



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

**MSMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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

**Zpracovala:** PhDr. Olga Vaněčková

**Zpracováno:** listopad 2021

## **OBSAH:**

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| 1. ÚVOD                                                      | 3  |
| 2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL                             | 6  |
| 3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH                     | 12 |
| 3.1. Vnímání a pojetí inkluze                                | 12 |
| 3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky    | 17 |
| 3.3. Poskytování poradenských služeb                         | 23 |
| 3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 | 27 |
| 3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky        | 28 |
| 3.6. Ostatní zjištění                                        | 30 |
| 4. DOPORUČENÍ                                                | 33 |
| 4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře                    | 33 |
| 4.2. Doporučení vedení školy                                 | 34 |
| 4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům      | 35 |
| 4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských               | 36 |
| 5. SHRUTÍ A ZÁVĚR                                            | 37 |
| 6. SEZNAM ZKRATEK                                            | 38 |

## 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 polostrukturné 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 mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, jehož se v druhé etapě zúčastnilo 42 škol, tj. 44 % škol v rámci kraje. Během první a druhé etapy proběhlo mapování na 80 školách.

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

Celkově za kraj:

| Počet žáků celkem: | 10867                                   | celkem |      | diagnostikovaní |      | bez diagnostiky |      |
|--------------------|-----------------------------------------|--------|------|-----------------|------|-----------------|------|
|                    |                                         | Abs.   | %    | Abs.            | %    | Abs.            | %    |
| Z toho žáci:       | cizinci                                 | 96     | 0,88 | 62              | 0,57 | 34              | 0,31 |
|                    | kulturně a sociálně znevýhodnění        | 51     | 0,47 | 41              | 0,38 | 10              | 0,09 |
|                    | nadání a mimořádně nadání               | 254    | 2,34 | 7               | 0,06 | 247             | 2,27 |
|                    | s SPU*                                  | 302    | 2,78 | 278             | 2,56 | 24              | 0,22 |
|                    | SPCH**                                  | 33     | 0,3  | 32              | 0,29 | 1               | 0,01 |
|                    | SPUCH***                                | 4      | 0,04 | 4               | 0,04 |                 |      |
|                    | s PAS****                               | 24     | 0,22 | 20              | 0,18 | 4               | 0,04 |
|                    | se smyslovými vadami                    | 31     | 0,29 | 31              | 0,29 |                 |      |
|                    | s LMP*****                              | 116    | 1,07 | 116             | 1,07 |                 |      |
|                    | s SMP, TMP*****                         | 5      | 0,05 | 5               | 0,05 |                 |      |
|                    | s fyzickým postižením                   | 17     | 0,16 | 17              | 0,16 |                 |      |
|                    | s kombinovanými vadami                  | 36     | 0,33 | 36              | 0,33 |                 |      |
|                    | jiné (psychické obtíže, diabetes apod.) | 55     | 0,51 | 44              | 0,4  | 11              | 0,1  |

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

Poruchy autistického spektra    \*\*\*\*\* Lehké mentální postižení    \*\*\*\*\* Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Během druhé etapy mapování byly navštíveny střední školy a vyšší odborné školy, vzdělávající téměř jedenáct tisíc žáků, tabulka ukazuje, jaké jsou počty žáků se sledovanými speciálními vzdělávacími potřebami.

Je zřejmé že na těchto školách převažují v evidenci žáci s různými typy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, výjimečně i dyskalkulie), s nimiž se ve školách už dlouhodobě pracuje, jsou většinou akceptované a pedagogové tyto žáky často ani nevnímají jako součást inkluze. Jejich počet se ale v jednotlivých školách liší. Rozdílné počty souvisejí nejen s typem školy, ale zřejmě i rozdílnými přístupy jednotlivých PPP při stanovení potřeby podpory.

Druhou skupinou, která je v této tabulce nejvíce zastoupena, jsou žáci nadaní. To je ale dáno tím, že jedna škola (resp. gymnázium), která spolupracuje s Menzou, uvedla počet nadaných žáků 200; další mapovaná gymnázia (v počtu 15) vykazují celkem 51 těchto žáků, ostatní střední školy evidují pouze tři žáky s nadáním.

Třetí skupinu žáků se SVP, která je početně nejvíc zastoupena, tvoří žáci s mentálním postižením. Ti jsou evidováni v pěti středních odborných školách (92 žáků) a jsou vzděláváni převážně v oborech kategorie E, spíše výjimečně v oborech kategorie H. Jsou to také žáci tří mapovaných praktických škol (26 žáků).

Za zmínku stojí také kategorie *jiné* (55 žáků): zde školy uváděly žáky s chronickým onemocněním např. diabetes, ale nejvíc jsou zde zastoupeni žáci s psychickými problémy. V tabulce je patrný relativně malý počet žáků, kteří jsou vykazováni jako kulturně a sociálně znevýhodnění, dle účastníků jejich počet ale neodpovídá reálné situaci ve školách. Oproti první etapě mapování jsou ale tito žáci evidováni i na některých gymnáziích.

### Gymnázia (obory kategorie K):

| Počet žáků celkem: | 5392                                    | celkem |      | diagnostikovaní |      | bez diagnostiky |      |
|--------------------|-----------------------------------------|--------|------|-----------------|------|-----------------|------|
|                    |                                         | abs.   | %    | abs.            | %    | abs.            | %    |
| Z toho žáci:       | cizinci                                 | 45     | 0,83 | 35              | 0,65 | 10              | 0,19 |
|                    | kulturně a sociálně znevýhodnění        | 12     | 0,22 | 6               | 0,11 | 6               | 0,11 |
|                    | nadaní a mimořádně nadaní               | 251    | 4,66 | 5               | 0,09 | 246             | 4,56 |
|                    | s SPU*                                  | 81     | 1,50 | 73              | 1,35 | 8               | 0,15 |
|                    | SPCH**                                  | 10     | 0,19 | 10              | 0,19 |                 |      |
|                    | SPUCH***                                | 1      | 0,02 |                 |      | 1               | 0,02 |
|                    | s PAS****                               | 12     | 0,20 | 8               | 0,15 | 4               | 0,07 |
|                    | se smyslovými vadami                    | 7      | 0,13 | 7               | 0,13 |                 |      |
|                    | s LMP*****                              | 1      | 0,02 | 1               | 0,02 |                 |      |
|                    | s SMP, TMP*****                         | 0      |      |                 |      |                 |      |
|                    | s fyzickým postižením                   | 2      | 0,04 | 2               | 0,04 |                 |      |
|                    | s kombinovanými vadami                  | 2      | 0,04 | 2               | 0,04 |                 |      |
|                    | jiné (psychické obtíže, diabetes apod.) | 36     | 0,67 | 28              | 0,52 | 8               | 0,15 |

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

Údaje v tabulce jsou souhrnem dat z 15 gymnázií a z přehledu je zřejmé, že i na gymnáziích jsou začlenění žáci se všemi typy sledovaných SVP i když oproti jiným typům škol je jejich procento nižší (po odečtení extrémní hodnoty u nadaných žáků tvoří asi 4 % z celkového počtu žáků).

Největší skupinu zde tvoří žáci nadaní. Pokud bychom v této skupině vyloučili uvedenou extrémní hodnotu (200), tvořili by tito žáci asi jedno procento (oproti 0,5 procenta z celkového počtu žáků). Největší skupinou by pak byli žáci se SPU, ale jejich procentuální zastoupení je na gymnáziích téměř o polovinu nižší než v celkových počtech. Cizinci jsou na gymnáziích zastoupeni podobně jako na

ostatních školách, v položce *jiné* jsou to právě na gymnáziích velmi často žáci s psychickými potížemi. Ostatní položky jsou tvořeny na školách spíše jednotlivci, za zmínku zřejmě stojí zařazení žáka s LMP na soukromém gymnáziu.

