhodnění využívána jako omluva pasivního přístupu žáka i rodiny, v čemž žákům pomáhají i některá ŠPZ. Stejně jako s protektivním přístupem se ale naopak školy setkávají i se zákonnými zástupci či žáky, kteří se z důvodu diagnózy SVP obávají stigmatizace. Zdá se, že školy, které budování vztahu škola-rodina věnují zvýšenou pozornost a skutečně aktivně tuto komunikaci podporují (využívají různé komunikační kanály, pracovníci školy se účastní vzdělávacích akcí na toto téma, škola organizuje různé společné akce pro žáky i jejich zákonné zástupce apod.) se obvykle setkávají s méně obtížemi nejen v inkluzivní rovině.

Rozdíly v poskytování poradenských služeb mezi první vlnou mapování a jeho druhou fází se nejeví jako značné, a to zejména z toho důvodu, že míra poskytování poradenských služeb je na každé škole odlišná. Odvíjí se přitom, jak bylo popsáno výše, od specifik škol, obsazeností ŠPP i náplně práce jejich jednotlivých pracovníků. Přesto se však zdá, že si školy mírně častěji uvědomují důležitost poskytování kvalitních poradenských služeb v rámci školy. Garant inkluze se pak na několika školách v rámci druhé vlny rozhovorů setkal např. s kvalitně a komplexně poskytovanou podporou školního psychologa. Jako urgentnější problém se pak ale jeví návaznost možností jeho financování s blížícím se koncem programu Šablon. Školy si dále zpočátku častěji stěžovaly na velké, až nadměrné množství doporučení, kterých se jim dostávalo z PPP, a které komentovaly např. výrokem: „*Takže ubrat co do kvantity a přidat co do kvality.*“ Později pak mnoho škol kvitovalo úbytek počtu žáků, kterým PPP vydala doporučení ohledně podpůrných opatření, a to jak v rámci studia, tak také k maturitním/závěrečným zkouškám. Dříve se totiž školy setkávaly poměrně často s tím, že žák přinesl své první doporučení z PPP až v posledním ročníku, ačkoli předtím studoval víceméně bez obtíží. Tento fenomén ještě zcela nevymizel, ale v tomto ohledu školy kvitují striktnější přístup ŠPZ. Další výše zmíněné obtíže v rámci fungování PPP však přetrvávají.

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

Zatímco z počátku zavádění inkluze do vzdělávání byla na školách patrná zjevná nejistota ohledně legislativních předpisů, nařízení a jejich výkladů, s postupujícím časem je zřejmé jisté zklidnění, kdy si každá škola našla více či méně úspěšnou strategii, jak se s právní stránkou společného vzdělávání vypořádává.

S Vyhláškou č.27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů je dopodrobna seznámeno minimum respondentů. Nejčastěji s vyhláškou pracuje vedení školy či výchovný poradce, v některých případech je to školní psycholog. Ti se obvykle ve Vyhlášce orientují základně na té úrovni, kterou potřebují právě na své pozici v konkrétní škole. Často na otázku ohledně znalosti Vyhlášky a názoru na ni odkazují respondenti na jiného pracovníka školy. Na některých školách vede tento koloběh až k paradoxu, kdy každý z respondentů odkazuje na některého svého kolegu, přičemž nikdo ale není tím, kdo by se cítil být zodpovědným za znalost Vyhlášky, kdo by s ní pracoval.

Jak již bylo zmíněno v úvodní kapitole, pojem inkluzivního vzdělávání školy v naprosté většině nechápou v tom smyslu, jak je dán Vyhláškou, nicméně spíše z pohledu závažnosti znevýhodnění i potíží, které se s podporou žáků se SVP pojí. Navzdory tomu, že jak žáci s OMJ/cizinci, tak žáci se SPU i žáci nadaní jsou ve Vyhlášce uvedeni jako cílové skupiny podpory v rámci společného vzdělávání, respondenty tak často nejsou spontánně vnímáni.