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

| Počet žáků celkem: | 4353                                    | celkem |      | diagnostikovaní |      | bez diagnostiky |      |
|--------------------|-----------------------------------------|--------|------|-----------------|------|-----------------|------|
|                    |                                         | abs.   | %    | abs.            | %    | abs.            | %    |
| Z toho žáci:       | cizinci                                 | 40     | 0,92 | 16              | 0,37 | 24              | 0,55 |
|                    | kulturně a sociálně znevýhodnění        | 39     | 0,9  | 35              | 0,8  | 4               | 0,09 |
|                    | nadaní a mimořádně nadaní               | 1      | 0,02 |                 |      | 1               | 0,02 |
|                    | s SPU*                                  | 170    | 4,07 | 154             | 3,54 | 16              | 0,37 |
|                    | SPCH**                                  | 9      | 0,21 | 9               | 0,21 |                 |      |
|                    | SPUCH***                                | 3      | 0,07 | 3               | 0,07 |                 |      |
|                    | s PAS****                               | 11     | 0,25 | 11              | 0,25 |                 |      |
|                    | se smyslovými vadami                    | 20     | 0,46 | 20              | 0,46 |                 |      |
|                    | s LMP*****                              | 92     | 2,11 | 92              | 2,11 |                 |      |
|                    | s SMP, TMP*****                         | 2      | 0,05 | 2               | 0,05 |                 |      |
|                    | s fyzickým postižením                   | 14     | 0,32 | 14              | 0,32 |                 |      |
|                    | s kombinovanými vadami                  | 15     | 0,34 | 15              | 0,34 |                 |      |
|                    | jiné (psychické obtíže, diabetes apod.) | 16     | 0,37 | 13              | 0,3  | 3               | 0,07 |

\* 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 SOŠ a SOU je množství žáků se SVP nejvyšší, tyto žáci zde tvoří asi 10 %. Výrazně zde opět převažují žáci se specifickými poruchami učení, kteří jsou s výjimkou jedné školy evidováni na všech mapovaných středních školách. Další skupinou početně nejvíce zastoupenou jsou žáci s LMP, kteří jsou soustředěni pouze na pět školách, v nichž jsou realizovány učební obory kategorie E; na jiných SŠ nejsou tyto žáci uváděni. Na těchto pěti školách jsou evidováni také všichni žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním. Početně větší skupinou jsou na středních školách jsou ještě žáci cizinci.

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

| Počet žáků celkem: | 1122                                    | celkem |      | diagnostikovaní |      | bez diagnostiky |      |
|--------------------|-----------------------------------------|--------|------|-----------------|------|-----------------|------|
|                    |                                         | Abs.   | %    | Abs.            | %    | Abs.            | %    |
| Z toho žáci:       | cizinci                                 | 11     | 0,98 | 11              | 0,98 |                 |      |
|                    | kulturně a sociálně znevýhodnění        | 0      |      |                 |      |                 |      |
|                    | nadaní a mimořádně nadaní               | 2      | 0,18 | 2               | 0,18 |                 |      |
|                    | s SPU*                                  | 51     | 4,54 | 51              | 4,54 |                 |      |
|                    | SPCH** (PCH)                            | 13     | 1,16 | 13              | 1,16 | 1               | 0,09 |
|                    | SPUCH***                                | 0      |      |                 |      |                 |      |
|                    | s PAS****                               | 1      | 0,09 | 1               | 0,09 |                 |      |
|                    | se smyslovými vadami                    | 4      | 0,36 | 40,36           |      |                 |      |
|                    | s LMP*****                              | 23     | 2,05 | 23              | 2,05 |                 |      |
|                    | s SMP, TMP*****                         | 3      | 0,27 | 3               | 0,27 |                 |      |
|                    | s fyzickým postižením                   | 1      | 0,09 | 1               | 0,09 |                 |      |
|                    | s kombinovanými vadami                  | 19     | 1,69 | 19              | 1,69 |                 |      |
|                    | jiné (psychické obtíže, diabetes apod.) | 3      | 0,23 | 3               | 0,27 |                 |      |

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

Poruchy autistického spektra \*\*\*\*\* Lehké mentální postižení \*\*\*\*\* Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Data v tabulce pocházejí pouze ze škol, kde je realizováno vzdělávání v oborech SOŠ a VOŠ zároveň, samostatné VOŠ zde nejsou zastoupeny. Na vyšších odborných školách ale nejsou žáci se SVP prakticky evidováni: je otázkou, zda zde skutečně nejsou přítomni nebo zvládají své problémy dostatečně kompenzovat a pedagogové o nich nejsou informováni. Největší počet žáků představují opět žáci se SPU a specifickými poruchami chování.

Žáci s LMP (resp. SMP), stejně jako žáci s kombinovanými vadami, jsou evidováni ve třech praktických školách a školách speciálně zaměřených na

žáky se SVP. Skupina žáků s poruchami chování pochází z velké části z výchovného ústavu.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

| EQF | ISCED 97 | Kategorie vzdělání | Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů                                                                                                             | Žáci       |
|-----|----------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2   | 2C       | C                  | Praktická škola                                                                                                                                                                  | s LMP, SMP |
|     |          | J                  |                                                                                                                                                                                  |            |
|     |          | E/2 roky           |                                                                                                                                                                                  |            |
| 3   | 3C       | <b>E/3 roky</b>    | Zámečnické práce, zednické práce, malířské práce, květinářské práce, kuchařské práce, zahradnické práce, strojírenské práce, potravinářské služby, stravovací a ubytovací služby | s LMP      |
|     |          | H                  | Zedník, tesař, truhlář, zemědělec, klempíř, kuchař, opravář. zem. strojů                                                                                                         | se SPU     |
| 4   | 3A       | K                  | Gymnázium                                                                                                                                                                        | nadaní     |
|     |          | L/sš               |                                                                                                                                                                                  |            |
|     | 4A       | L/nást.            |                                                                                                                                                                                  |            |
|     | 3A       | M                  |                                                                                                                                                                                  |            |
| 6   | 5B       | N                  |                                                                                                                                                                                  |            |
|     |          | P                  |                                                                                                                                                                                  |            |

Významně vyšší počet žáků se SVP je vzděláván především v oborech kategorie E, které jsou určeny zejména žákům s LMP, podobně jako praktické školy (SMP). V učebních oborech kategorie H je obecně vzděláván největší počet žáků se SPU. Gymnázia vykazují oproti jiným typům škol vyšší počet nadaných žáků.

### 3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

#### 3.1 Vnímání a pojetí inkluze

V druhé etapě probíhalo mapování jednak formou rozhovorů se čtyřmi účastníky z konkrétní školy (zástupcem vedení, výchovným poradcem, třídním učitelem a žákem) při osobní návštěvě školy. Od jara 2020 v době uzavření škol a následně, pak byly rozhovory realizovány prostřednictvím Google meet bez účasti žáka. Nelze tedy na základě výstupů z mapování objektivně popsat převládající postoje k inkluzi ve škole, lze na ně z výpovědí účastníků spíš jen usuzovat. Zřejmé ale je, že nelze ztotožňovat deklarované postoje k inkluzi, jako procesu nastavenému legislativou, s přístupem pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a způsobem péče o ně.

Na začátku každého rozhovoru byla účastníkům položena otázka, jak by si představovali školu snů, jaké jejich pojetí ideální školy. Ideální škola je dle účastníků spojena především se spokojeností a dobrou spoluprací všech aktérů, žáků i učitelů a zároveň poskytuje kvalitní vzdělávání: *„aby tam rádi chodili i ty děti i ti učitelé; ideální je soulad mezi žákem a kantorem, tak aby se žáci toho co nejvíc naučili, byli připraveni jak do praxe, tak po teoretické stránce; aby tady byli učitelé, kteří chtějí učit, kteří jsou odborníky ve svém oboru a jsou lidsky zdatní vést děti. Je to škola, která děti rozvíjí: je hodně otevřená, komunikativní, otevřená novým nápadům“*. Má také dobré podmínky pro kvalitní výuku, materiální, organizační i personální, aby žáci měli *„zajištěný všestranný harmonický rozvoj a učitel se jim mohl plně věnovat: dobré vztahy, dobré vybavení, dobrý management; polovina žáků ve třídách, více projektového vyučování, více praxe“*. K ideální škole dle některých účastníků patří také dostatečně obsazené školní poradenské pracoviště (tento požadavek se v první části mapování vůbec neobjevil): *„silné poradenské středisko; abychom měli ve škole psychologa a lidi, kteří mají kapacitu starat se o děti“*. Opakovaně účastníci uváděli jako zásadní atribut ideální školy zájem o vzdělávání

ze strany žáků (někdy zdůrazňovali i zájem o vzdělávání dětí ze strany rodičů), který na některých školách postrádají: *„hodně žáků, kteří se budou učit, budou mít o školu zájem a budou mít chuť na sobě pracovat... prostě motivovaný žák; kdyby se zvýšila motivace; kdyby žáci pracovali, chodili do školy; kdyby se změnil přístup ze strany žáků i rodičů“*. Tento požadavek je někdy spojený s přáním, aby byl větší výběr uchazečů při přijímacím řízení, případně dostatek žáků obecně. Ideální škola je zároveň takovou školou, která dokáže potřeby žáků naplňovat: *„aby bylo rodinné prostředí, abychom dobře znali žáky, které učíme, abychom vše přizpůsobili jejich potřebám“*. Velmi pozitivním zjištěním bylo, že většina účastníků uváděla, že se snaží o to, aby měli ideální školu a že se v některých oblastech škole snů blíží: *„trošku mě napadne moje škola, je to pro mě škola snů opravdu bez přehánění; to je škola, ke které se snažíme přiblížit, což znamená, že chceme dětem nabídnout kvalitní vzdělání a zároveň možnost věnovat se tomu, co je baví; já si myslím, že tahle škola je škola snů, z průměrných dětí dokážeme vykřesat to, v čem jsou dobré, všechny děti dokážou zažít úspěch“*. Řada účastníků zdůrazňovala: *„máme velice dobré vztahy jak mezi učiteli, tak i se žáky, chodíme do práce rádi“*.

Pojmu inkluze většina účastníků do jisté míry rozuměla v souladu s platnou legislativou, byť pojetí inkluze se u jednotlivých účastníků lišilo a v průběhu mapování se také proměňovalo. Zpočátku výrazně převládalo vnímání inkluze jako integrace, tedy začleňování žáků s handicapem, specificky tělesným či mentálním a toto pojetí se občas objevovalo i v druhé etapě: *„handicapovaní dejme tomu tělesně nebo smyslově, rozhodně ne ti, kteří mají dyslexii, dysgrafii“*. V závěru mapování se častěji objevovalo pojetí inkluze jako procesu, který se týká naplňování potřeb a podpory všech žáků, zároveň s připraveností školy na tuto podporu: *„nastavení podmínek, které budou zohledňovat dispozice všech zúčastněných; abychom uměli provést tím vzděláváním každého toho žáka tak, aby dosáhl své maximum“*. Spolu s tím se

objevovalo i pojetí, které zdůrazňovalo jako základ inkluze rovné příležitosti ve vzdělávání pro všechny: *„inkluzi vnímám jako holistický systém vzdělávání, bez ohledu na zdravotní stav, na národnost, na sociální zázemí mají lidé právo na vzdělávání; rozčiluje mě, že se inkluze zužuje v mediálním pojetí, inkluze je široký záběr jak pro děti, co jsou na dolním konci klasifikační stupnice, tak naopak pro děti, které jsou nadané“*. Hlubší pochopení pojmu inkluze a uvědomování si jejího významu prokazovali zejména výchovní poradci, zástupci vedení školy a také ti účastníci, kteří prošli ve vztahu k inkluzi nějakým vzděláváním.

S pojetím inkluze významně souvisejí postoje k inkluzi, které účastníci zaujímali: vytvářejí určitou škálu od spíše negativních postojů přes neutrální stanovisko až po postoje velmi vstřícné. Mapování ukázalo, že hodnocení inkluze významně souvisí zejména s osobní zkušeností účastníků se žáky se SVP: *„já teď už, co máme děti ve čtvrtáku, pro mě jsou to spíš klady, zdá se mi, že děti, které mají nějaký větší hendikep, jsou schopny o to víc pracovat, viděla jsem u těch dětí obrovský posun; měli jsme žáka, kde vznikl tak velmi pozitivní vztah k němu v té třídě, a dokonce si myslím, že tam vzniklo pozitivní prostředí pro všechny; po zkušenostech bych jako klad inkluze viděl osobní zralost nejen žáků, ale i kolegů“*. Negativní postoje byly často spojené s obavami z nepřijetí žáka skupinou, s očekáváním negativního dopadu jeho zařazení na výuku a ostatní žáky, případně předjímáním problematického uplatnění žáka v praxi: *„někdy tím oni trošku trpí, když byli ve skupině na stejné úrovni, možná mezi sebou líp vycházeli; vy se musíte věnovat tomu žákovi a přestáváte se věnovat těm, co by se mohli učit; pokud bereme inkluzi jako začleňování problémových žáků mezi ty méně problémové, tak si myslím, že to není dobře, protože to narušuje celou výuku, vytváří to celou řadu problémů; spousta studentů tu školu zvládne, a stejně nebudou moct tu práci vykonávat jako ostatní“*. Někteří účastníci k

tomu připojovali, že ve své škole problémy nevnímají nebo je dokážou řešit: *„za naši školu ale inkluze je v pohodě; s tou inkluzí je spojena spousta negativních dopadů, není jednoduché inkluzi podporovat, ale na naší škole problémy nejsou žádné; pokud tady ty děti jsou, a my jich tolik nemáme, my si s nimi poradit dokážeme“*. Objevovaly se také výhrady, které se týkaly nárůstu administrativy, větší zátěže učitelů, nedostatečných kompetencí pro práci s těmito žáky apod. Negativní postoje se objevovaly především ve školách, kde měli účastníci spíš omezené zkušenosti a obvykle zde neproběhlo žádné školení; častěji vyslovovali negativní postoje účastníci z řad třídních učitelů.