Respondenti, kteří se k vyhlášce vyjádřili, nejčastěji sdělují jako obtíž velkou obsáhlost, nejednoznačnost a nejednotnost obecně všech legislativních výkladů týkajících se inkluze včetně právě Vyhlášky č.27/2016 Sb. Shodně pak sděluje naprostá většina respondentů nadměrnou administrativní zátěž, která inkluzivní vzdělávání doprovází. Někteří respondenti dokonce sdílí, že přes řadu povinných úkonů

administrativního rázu nezbyvá dostatek prostoru pro vlastní práci se žákem. Na některých školách se setkáváme se stručným shrnutím společného vzdělávání, kdy výroky respondentů zaznívají ve smyslu následující citace: *„Dělali jsme to vždy, ale teď je kolem toho více papírů.“* Sice v menšině, nicméně opakovaně zaznívá hlas také skupiny respondentů, kteří ukotvení inkluze v legislativní podobě kvitují. Oceňují pak zejména oporu v situacích, kdy je třeba působit proinkluzivně i na ty pracovníky škol či zákonné zástupce, kteří principy společného vzdělávání z různých důvodů nechtějí uplatňovat. Dále si také některé školy pochvalují sjednocení přístupu ke vzdělávání žáků se SVP, a to jak na školách, tak v ŠPZ. Tyto body pak oceňují zejména školy s větším počtem žáků, kterým legislativa pomáhá vytvářet systém vzdělávání žáků se SVP. Naopak názory, které legislativu kritizují, přicházejí nejčastěji od malých škol, kde dobře funguje osobní komunikace v rámci menšího kolektivu žáků i pedagogů. Tyto školy nezřídka kdy označují Vyhlášku za *„zbytečný, složitý, nepřehledný a obsáhlý“* dokument, který nevyužívají.

Finanční příspěvky, které dle Vyhlášky mohou školy využívat, nejsou čerpány ani doporučovány ŠPZ často. Většina škol, využívá-li podpory asistenta pedagoga, čerpá finance právě z Vyhlášky č.27/2016 Sb., nicméně objevují se i školy soukromé, které asistenty pedagoga financují z důvodu zjednodušení celého procesu z jiných svých zdrojů. Prostředky pro poskytování hodin pedagogické intervence školy využívaly do té doby, než novela Vyhlášky změnila jejich financování. Na nové financování si školy zvykají postupně. Finance na nákup kompenzačních pomůcek čerpají střední školy poměrně málo, neboť doporučení ze ŠPZ tohoto druhu nepřicházejí často. Nejčastější pomůckou, kterou školy zmiňují jako doporučovanou, je notebook. Ten však mnozí žáci využívají vlastní, případně škola poskytne prostředky z jiných svých zdrojů. Školy si totiž i zde stěžují na velkou administrativní náročnost celého procesu nákupu a vykazování pomůcek.

Z konkrétních novelizací Vyhlášky v průběhu její platnosti se pak respondenti častěji vyjadřují k úpravě, která preferuje podporu žáků se SVP ve skupinách, nikoli individuálně. Tuto úpravu školy nevnímají jako efektivní, a to jak vzhledem k různé úrovni znalostí a schopností žáků, konkrétně pak zmiňují zejména žáky s OMJ/cizince, tak vysoké náročnosti příprav pro pedagogy. Rozdílně se pak staví školy k situaci, kdy hodiny pedagogické intervence jakožto podpůrného opatření přechází do gesce škol a nejsou již financovány z Vyhlášky. Některé školy toto oceňují jakožto větší svobodu danou do rukou vedení škol, jiné to naopak kritizují.

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, je s postupem času patrné, že se školy přizpůsobily a přivykly si na legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání, každá dle svých možností a preferencí. Některé školy si tedy legislativu podrobně nastudovaly, jiné ji raději využívají co nejméně. V rámci rozhovorů je téma legislativy často tématem nepopulárním, ke kterému respondenti nemají chuť se vyjadřovat. Školy si tedy v tomto smyslu stále méně často stěžují na neucelenost či nejasné výklady právních předpisů. Nicméně stále přetrvává názor, že zavádění inkluze do škol bylo a je nepřipravené a ukvapené. Ohledně budoucnosti pak panují mírně menší obavy, než tomu bylo zpočátku příchodu inkluze do vzdělávání, i když stále se opakovaně objevuje názor, kdy aktuální inkluzivní situaci vnímají respondenti jako příznivou, nicméně dodávají své „ale“. Tím je budoucnost potažmo příchod žáků se SVP ze ZŠ na školy střední, a to v objemu a závažnosti problémů tak, jak je vnímají respondenti právě na školách základních, jejichž situace je jakýmsi strašákem.

3.5 Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Větší část rozhovorů v rámci druhé vlny mapování probíhala v době uzavřených škol z důvodu pandemie koronaviru, a školy se tudíž vyjadřovaly také k distanční formě výuky. Tu shodně naprostá většina

respondentů označila za výrazně náročnější než výuku prezenční, a to jak pro školy, tak žáky potažmo jejich zákonné zástupce. Jako hlavní komplikace se jeví samotný přechod na novou formu výuky bez předchozích zkušeností všech aktérů vzdělávacího procesu tzn. vytvoření koncepce výuky, nalezení jednotné formy, zabezpečení technického zázemí pedagogů i žáků, proškolení všech zúčastněných, zejména pak pedagogů, v metodách a formách distančního vzdělávání apod. Zatímco některé školy tuto počáteční fázi zvládly poměrně rychle a efektivně, pro větší část škol se nalezení jednotné a efektivní koncepce distančního vzdělávání stalo zatím více či méně nedořešeným tématem.

Co se týče tématu inkluzivního, podpoře žáků se SVP není v rámci distančního vzdělávání na většině škol věnována větší cílená pozornost. Tato podpora je ponechána převážně na jednotlivých vyučujících a případně pracovnících ŠPP. Nejčastější formou podpory se tak staly individuální online konzultace. Situace se však značně liší škola od školy, a jsou tak mezi mapovanými školami i ty, kde probíhá i v rámci distanční výuky řada podpůrných aktivit včetně individuálních osobních konzultací jak s pedagogy, tak s pracovníky ŠPP, žáci mají možnost se obrátit na pedagogy či pracovníky ŠPP v rámci doučování, konzultací či terapií, výjimečně školy organizují i pravidelná online setkávání ve smyslu třídnických hodin či stmelování kolektivu, někde se i asistenti pedagoga podílí plně na podpoře žáků. Tyto aktivity jsou však v menšině.

Vliv distanční formy výuky na společné vzdělávání pak vnímali respondenti často odlišně dle druhu znevýhodnění či nadání žáků. Například žáky s OMJ/cizince tak označovaly školy opakovaně za skupinu, které se izolace v domácím prostředí dotýká citelně. Naopak studenty např. s Aspergerovým syndromem či dalšími znevýhodnění, jejíž součástí je i introvertní osobnost žáka, označovaly školy za tu skupinu žáků, kterým distanční výuka vyhovuje mnohdy i více než výuka prezenční. Někteří respondenti přes většinu negativ distančního vzdělávání kvitovali možnosti individuální podpory a velkou časovou flexibilitu komunikace na

dálku, z domova. Jako přínosné se pak jeví také například třídní schůzky zákonných zástupců, které některé ze škol začaly pořádat v online prostředí. To umožnilo i rodičům ze vzdálenějších lokalit, aby se schůzek účastnili. Situace týkající se distančního vzdělávání a konkrétně i podpory žáků v rámci společného vzdělávání se však, jak již bylo řečeno, obvykle liší dle situace konkrétní školy.

3.6 Ostatní zjištění

Většinově je za kritérium úspěšného studia v rámci SŠ a VOŠ považováno úspěšné absolvování výstupů vzdělávání a také začlenění žáka do budoucího, zejména pak pracovního života. V rámci tématu inkluzivního vzdělávání pak na několika školách vystala otázka, zdali je možné považovat vzdělávání za smysluplné i bez absolvování jeho výstupu, tedy prostá možnost se na škole vzdělávat, využívat sociální benefit vzdělávání i obohacování dalších složek osobnosti žáka. S tímto tématem přicházejí zejména, ne však pouze, školy, které nabízí učební obory typu H, typu E i školy speciální a praktické. V souvislosti s tímto tématem je pak zmiňován právě systém speciálního školství a chybějící návazné možnosti v oblasti sociálních služeb. Opakovaně tak respondenti zmiňují např. chybějící školy pro žáky s PAS, kteří nezvládají nároky běžné školy nicméně prostředí školy praktické či speciální pro ně také není vhodné.