Ke konci mapování uváděla většina účastníků, že s inkluzí *„nemá problém“* nebo přímo deklarovala pozitivní postoj, byť účastníci pojmenovávali některé problémy a nedostatky spojené s její realizací. Zdůrazňovala se zejména chybějící podpora ze strany psychologa či speciálního pedagoga: *„od té doby, co se to nastartovalo, tak si myslím, že se ušla velká cesta, na začátku bylo velmi citelné to, že to nebylo dobře připravené; jsem tomu nakloněn, ale pořád si myslím, že nemáme právě tu podporu dobrou; potřebovali bychom to rozšířené pedagogické pracoviště“*. Dle některých účastníků by se inkluze měla stát samozřejmostí: *„vnitřně tomu říkám pomocná ruka, ... je to příprava na to, že ve škole i společnosti je to běžné a je důležité ukázat, že přizpůsobením jednoduchých podmínek to může fungovat; inkluze jde naproti tomu, jakou máme filozofii nebo jak tomu vzdělávání tady rozumíme“*.

V oblasti inkluze spolupracují školy především se školskými poradenskými zařízeními, všechny mapované školy spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, některé z nich také se speciálně pedagogickými centry, pokud vzdělávají žáky s tímto typem SVP. Část škol využívá i nabídku služeb neziskových organizací s různým zaměřením, uváděny byly např. PorCeTa (Centrum odborného poradenství pro dospělé a děti), Auris, APLA, Arkáda,

poradenské středisko Radost, organizaci Meta (pomáhá při začleňování) cizinců, Autis Centrum, Slunečnice, v rámci prevence organizace Do Světa, Elio, různá nízkoprahová zařízení. Lze konstatovat, že zatímco některé školy jsou v kontaktu s více organizacemi a spolupráci oceňují, většina škol možnosti spolupráce s neziskovkami nevyužívá.

Ukázalo se, že proškolení ve vztahu k inkluzi v počátcích mapování ve většině škol nebylo realizováno, což hrálo určitou roli při formování postojů. Později na většině škol v nějaké podobě proběhlo: proškolení ve škole pro všechny pedagogy, školení pro část zaměstnanců (zástupci vedení, výchovní poradci, případně i třídní učitelé) v externích institucích, předávání informací prostřednictvím výchovného poradce, případně zástupce vedení. Běžnou praxí ve většině škol je, že pokud má nastoupit žák s náročnějšími SVP, je zorganizováno alespoň krátké školení, jak k tomuto žákovi přistupovat: *„školení vysloveně k inkluzi ne, spíše se seznamujeme s průběžně s konkrétními problémy konkrétních dětí“*. Překvapivé je, že ještě na konci mapování uváděli účastníci z některých škol, že nebyli vůbec proškoleni a informace postrádali: *„neměli jsme, to je další zápor školství; řekne se, přečti si to, máš to na internetu“*.

Při realizaci inkluze je vnímán jako zásadní postoj vedení školy. Ten byl v naprosté většině škol hodnocen jako *„kladný, otevřený, vstřícný“*, vedení snaží zajistit co nejlepší péči o žáky se SVP a poskytovat podporu i pedagogům: *„pan ředitel je obrovsky vstřícný k těm dětem i zástupce, kterého máme, kdykoliv se na ně obrátíme, jsou velice vstřícní, protože chtějí, aby škola prosperovala“*. Sami zástupci vedení často konstatovali, že realizaci inkluze vnímají jako důležitý úkol: *„pro mě je vždy důležitý člověk a je mi úplně jedno, jestli je hendikepovaný nebo cizinec nebo má jiný pohled na svět, jsem tady od toho, abych připravoval podmínky materiální, personální nejen pro děti, ale i pro kolegy; inkluze jde naproti tomu, jakou máme filozofii nebo jak tomu vzdělávání tady rozumíme“*. Pokud ve výjimečných případech bylo

vedení ve vztahu k inkluzi zdrženlivé, ukázalo se, že to ovlivnilo významně celou atmosféru školy. Je zřejmé, že k posunu směrem k proinkluzivnímu zaměření v některých školách přispěly i změny ve vedení: *„máme nového pana ředitele, tak je tu jiná atmosféra, hodně se proměnila v tomhle; náš nový pan ředitel je tomu opravdu nakloněný“*.

Pozitivní je, že téměř všichni účastníci vnímají určitou míru podpory v oblasti inkluze od zřizovatele (resp. KÚ): *„chválím, od toho kraje podporu vidím, protože se stará, nabízí nám školení, zprostředkovává finanční prostředky, jsme spolu neustále v kontaktu, radíme se“*. Spíš výjimečně účastníci sdělovali, že podporu nevnímají, *„protože ji zatím nepotřebovali“*.

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

Mapování ukázalo, že všechny školy mají určité zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP, byť mohou být velmi rozdílné. Stále jsou zde školy, které evidují pouze se žáky SPU, na druhé straně se ve školách častěji objevují žáci s náročnějšími potřebami: v době druhé etapy mapování uvádělo např. 20 škol, že má žáky se smyslovým postižením, 11 škol mělo žáky s tělesným postižením, žáci s PAS byli evidováni na 20 školách. Rozdíly jsou dány především zaměřením školy a jejími obory, roli zde hrají zejména požadované zdravotní předpoklady pro přijetí, důležité je také umístění školy, její vybavení, bezbariérovost. Naprostá většina škol je také ochotna žáky se SVP přijímat, a to nejen ve školách s malým počtem zájemců o studium nebo v soukromých školách. Obecně jsou ve školách vzděláváni žáci s mnoha typy specifických vzdělávacích potřeb: žáci se specifickými poruchami učení, s různým zdravotním postižením i těžkým kombinovaným postižením, cizinci, žáci sociálně a kulturně znevýhodnění, žáci s různými typy nadání, také žáci s různou kombinací SVP (viz tabulky výše). Žáci se specifickými poruchami učení představují největší skupinu žáků se SVP,

obvykle se poruchy učení vyskytují spíše v mírnější formě. Někteří účastníci o nich jako o součásti inkluze ani neuvažovali a specifické přístupy k nim vnímají jako samozřejmé: *„reagujeme na to klasickým způsobem“*. Se specifickými poruchami učení jsou ve školách zvyklí pracovat a běžně využívají doporučení poradny, zejména navýšení času, krácení nebo úpravu úloh, úpravu hodnocení, poskytování materiálů, notebook a další. Někdy učitelé sami identifikují takovéto žáky, byť nemají potvrzení z PPP (či někdy poruchu záměrně nedoloží) a určitou míru podpory jim poskytují. Na části škol přetrvává problematický přístup některých učitelů (bývají to spíše odborně zaměření starší učitelé), kteří problémy spojené se SPU neakceptují. Často vyvíjí určitý tlak směrem k nim výchovná poradkyně: *„výchovná poradkyně se snaží, aby se to řešilo, aby ti učitelé jim věnovali nějakou pozornost“*, případně přístupy do jisté míry dodržují, protože to je *„příkaz vedení školy“*. V souvislosti se SPU zdůrazňovali účastníci především z učilišť, že obecně *„všechny děti špatně čtou“* a na některých školách jsou nově zaváděny *„čtenářské kroužky“*. V podstatně menším počtu jsou ve školách také žáci se specifickými poruchami chování (ADHD, ADD); v jednotlivých případech jsou vnímáni negativně a pro učitele mohou být problémem, s nímž si dokážou jen obtížně poradit. Zde by učitelé uvítali větší průběžnou podporu odborníků.