Rozhovory probíhaly také na školách speciálních a praktických, neboť většina z nich, jak se v rámci mapování potvrdilo, má do vzdělávání žáků s různými typy znevýhodnění či postižení jedinečný vhled. Tyto školy se s inkluzivním vzděláváním setkávají nejčastěji ve formě společného vzdělávání žáků s různými druhy znevýhodnění. Se společným vzděláváním v té formě, jak ho stanovuje Vyhláška č.27/2016 Sb. se speciální školy a výjimečně také praktické školy potkávají u svých studentů, kteří přicházejí po nezdařilé inkluzi ze škol běžného proudu, a to

jak ze ZŠ tak přechodem z jiných SŠ. Tyto školy žákům se SVP nabízí obvykle klidnější klima malých třídních kolektivů, podporu pedagogů, kteří jsou jak odborně tak osobnostně připraveni na vzdělávání a podporu žáků se znevýhodněním či postižením, podporu dalších odborníků a v neposlední řadě také materiální zázemí (více viz kapitola 3.2.) Většina respondentů ze škol běžného typu vnímá školy zřizované dle §16 školského zákona jako nezbytnou součást vzdělávacího systému, což obvykle sami na počátku rozhovorů zdůrazňují. Obdobně sami sebe vnímají i školy zřizované speciálně pro žáky se znevýhodněním či postižením, přičemž pozitivně hodnotí svou pozici i co do podpory od zřizovatele. Běžné školy pak vnímají jako negativum inkluze, že se s jejím příchodem narušuje systém dobře fungujícího speciálního školství. Školy zřizované dle §16 školského zákona pak často za problematickou považují změnu legislativy, která jim neumožňuje přijímat žáky intaktní, kteří mají o studium na těchto školách zájem. Nejčastěji se jedná o žáky, kteří nemají přímo znevýhodnění, nicméně mají např. potíže psychického rázu či jsou uzavřenější povahy a studium v podmínkách speciální školy by jim vzhledem k jeho specifikům vyhovovalo. Dále se jedná také o sourozence žáků s postižením či žáky, kterým vyhovuje konkrétní nabízený obor studia. Rozhovor v rámci mapování probíhal také na jedné ze škol, která byla mnoho let školou speciální, nicméně právě proto, aby se mohla otevřít žákům intaktním, změnila svůj status. Na škole však zůstává vysoký standard poskytování podpory žákům s postižením či znevýhodněním. Školy vzdělávající žáky s těžšími postiženími na vyšších stupních podpůrných opatření shodně považují za administrativně a pro zákonné zástupce žáků také emočně velice zatěžující povinnost absolvovat opakovaně v poměrně krátkých časových úsecích přezkoumání zdravotního stavu celou řadou odborníků. Nepříznivý je dle vnímání respondentů ze škol zřizovaných dle §16 školského zákona také celospolečenský tlak, ve kterém je inkluzivní vzdělávání vnímáno jako kvalitativně lepší než vzdělávání speciální.

4. DOPORUČENÍ

Následující doporučení vycházejí z majoritních nedostatků a obtíží zjištěných v rámci mapování stavu inkluze na jednotlivých středních a vyšších odborných školách v Praze během druhé fáze mapování v letech 2018-2021 a mají za cíl usnadnit implementaci inkluzivních principů do vzdělávání.

4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Podporovat chápání pojmu inkluzivního/společného vzdělávání v celé jeho šíři, šířit osvětu o plném významu tohoto pojmu jak mezi odbornou tak laickou veřejností např. sdílení příkladů inspirativní praxe a dalších reálných přínosů inkluze. Cílem je zamezit stereotypnímu vnímání inkluze jakožto převážně problematické záležitosti týkající se žáků s těžkými znevýhodněními na základních školách.
- Usilovat o vypracování přehledných databází, a to zejména odborníků, které mohou školy oslovit v rámci obsazování poradenských pozic (školní speciální pedagogové, školní psychologové, asistenti pedagoga) a ověřených kvalitních příležitostí dalšího vzdělávání včetně osobnostní podpory pracovníků škol.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků rozšiřovat o specifika středoškolské problematiky, zejména pak odborných předmětů a také informace přímo využitelné ve školní praxi.
- Aktivně podporovat obsazování rozšířených ŠPP, včetně osvěty ohledně konkrétního přínosu dalších členů ŠPP (školní psycholog, školní speciální pedagog na SŠ, koordinátor podpory nadání, koordinátor podpory žáků s OMJ/cizinců apod.) či legislativně ukotvit snížení pedagogických úvazků a navýšit časovou dotaci na výkon výchovného poradenství, zejména pak na SOU.
- Hledat možnosti dlouhodobého financování rozšířených ŠPP.

- Usilovat o snižování celkového počtu žáků ve třídách, případně tak činit v závislosti na počtu žáků inkludovaných a závažnosti jejich znevýhodnění/nadání. Zvážit alternativní možnosti např. využívání tandemové výuky, dělených hodin či větší zapojení asistentů pedagoga.
- Usilovat o personální posílení ŠPZ, zejména PPP, jakožto center metodické podpory škol. Cílem je zejména vytvořit podmínky pro zvýšení individualizace doporučení vydávaných žákům se SVP včetně diagnostiky doplněné o pozorování ve školním prostředí, dále možnosti poradenských pracovníků navštěvovat školy osobně a poskytovat metodickou podporu pracovníkům škol a také regaovat v přiměřeném čase v případě potřeby krizových intervencí. Usilovat o sjednocení odlišné kvality poskytovaných služeb a podpory v rámci jednotlivých PPP.
- V rámci přípravy budoucích pedagogů zařadit již na univerzitách jako povinnou součást studijních programů speciální pedagogiku do pedagogického studia tak, aby všichni absolventi přicházeli do školní praxe připraveni na inkluzivní vzdělávání, na výuku v heterogenních třídních kolektivech, spolupráci s asistentem atd.
- Přispívat k budování celospolečenské prestiže pedagogické profese.
- Zvyšovat povědomí škol a vytvářet příležitosti k podpoře pedagogů, a to zejména podpoře osobnostní v jeho nejrozličnějších formách (např. semináře, supervize, mentoring, koučink, sdílení interního i externího, sebezkušenostních výcviků, atd.), dávat prostor organizacím věnujícím se přípravě pedagogů i dalších pracovníků škol v moderním pojetí (např. Otevřeno, z.s., Učitel naživo, z.ú., Ředitel naživo apod.), propojovat školy (např. externí sdílení, dostupnost příkladů inspirativní praxe aj.). Zvážit možnosti efektivního ukotvení dalšího vzdělávání pedagogů včetně osobnostní podpory v rámci legislativy.
- Podporovat vytvoření systému podpory, včetně diagnostiky, žáků cizinců/s OMJ.

- Zvážit zařazení žáků s psychickými obtížemi mezi skupiny žáků se SVP tak, jak je stanovuje Vyhláška č.27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů.
- Vytvoření systému podpory žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí včetně jejich diagnostiky a informovat o těchto možnostech školy např. sociální pedagog.
- I nadále rozvíjet škálu možností podpory žáků s nadáním, včetně definice nadání v celé šíři tohoto pojmu, a informovat o nich školy.
- Z pozice zřizovatele udržovat a podporovat dialog se školami na inkluzivní témata a potřeby škol.
- Snížit administrativní zátěž týkající se nejen inkluzivního vzdělávání vycházející z platné legislativy.
- Poskytovat školám i ŠPZ s dostatečným časovým předstihem jednoznačné a srozumitelné výklady právních předpisů.

4.2 Doporučení pro vedení škol:

- Zajímat se o inkluzivní vzdělávání v celé jeho šíři, pojímat ho jako společné vzdělávání všech žáků včetně žáků se znevýhodněním i nadáním, přičemž se vyvarovat stereotypního vnímání inkluze. Hledat a zefektivňovat formu inkluzivního vzdělávání právě v té podobě, v jaké se s ním setkává konkrétní škola.
- Usilovat o personální posílení ŠPP z jeho základní podoby do podoby rozšířené např. o školního psychologa, školního speciálního pedagoga, koordinátora nadání, koordinátora podpory žáků s OMJ/cizinců, koordinátor inkluze, kariérního poradce, sociálního asistenta a další členy dle konkrétní situace školy. Podporovat osvětu o náplni funkcí pracovníků ŠPP a jejich přínosech v rámci školy. V případě menších vzdělávacích institucí zvážit možnosti alespoň částečných úvazků těchto pracovníků.