Část škol má zkušenost se žáky s tělesným postižením, vzdělává např. vozíčkáře, žáky s DMO, po úrazech a některé uvádějí, že s těmito žáky pracovali ještě před rokem 2016. V posledních letech přibývá v běžných školách žáků se smyslovým postižením; zatímco žáci se sluchovým postižením obvykle využívají kochleární implantát a nepředstavují pro učitele výraznější zátěž, práce s žáky se zrakovým postižením může být náročnější a jejich přijetí vzbuzovalo u pedagogů obavy. Pokud vzdělávání takového žáka úspěšně zvládají, obvykle tuto zkušenost hodnotí pozitivně a ovlivňuje to následně i postoje k inkluzi: *„na gymnáziu by se inkluze měla týkat opravdu jen žáků třeba jako je*

*náš Jára, aby byla určitá spravedlnost, aby i oni mohli studovat, Jára má zrakové postižení a velmi těžké".* Lze také konstatovat, že vedení školy je často k přijetí žáků s náročnějšími potřebami vstřícné a obvykle intenzivně zajišťuje vše potřebné od materiálního zabezpečení, speciálních pomůcek, asistentů i proškolení pedagogů. V některých případech se stala přítomnost těchto žáků impulsem pro vybudování bezbariérové školy.

Naprostá většina škol má zkušenosti se vzděláváním cizinců širokého spektra národností, nejčastěji jsou to žáci vietnamské a ukrajinské národnosti. V některých případech může být problémem jazyková bariéra, zejména v odborných předmětech a praxi: *„když k nám přišla Vietnamka do prvního ročníku, tak měla ve všech odborných předmětech velké problémy".* Na některých školách to řeší doučováním českého jazyka, případně spolupracují s organizacemi, které se zabývají výukou českého jazyka pro cizince. Ne vždy je vzdělávání žáků cizinců (resp. s odlišným jazykem) úspěšné a lze jen těžko posoudit, do jaké míry je to otázka přístupu školy, nízké motivace žáka či spíše chybějící nebo nedostatečně stanovenou podporou ze strany PPP, na což školy také upozorňují.

Pokud se týká žáků s mentálním postižením, jsou v naprosté většině vzdělávání v oborech kategorie E (případně v praktických školách), které jsou pro tyto žáky přímo určené a kde pracují učitelé s odpovídajícím vzděláním; často jde o školy, které mají v tomto typu vzdělávání tradici. Pokud jsou žáci s LMP zařazeni na oboru kategorie H, je to nejčastěji také v těchto školách na žádost rodičů, kteří požadují pro dítě *kvalitnější obor*. V ostatních případech je nejčastějším důvodem pro začlenění žáků s LMP chybějící nabídka oborů typu E v místě bydliště, resp. otázka problematického dojíždění či ubytování mimo domov: *„máme přes ulici zvláštní školu, takže sem celkem chodí, někdo musí odejít, někdy to zvládnou; problém je v tom dojíždění jejich, že už by museli dojíždět na jednu stranu třeba 30 kilometrů".*

Zařazení žáka na obory kategorie H se jeví jako problematické nejen z hlediska jeho kognitivních limitů ve zvládnutí oboru a pracovního uplatnění, ale přináší zvýšené nároky na práci učitelů, kteří obvykle nemají potřebné speciálně-pedagogické vzdělání. Nabízí se otázka, zda při péči o tyto žáky může učitel dostatečně podporovat žáky intaktní, kteří také často vyžadují specifické přístupy (např. nejvíce žáků se SPU je právě na oborech kategorie H): *„když vezmu éčkové obory, kde jsou víceméně všichni žáci s hendikepem, tak se mi pracuje dobře, ale jakmile mám na háčkovém oboru začleněného žáka, který by měl být na tom oboru E, tak nezvládám, abych se mu mohla věnovat“.*

Ve všech školách připouštějí, že jsou zde vzděláváni žáci sociálně znevýhodnění, a to i na gymnáziích; zároveň je naprostá většina škol neeviduje (ve druhé etapě mapování je uvádělo 9 škol). Některé školy to vnímají jako velmi citlivý problém, který se snaží řešit různými postupy, nejčastěji využívají doučování, případně pracují s plánem pedagogické podpory, někdy hledají i možnosti finanční podpory: *„můžeme se bavit o sociálním znevýhodnění, to je v dnešní době bohužel běžné, máme nadační fond, takže sháníme sponzory, abychom podpořili jak nadané, tak sociálně znevýhodněné“.*

Pozitivní posun lze sledovat v podpoře žáků nadaných. V některých školách jsou už zařazení žáci, diagnostikovaní jako intelektově nadaní poradnou, některá gymnázia se snaží identifikovat nadané žáky také ve spolupráci s Mensou. Při vzdělávání těchto žáků se školy snaží využívat formy podpory dané vyhláškou, dle svého uvážení volí další postupy a hledají nové možnosti: *„snažím se dělat hodiny takovou metodou švédského stolu, je tam nějaké jádro informační, postojové, je to taková stavebnice, kterou se snažím uspokojit ty nejšikovnější, rychlejší a respektovat rozdíly mezi nimi; je to celá řada aktivit, jedna věc je přístup v hodině, pak je celá řada věcí, které děláme nad rámec klasického vzdělávání, to je celá řada aktivit, které podporujeme, spousta času dobrovolné práce vyučujících“.* Velmi častá je v této

oblasti spolupráce s vysokými školami. Většina gymnázií také využívá a velmi oceňuje kurzy programu TalentAkademie Jihočeských nadějí, které jsou určené pro mimořádně nadané žáky, ale i např. program Excellence a další. V některých školách uváděli, že jsou zde vzdělávání žáci, které nelze označit jako nadané, *„ale chtějí něco navíc“*, těm se snaží nabízet další aktivity mimo výuku, kterých se mohou účastnit všichni zájemci: mohou se zapojovat v projektech, účastnit se nejrozličnějších odborných soutěží a olympiád, je jim umožňováno prohlubování odbornosti nebo specializace v rámci různých kurzů a zájmových aktivit.

Velmi pozitivní je, že všechny mapované školy mají vytvořený funkční systém péče o žáky se SVP, který zabezpečuje, že všichni vyučující včetně učitelů odborného výcviku budou mít k dispozici potřebné informace o přístupech k žákům se SVP; zároveň se adekvátnost a efektivnost nastavených podpůrných opatření pravidelně vyhodnocuje, na mnohých školách častěji, než ukládá vyhláška. Při hledání vhodných metod a přístupů ke konkrétním žákům se ve většině škol osvědčila neustálá vzájemná komunikace vedení, výchovného poradce a učitelů, *časté sdílení zkušeností* a také dialog se žáky se SVP: *„chodím za nimi v první řadě, ... tam se jako ptám, probereme, jestli to, co je tam napsáno, jestli s tím má zkušenosti, jestli mu to vyhovuje, jestli je to tak, jak si představoval, to je takové to první; a pak, kdykoliv je nějaký problém tak vědí, že můžou za mnou zajít, řešit to a domluvit se“*. Žáci obvykle vědí, na koho se mohou v případě potřeby obracet. Na většině škol také bývají organizována setkání s rodiči ještě před nástupem žáka s náročnějšími SVP, výchovní poradci komunikují i se základní školy, odkud žáci přicházejí.