- Předcházet nadměrnému kumulování funkcí v rámci ŠPP, vedení školy a pedagogů.
- Otevřít školu novým impulsům zvenčí, podporovat pracovníky školy i žáky díky spolupráci s externími organizacemi (příklady viz subkapitola 4.3) i sdílení s dalšími školami.
- Podporovat pedagogy a pracovníky ŠPP nejen v oborovém vzdělávání, nýbrž také v osobnostní rovině. Využívat kromě běžných seminářů také dalších metod podpory pedagogů např. neziskové organizace podporující školy v moderním pojetí učitelské profese (Otevřeno, z.s., Učitel naživo, z.ú.), supervize, intervize, mentoring, koučink, sebezkušenostní výcvik apod. Podpořit pracovníky školy také ve sdílení externím s jinými školami včetně příkladů dobré praxe i interním např. tandemová výuka, řízené sdílecí skupiny, vytvářet možnosti neformálního sdílení např. školní kavárna apod.
- Budovat otevřené vstřícné klima v rámci celé školy, jak ze strany pedagogů, vedení, pracovníků ŠPP, tak žáků i jejich zákonných zástupců (formální a neformální setkávání žáků i rodičů, funkční studentský parlament, vytváření neformálních prostor pro vzájemné setkávání a sdílení aj.).
- Podporovat pedagogy v dalším vzdělávání v oblasti společného vzdělávání na témata vyplývající z konkrétní situace školy (např. podpora žáků s konkrétním druhem znevýhodnění/nadání, výuka v heterogenním třídním kolektivu, práce s třídním kolektivem, řešení konfliktních situací, spolupráce s asistentem, depistáž žáků se SVP včetně žáků nadaných a dalších. Kromě seminářů využívat i další možnosti viz předchozí bod.
- V rámci podpory pedagogů se věnovat cíleně jak pedagogoům zkušeným, tak učitelům začínajícím se všemi specifiky, kterými se tyto skupiny vyznačují.
- Usilovat o vytváření systému podpory žáků s OMJ/cizinců. V rámci toho mimo jiné podporovat pedagogy ve studiu češtiny jako druhého

jazyka tak, aby následně mohli kvalifikovaně podporovat žáky s OMJ/cizince v rámci českého jazyka jakožto jazyka cizího.

- Udržovat dialog se zřizovatelem ohledně inkluzivních potřeb školy.
- Zajímat se o prostorové možnosti školy z hlediska inkluzivního vzdělávání např. v následujících oblastech:
 - usilovat o snižování bariérovosti školních budov i v případě, kdy na škole zatím nestuduje žák s tělesným znevýhodněním
 - v rámci školních budov se zabývat zřizováním relaxačních prostor pro žáky intaktní, ale také pro žáky se SVP a jejich asistenty
 - věnovat pozornost prostorům ŠPP tak, aby vyhovovaly potřebám poskytování poradenských služeb
 - hledat možnosti pro zřizování prostor, ve kterých se mohou neformálně setkávat pracovníci školy i žáci
- Zajímat se o moderní trendy ve vzdělávání např. metody a formy výuky, hodnocení, zejména osobnostní podpora pedagogů, wellbeing pedagogů i žáků, externí spolupráce apod.

4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

- Vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky, aktivně si rozšiřovat své znalosti ohledně různých oblastí inkluzivního vzdělávání dle aktuálních potřeb konkrétního pedagoga a jeho školy (pedagogická diagnostika, podpora žáků s jednotlivými druhy SVP – cizinci/OMJ, nadání, SPU, psychické obtíže, výuka v heterogenním třídním kolektivu, spolupráce s asistentem pedagoga, spolupráce se zákonnými zástupci, nové metody a formy výuky včetně formativního hodnocení, práce s klimatem třídního kolektivu aj.)
- Navazovat kontakt s dalšími školami a pedagogy/pracovníky ŠPP, využívat sdílení zkušeností formální i neformální, příklady dobré praxe.

- Navazovat spolupráci s dalšími externími odborníky a neziskovými organizacemi (např. META, o.p.s., Centrum pro integraci cizinců, o.p.s., Poradna pro integraci, z.ú., Jules a Jim z.s., Nevypust' duši z.s., Fokus Praha, z.ú. - program Blázníš? No a!, Edukační laboratoř z.s., Člověk v tísni o.p.s. – vzdělávací program Varianty, Centrum pro talentovanou mládež z.s., program NPI ČR Talnet, Mensa ČR, Nautis, z.ú., DYS-Centrum Praha z.ú. a další).
- Zajímat se o další možnosti zkvalitnění vzdělávání žáků se SVP dle aktuální situace školy, zejména pak žáky s OMJ/cizince (nejen z pozice češtináře, včetně výuky češtiny jako cizího jazyka), žáky nadané (nejen olympiády a soutěže), žáky se SPU (individualizovaná podpora) aj.
- Soustředit se na efektivní individuálně přizpůsobenou podporu žáků se SVP místo omezení se na užívání standardizovaných postupů.
- Usilovat o skutečně efektivní zapojení asistenta pedagoga ve výuce, zajímat se o další možnosti spolupráce, o budování vztahu pedagog-asistent.
- Podporovat spolupráci a interní sdílení v rámci školy jak mezi pedagogy tak pracovníky ŠPP např. tandemová výuka, neformální setkávání, předmětové „kavárny“, vzájemný dialog, pravidelná formální setkávání, podpůrné skupiny aj. V návaznosti na personální možnosti ŠPP uskutečňovat pravidelné návštěvy ve třídách.
- Zajímat se o podporu klimatu žákovských kolektivů, nejlépe ve spolupráci se školním psychologem, efektivní vedení třídnických hodin, organizace stmelovacích akcí, mezipředmětové i mezioborové projekty apod.
- Usilovat o efektivní a otevřenou komunikaci se zákonnými zástupci všech žáků, navazovat s nimi partnerský vztah (např. online třídní schůzky, mimoškolní aktivity, seznamovat zákonné zástupce s osvědčenými i nově zaváděnými postupy, zajímat se o zpětnou vazbu ze strany zákonných zástupců např. evaluační dotazníky aj.)

- Usilovat o svůj osobnostní rozvoj např. skupinová interní i externí sdílení, koučink, mentoring, supervize, intervize, sebezkušenostní výcvik, videotrénink, podpůrné skupiny, konzultace, organizace podporující učitele např. Učitel naživo, z.ú., Otevřeno z.s. atd.
- Aktivně se zajímat o moderní trendy ve vzdělávání a aplikovat je v rámci výuky i života školy.

4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- Po zřizovateli žádat personální podporu ŠPZ tak, aby bylo možno naplňovat následující body.
- Provádět diagnostiku všech skupin žáků se SVP v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, zejména žáků s OMJ/cizinců i žáků nadaných. Usilovat o vytvoření patřičných diagnostických nástrojů.
- Zařadit osobní návštěvy škol a pozorování žáků v rámci školy, a to zejména jako součást re/diagnostiky žáků se SVP.
- Poskytovat školám kromě diagnostiky SVP další metodickou podporu včetně osobních návštěv školy, setkávání členů ŠPP i možností krizové intervence např. telefonicky.
- K diagnostice a následným doporučením vydaným žákům se SVP přistupovat skutečně individuálně na základě aktuální situace a SVP žáka i situace školy včetně nabízených studijních oborů.
- V rámci procesu diagnostiky a následného výběru vhodné školy zvážit možnosti a aktuální situaci všech účastníků tj. žáka a jeho rodiny na straně jedné a školy včetně pedagogů na straně druhé. Zohlednit znalost prostředí a nabízených studijních oborů konkrétních škol případně se s konkrétními školami spojit ke konzultaci.

5. SHRnutí A Závěr

Naprostá většina respondentů škol v kraji, které se mapování zúčastnily, hodnotově uznává principy inkluzivního vzdělávání jakožto vzdělávání žáků se SVP společně se žáky intaktními. Samotné označení „inkluzivní vzdělávání“ je však v praxi chápáno jinak, než jak ho stanovuje aktuálně platná legislativa i význam pojmu „inkluze“. Řada respondentů vnímá tedy společné vzdělávání spíše v jeho integračním smyslu, kdy se snaží žáky se SVP přiblížit normě, kterou je dále možné vzdělávat běžnými metodami a formami. Často je pojem „inkluze“ asociován s prostředním zejména základních škol, s fenoménem, který se pojí s řadou obtíží, a to jak praktických, při přímé podpoře žáků se znevýhodněním, tak vysokou administrativní zátěží.

Rozdílné je pak na středních školách provedení inkluze v praxi. To se pohybuje na celé škále od škol, které poskytují standardizovanou, spíše formální podporu žákům se SVP dle obecných doporučení, až po školy, které se věnují funkční individualizované podpoře žáků v celé škále speciálních vzdělávacích potřeb. Tato podpora se obvykle lépe daří školám s menším počtem žáků, kde vládne podporující otevřené klima a uplatňují se i další principy moderního vzdělávání včetně podpory pedagogů. Ta se nejen v rámci inkluze jeví jako stěžejní. Nejedná se přitom ani tak o podporu oborového vzdělávání, které je obvykle zažitou součástí pedagogické profese, nýbrž o podporu osobnostní, která, jak se ukazuje, je v rámci školství teprve v začátcích.