V přístupech k žákům se SVP školy využívají metody a postupy doporučené ŠPZ, přičemž je obvykle nutné respektovat fakt, že žák musí zvládnout výstupy pro učňovské obory či pro maturitu. Školy deklarují, že opatření jsou většinou učitelů akceptována, nicméně kontrola dodržování opatření ze strany učitelů většinou není dostatečná

a výchovní poradci uvádějí, že ani možnost nějaké kontroly nemají: *„je to individuální, většina se snaží vyjít vstříc, někteří, spíš taková ta stará škola, to někdy bojkotují ze začátku, a ne úplně věří, že to dítě má ten problém“*. Zároveň ale často sami učitelé na problémy žáky upozorňují a případě potřeby se přístupy upravují a individualizují: *„kolegové chodí sami za mnou, že by to mohlo být jinak, že třeba tohle nefunguje; třeba řešíme, že místo přidání času ubíráme nějaké otázky nebo něco takového; jsme vděční za ty všímavé kolegy“*. Všechny školy uváděly, že při práci se žáky se snaží využívat individuální přístup: *„my takhle k těm individuálním vzdělávacím potřebám se snažíme přistoupit u každého žáka, dneska už se to nedá dělat bez toho, že zohledníte tu individuální stránku toho, že toho studenta chápete jako sobě rovnou osobnost“*. Pro žáky se SVP se běžně vytváří na základě doporučení ŠPZ individuální vzdělávací plán, s nímž jsou už učitelé zvyklí pracovat a využívá se někdy i u žáků (mimořádně) nadaných či u talentovaných sportovců. Pokud se týká plánu pedagogické podpory, jsou mezi školami rozdíly: zatímco někde se s ním pracuje podle potřeby např. při nástupu žáků, kteří ještě nemají doporučení ŠPZ nebo pokud sami učitelé identifikují problém žáka, uvádějí některé školy, že PIPP se jim neosvědčil a při podpoře těchto žáků využívají jiné postupy. Jako podpora se téměř ve všech školách nabízí žákům také individuální i skupinové doučování a možnost konzultace: *„zvětšená pedagogická péče a individuální doučování odpoledne, tomu jsou učitelé hodně nakloněni“*. Školy velmi oceňují možnost financovat doučování ze šablon, na druhé straně někteří účastníci uváděli, že učitelé jsou už tak velmi zatíženi a práci navíc nezvládají.

V průběhu mapování docházelo k pozitivnímu posunu ve využívání inovativních postupů při práci se žáky. Například formativní hodnocení bylo zpočátku pro většinu účastníků neznámým pojmem, v závěru mapování pedagogové tento pojem nejen znali, ale na řadě škol uváděli, že se s ním snaží pracovat, prošli školením nebo se o tento způsob hodnocení sami zajímají: *„pracujeme s ním, protože jsme*

*přesvědčení, že to dětem pomáhá; kombinujeme obě formy, mluvili jsme o tom hodně na schůzích a doporučujeme ho; máme ho definované a při hodnocení IVP ho používám; formativní hodnocení bychom používat měli, je to něco nového, je to pro učitele trochu složitější práce". Školy také uvádějí, že zkoušejí nové metody práce, snaží se využívat skupinové a kooperativní učení, pracuje se s vrstevnickým učení, tandemovým vyučováním, realizuje se mentoring, vzájemné hospitace: „pan ředitel to hodně podporuje, navzájem se hospitujeme, to je perfektní, nějaká zpětná vazba. V této souvislosti se opakovaně hovoří o chybějící supervizi ve školství: třeba ve vztahu k vyhoření, pokud si to neřeknete s někým někde na kafi, tak tady neexistuje systémové řízení".*

### **3.3 Poskytování poradenských služeb**

Spolupráci se ŠPZ ve druhé etapě mapování hodnotí prakticky všechny školy jako dobrou, bezproblémovou: *„přístup je velmi lidský, velmi profesionální, jsou to lidé velmi ochotní".* Pokud se týká SPC, oceňují školy především osobní kontakt s jejich pracovníky před nástupem žáka se SVP a průběžně poskytovanou metodickou podporu během jeho studia. Pokud se objevily dílčí výhrady k jejich práci, bylo to v souvislosti s praktickou výukou: *„oni někdy sami tápou, nevědí, jak by to mělo být nastaveno na praxi".* Ze strany poraden oceňují školy především zavedení praxe předem konzultovat nastavení opatření a následnou kontrolu efektivnosti opatření: *„ta poradna začala být více proaktivní, píšou, volají, jak se dařilo naplňovat".* Chválí také větší vstřícnost k požadavkům školy a přehlednou podobu doporučení; zároveň někteří právě doporučení kritizují jako příliš obecná, *nicneříkající*. Na druhé straně by školy přivítaly větší metodickou podporu poradny a častější osobní kontakt s pracovníky: *„měli by vidět děti i ve třídě, víc chodit po školách".* Oproti minulému období se méně často objevuje jako problém dlouhá čekací doba: *„bylo by dobré, kdyby*

*to bylo rychlejší, kdyby se to nějak odpružilo, aby poradna rychleji reagovala". Spíš výjimečně se objevují stížnosti na nezáměr či nedostatečnou komunikaci a kritika nejednotnosti v přístupech jednotlivých poraden či pracovníků: „já tomu nerozumím, včera ještě dyslexii měl a dneska už ji nemá". Výchovní poradci považují za velmi přínosná společná setkání pořádaná poradnami, která některé poradny organizují častěji, resp. 2x ročně; ve vztahu k těmto schůzkám se opakoval požadavek některých škol: „abychom se setkávali jen jako poradci ze středních škol, ty základní školy mají přece jen jiné problémy a na nás nepříjde řada".*

Ve většině mapovaných škol mají školní poradenská pracoviště základní obsazení, tedy výchovný poradce a metodik prevence. Spíš výjimečně se objevilo zdvojení funkcí (zástupce vedení + výchovný poradce), obvykle s konstatováním, že škola zatím nemá (resp. hledá) vhodného adepta. Velmi pozitivně lze hodnotit, že v současné době přikládají školy větší význam kariérovému poradenství a v ŠPP jsou běžně zastoupeni také kariéroví poradci: nejčastějším případem je proškolený výchovný poradce, ale někdy je pozice kariérového poradce samostatná. Ve školách přibývají také školní psychologové, lze ovšem konstatovat, že jen pomalu; pokud ale škola s působením psychologa zkušenost má, hodnotí ji velmi pozitivně. Většina škol požadavek na psychologa v ŠPP uvádí: *„velmi rádi bychom měli školního psychologa; psychologa nemáme a je to škoda, hodil by se kvůli učitelům i kvůli těm žákům, kteří sem přicházejí často; je to obrovský problém, protože obecně sehnat u nás psychologa je nadlidský výkon; psychologové nejsou, a když, tak nastává problém s financováním".*

Ve všech mapovaných školách druhé etapě mapování naplňují výchovní poradci stanovené kvalifikační požadavky a naprostá většina z nich prokazuje dobrou znalost legislativy v oblasti společného vzdělávání. Jsou více méně odpovědní za realizaci inkluze ve škole a byť v této oblasti většinou spolupracují s vedením, leží největší díl

odpovědnosti ve vztahu k inkluzi na nich. Obecně je vyjadřována vysoká důvěra v jejich kompetence jak ze strany vedení, tak ze strany učitelů. Činnost ŠPP je pedagogy vnímána jako výrazná podpora, poměrně často se práce výchovného poradce a aktivity metodika propojují: *„ta realizace preventivních věcí je i pro inkluzi velmi důležitá“*. Na školách se specifickou strukturou oborů, resp. tam, kde je vzděláváno více sociálně znevýhodněných žáků, se objevoval požadavek, aby se mohl metodik prevence více zapojovat a měl více prostoru pro práci se žáky: *„bylo by dobře, kdyby ten metodik preventista mohl pracovat každý týden hodinu až dvě s nějakou třídou; my máme nejvíc problémové děti, my potřebujeme lidi, kteří s těmi dětmi pracují, poradny nemají čas“*.