Na všech mapovaných středních školách funguje školní poradenské pracoviště, liší se však rozsah a kvalita poskytovaných služeb. Přibližně polovina mapovaných středních škol má tak školní poradenské pracoviště pouze v jeho základním obsazení výchovného poradce a metodika prevence, druhá polovina škol využívá jeho rozšířené formy. Výjimkou nejsou ani školy, kde se poradenské funkce kumulují pouze do jedné osoby společně s pozicí člena vedení. Kvalita poskytovaných školních

poradenských služeb se pak pohybuje na celé škále od podpory spíše formální až po skutečně individualizovanou. Pracovníci školních poradenských pracovišť jsou téměř vždy v kontaktu s pracovníky školských poradenských zařízení. Kvalitu této spolupráce, podpory ze strany školských poradenských zařízení, označují respondenti za různorodou závislejší nejčastěji na konkrétním poradenském zařízení. Obecně si však školy stěžují na přetíženost těchto pracovišť, která se poté promítá do nedostatečné podpory škol i žáků. Jako zásadní se tedy jeví personální posílení školských poradenských pracovišť, zejména psychologicko-pedagogických poraden.

Jako zásadní se v rámci úspěšného zavádění společného vzdělávání do škol jeví podpora škol a jejich pracovníků. Na nedostatek, nepřehlednost a také nízkou využitelnost této podpory v praxi si školy v rámci rozhovorů často stěžují. Konkrétně by bylo vhodné posílit spolupráci škol i jejich otevření se spolupráci s externími odborníky, sdílení praktických příkladů dobré praxe, podporu pedagogů přímo ve výuce, již zmiňovanou osobnostní podporu pedagogů, dlouhodobou podporu školních poradenských pracovišť a v neposlední řadě také již zmíněné posílení přetížených školských poradenských zařízení. Z hlediska konkrétních skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se pak často jeví jako stěžejní zefektivnění podpory nadaných žáků, žáků s odlišným mateřským jazykem/cizinců, ale také individualizovanější podpora žáků, zejména pak těch se specifickými poruchami učení. Za důležité je napříč školami považována také příprava budoucích pedagogů, jejíž nedílnou součástí by inkluze měla být. Jako zásadní prvek se jeví také striktně individuální komplexní posouzení samotné vhodnosti inkluzivního vzdělávání v konkrétní běžné škole dle možností a schopností všech aktérů vzdělávacího procesu tedy žáka, jeho zákonných zástupců, školského poradenského zařízení, školy i pedagogů, ale také třídních kolektivů, a to ještě před zařazením žáka do některého druhu vzdělávání na konkrétní škole.

Na mapovaných VOŠ je situace vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami odlišná. Většina těchto škol nemá vytvořen systém podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a to včetně chybějících školních poradenských pracovišť. Tyto studenty nicméně školy podporují převážně ochotně v rámci individuálního přístupu pedagogů i vedení.

Je zřejmé, že oproti stavu inkluze v době první vlny mapování, v rámci druhé vlny v letech 2018-2021 si školy na přítomnost inkluze jakožto součást běžného vzdělávání zvykly a každá škola se dle svých možností a schopností společnému vzdělávání přizpůsobila. Na některých školách se jedná spíše o postupné uklidnění situace a změny omezující se převážně na administrativní úkony, na některých to ale znamená snahu o vytváření skutečně funkčního systému podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stále však platí, že kvalita společného vzdělávání se velice liší v závislosti na situaci každé jednotlivé školy. Zdá se, že globálně pak můžeme mírný posun zaznamenávat ve vnímání důležitosti podpory nadaných žáků a také žáků s odlišným mateřským jazykem/cizinců. Častěji se také školy začínají věnovat fenoménu formativního hodnocení. Četnější je také rozšiřování školních poradenských pracovišť. Všechny změny jsou však velice pozvolné a daří se je uplatňovat zejména v závislosti na otevřenosti konkrétní školy.

6. SEZNAM ZKRATEK

ŠPP – školní poradenské pracoviště
ŠPZ – školské poradenské zařízení
PPP – psychologicko-pedagogická poradna
SPC – speciálně-pedagogické centrum
IVP – individuální vzdělávací plán
SVP – speciální vzdělávací potřeby
OMJ – odlišný mateřský jazyk
SPU – specifické poruchy učení
SPCH – poruchy chování
PAS – poruchy autistického spektra
LMP – lehké mentální postižení
AP – asistent pedagoga