Učitelé se shodovali, že pociťují ze strany výchovných poradců zájem a podporu, oceňovali možnost se na ně kdykoliv obracet. Výchovní poradci často uváděli, že spolupráce s učiteli se zlepšila a většina z nich přistoupila na nový způsob práce: *„teď se to hodně zlepšilo, dříve to byla někdy ne vstřícná spolupráce; ti učitelé se snaží jakoby tomu dítěti nějakým způsobem pomoci“*. Pozitivně je hodnocený přístup mladších učitelů, kteří *„jsou na inkluzi připraveni už z fakulty“*. Běžnou praxí na mapovaných školách se stává větší zapojování učitelů odborného výcviku.

Ve všech školách většina učitelů doporučení výchovného poradce respektuje: *„máme to tak nastaveno, učitelé se tomu nebrání, dělají, co je třeba a funguje to“*. Některé školy organizují pravidelné schůzky výchovného poradce s třídními učiteli a učiteli odborného výcviku, jinde uvádějí, že vzhledem k velikosti školy se setkávají prakticky denně: *„je naprosto běžnou praxí, že pokud se stav, jakkoliv změní, dáme si schůzku, s třídním učitelem a učitelem daného předmětu se snažíme tuhle věc řešit; v podstatě ihned jsme zvyklí na sebe reagovat a v případě jakékoliv změny u toho studenta si mezi sebou informace*

*sdělujeme". Poměrně běžnou praxí už je, že se učitelé sami obracejí na výchovného poradce, pokud se setkají u žáka s nějakým problémem.*

V druhé etapě mapování přibývalo škol, které mají zkušenosti se zapojením asistenta pedagoga. Posun v postojích k asistentům je evidentní, ve školách si na jejich přítomnost nejen zvykli, ale jejich zařazení často vnímají jako významnou podporu a pomoc učiteli:

*„asistent v té třídě nakonec působí velice dobře i pro tu vlastní třídu, pro chod té třídy; je to další dospělá osoba ve třídě, která může pomoci; u nás je to asi záležitost jednodušší než na ZŠ, máme výbornou spolupráci, máme dvě asistentky a ta spolupráce, to fungování je vynikající".* Pokud byla vyslovena v této souvislosti kritika, týkala se konkrétní osoby, resp. osobnosti asistenta, někdy také nepřipravenosti pedagogů na tento způsob práce: *„mně spíš vadilo to, že prakticky my jako na gymnáziu jsme s tím nějak moc nebyli seznamováni a hned jsme dostali takového člověka, možná jsme ani neočekávali, že budeme řešit třeba takové dítě".* Některé školy s asistentem pedagoga zatím zkušenost nemají. Souvisí to samozřejmě se zájmem žáků, *„kdo se přihlásí"*, někdy je to dáno požadavky oboru, případně není škola bezbariérová. I na těchto školách uváděli účastníci, že s asistentem by neměli problém: *„když to přijde, nebude to problém, pan ředitel letos zahájil větší hospitační činnost, tak je na čase, abychom si zvykli, že ve třídě někdo bude".* Školy jsou ale v těchto případech často vstřícné a snaží se žáka začlenit např. za pomoci různých úprav, zejména organizačních: *„pan ředitel byl velmi vstřícný, žák o to hodně stál, ale nešlo to, narazili jsme v dílnách".* Zároveň se školy shodují na tom, že mají někdy problém najít asistenta, vzhledem k výši úvazku a finančnímu ohodnocení; otázkou je také určitá nejistota další existence, pokud dítě na škole skončí: *„ta pozice asistenta není finančně dobře ohodnocena, ještě neumíme ty asistenty zaplatit a dobře připravit".*

Spolupráce s rodiči je v jednotlivých školách hodnocena různě a často účastníci hovoří o tom, že zájem ze strany rodičů se snižuje, a ne vždy se jim daří všechny rodiče pro spolupráci získat. Zavedené elektronické komunikační systémy (např. Bakaláři) usnadňují předávání informací rodičům, ne všichni rodiče jsou ale schopní tento způsob komunikace využívat. Přesto řada škol uvádí, že se v této oblasti s problémy nesetkávají a spolupráce s rodiči je na dobré úrovni. Velmi pozitivní je snaha většiny škol s rodiči dostatečně komunikovat a tuto spolupráci zkvalitňovat, významnou roli zde mají zejména třídní učitelé a vedení.

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

Účastníci z většiny škol uváděli, že se s touto vyhláškou (případně i v novelizované podobě) seznámili, vedení zajistilo školení prostřednictvím externího lektora, výchovného poradce nebo zástupce vedení, případně ještě vyhlášku „*sami studovali*“. Přesto v průběhu druhé etapy mapování uváděli na několika školách všichni účastníci (zástupce vedení, výchovný poradce, třídní učitel), že se s vyhláškou neseznámili; někteří připojovali, že to „*mají to v plánu*“. Znalost nové legislativy je u většiny výchovných poradců a zástupců vedení na potřebné úrovni, třídní učitelé častěji připouštějí, že vyhlášku znají „*spíš letmo*“, protože ke své práci ji nepotřebují a potřebné informace dostávají v konkrétních případech od výchovného poradce.

Ve školách je nejvíc žáků s prvním a druhým stupněm podpůrných opatření a většina škol také nadále očekává převahu podpůrných opatření v nižších stupních. Mezi jednotlivými školami jsou ale velké rozdíly jak v počtu žáků se SVP, tak ve stupni podpůrných opatření a výjimečně jsou i na běžných školách zařazeni žáci se čtvrtým stupněm podpůrných opatření, což pedagogové často komentovali: „*my jsme to nečekali, my jsme na to ani nebyli připraveni, že bychom mohli dostat takovéhle dítě*“. Velmi pozitivní je, že na řadě škol uvádějí, že se na

možnost vzdělávání žáků s určitými typy SVP připravovali technicky i materiálně, plánují a realizují různé úpravy: *„upřímně se svým způsobem i na to těším, ne že bych to někomu přála, až budeme moct někoho uvítat, protože jsme investovali hodně peněz do bezbariérovosti“*. Žáci se čtvrtým a pátým stupněm podpory jsou vzdělávání nejčastěji na praktických a speciálních školách.

Většina škol je přesvědčená, že se změnou legislativy se ve škole výraznější změny neprojeví a nemá významný dopad na jejich fungování: *„tou vyhláškou jsme pojmenovali to, co jsme dělali už dřív“*. Některé školy vnímají vyhlášku jako velmi přínosnou pro všechny aktéry vzdělávání nejen ve vztahu k financování a jasně nastaveným pravidlům, ale zejména ve způsobu práce se žáky: *„asi největší změna byla v tom, že jsme ty kantory přesvědčili konečně o tom, že ta metodika je pěkná, že ten plán pedagogické podpory, že to je srozumitelná věc a že to může fungovat také ve vztahu ke komunikaci s rodiči; teď kantoři pochopili, že to je i pro mimořádně nadané žáky, aby se mohli věnovat třeba botanice nebo něčemu navíc; ten plán pedagogické podpory já považuji za nejcennější věc“*. Oproti předchozí etapě se méně se objevovaly stížnosti na administrativní zátěž (paradoxně pocházely častěji ze škol, které příliš žáků se SVP neevidují).

### **3.5 Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky**

Značná část mapování inkluze probíhala v době distančního vzdělávání. Školy se musely ve velmi krátké době vyrovnat s výraznými změnami nejen v oblasti běžného vzdělávání, ale zajistit v náročných podmínkách i podporu žáků se SVP. Lze konstatovat, že jednotlivé školy tuto situaci, s níž se setkaly poprvé, zvládaly různým způsobem; řada z nich uvádí, že v prvním období *byli dost zaskočení* a určitý čas trvalo, než dokázali adekvátně reagovat a zajistit aspoň částečně odpovídající

výuku. V řadě škol chyběla technická podpora, hledaly se vhodné platformy pro výuku a učitelé nebyli připraveni na tento způsob práce, často chybělo jejich proškolení: *„neuměli jsme s tím pracovat; chtělo se na nás, abychom pracovali v Teamsech a proškolení nebylo; hodně se řeší to on-line prostředí, to jsou věci nové pro žáky i učitele“*. Na některých školách, zejména v učebních oborech a praktických školách, se část dětí do distanční výuky nezapojovala a často chyběla nezbytná *„podpora ze strany rodičů: řešili jsme, že někteří ani nemají doma počítač nebo připojení k internetu“*. Jako největší problém vnímaly střední školy organizaci praktické výuky, která je ve všech učebních oborech stěžejní: *„kuchaři podle zadání technologického postupu uvaří jídlo a vyfotí, ale nikdo nám neřekl, jak to udělat na technických oborech, třeba s automechanikou“*. I v této době výchovní poradci na oslovených školách pracovali v ŠPP, např. uváděli, že procházejí přihlášky, jednají s rodiči vytipovaných žáků, společně s poradnou nastavují opatření, řeší maturity či závěrečné zkoušky a nadále individuálně pracují se žáky: *„stále dělám konzultace, scházíme se přes internet, ale samozřejmě i prezenčně, jsou děti, které upřednostňují prezenční setkání, i v té době, kdy jsme byli všichni distančně mimo, tak jsme se scházeli“*. Ve výhodě byly v této době školy, které už byly z různých důvodů zvyklé distančně pracovat: *„pro žáky s IVP máme vytvořený systém konzultací, nastaveno sdílení vzdělávacích dokumentů, ten systém jsme teď využili pro všechny žáky a neměli jsme s tím problém“*.

V následujícím školním roce, kdy byla distanční výuka povinná, už školy výuku zvládaly lépe. Byla zajištěná potřebná technická podpora, učitelé se do určité míry naučili pracovat novým způsobem; někteří oceňovali, že získané zkušenosti mohou využívat i v běžné výuce: *„pokud bylo něco pozitivního na distanční výuce, tak že jsme se naučili s platformou Google classroom hned na jaře pracovat, pokud potřebujeme těm dětem pomoci, a je to i během prezenční výuky, ta*

*platforma vám umožní dát tam ty materiály; díky distanční výuce jsem se naučila, nebo i před tím jsem se pokoušela, využívat ty nástroje, teď jsem se jich naučila mnohem víc; používám hodně ty online nástroje, které nutí k přemýšlení".* Některé školy problémy v období distančního vzdělávání příliš nevnímaly: *„u nás to funguje velice dobře, byli jsme jako škola pochválení inspekcí, jsme technická škola, takže ti kluci mají kvalitní vybavení a zázemí, každý má kvalitní notebook nebo chytrý mobil, takže se bez problémů připojí".* Na části škol, zejména na gymnáziích, registrovali v tomto období výrazný vzestup psychických problémů u žáků, který zřejmě souvisel se sociální izolací a zvýšením zátěže: *„v souvislosti s tou distanční výukou zjara ohromně narůstá úzkostnost, v souvislosti s tím náparem, s tím objemem; je víc dětí, které jsou psychicky nemocné, mají deprese; nervová zhroucení, sebepoškozování; docela časté jsou psychické problémy, teď docela často za poslední rok".* Vedení škol se snažilo problémům předcházet a hledalo vhodná řešení, jak zlepšit kontakt se žáky a získat zpětnou vazbu o míře zatížení: *„zavedli jsme třídní classroomy, kde nebude žádná výuka, jenom tam budou s dětmi mluvit, aby s nimi třídní tak jako by lidsky komunikovali; dětem jsme dali anonymní dotazník, kde se v zásadě mohly rozepsat, kde jsme zjistili, kteří kantoři je přetěžují a kteří se naopak ještě nerozeběhli".*

Lze konstatovat, že i když většina škol hodnotila distanční výuku jako velmi náročné období, zároveň v něm někteří pedagogové vidí i potenciál možného učení a rozvoje pro všechny: *„nějak jsme se s tím celkem popasovali, museli jsme vykročit z té rutiny a určitě nás to i v řadě věcí hodně posunulo".*

### **3.6 Ostatní zjištění**

Pozitivním zjištěním druhé etapy mapování je, že většina účastníků nevnímá významné překážky v procesu společného vzdělávání,

zejména na své škole: „z pohledu učitele nevidím žádné překážky; jsme spokojení, práce se nám daří“.

Pokud účastníci o možných problémech uvažují, týkají se nejčastěji otázky financování; vyslovují obavy, že vzhledem k tomu, že inkluze je finančně velmi náročná, do budoucna nebudou dostatečné zdroje např. pro zaplacení asistentů. Většina pedagogů by uvítala menší počty žáků ve třídách, častější možnost dělení na skupiny, větší možnost individuální práce, což je také podmíněno financováním: „pokud mám ve třídě víc takových žáků, tak řeším, komu se mám vlastně věnovat; ve třiceti dětech nemůžu uplatňovat individuální přístup“.

Jako problém byla někdy zmiňována nedostatečná příprava učitelů ve smyslu chybějících kompetencí pro práci se žáky se SVP, ale častěji zaznívaly i hlasy, že „mladí učitelé už jsou lépe připraveni“. V řadě škol také uváděli, že se výrazně zlepšila nabídka vzdělávání v této oblasti a mají větší prostor pro sdílení zkušeností; vedení účast podporuje, někde i „silně doporučuje: měli jsme spoustu školení a pořád máme; ze šablon jsme měli kde co“. Někteří účastníci zvažují adekvátnost stávající přípravy učitelů na společné vzdělávání i ve smyslu formování žádoucích osobnostních vlastností: „lidské zdroje, všechno ve školství je hlavně o lidských zdrojích, o tom, jak učitel dokáže být dobrým vzdělavatelem a dobrým člověkem a pokud budoucí učitelé nebudou vzdělávání v téhle té stránce, tak si myslím, že ta inkluze nebude tak efektivní“.

Jedním z témat bylo také adekvátní zařazení žáka se SVP; zde by se mělo vždy důkladně zvažovat, zda je to přínosem pro obě strany: „s tou inkluzí by se mělo zacházet velmi opatrně, jsou situace, kde je velmi namístě a jsou situace a případy, kdy považuji inkluzi za nevhodnou“.

Ve druhé etapě mapování byla velmi dobře hodnocena práce ŠPZ směrem ke školám. Přesto většina škol uvedla, že by pro ně bylo přínosné, pokud by pedagogové měli možnost s někým průběžně

konzultovat přístupy k žákům, řešit vzniklé problémy, mít stálou metodickou podporu. S tím souvisí požadavek většiny škol na posílení školního poradenského pracoviště, nejlépe o psychologa, úprava úvazku výchovného poradce tak, aby odpovídal velikosti školy, resp. množství a potřebám žáků se SVP, případně i úvazku metodika prevence.

## 4. DOPORUČENÍ

Součástí zprávy z mapování byla doporučení, která vycházela z toho, jakou představu o stavu inkluze ve škole si vytvořil na základě rozhovorů garant inkluze a směřovala k zajištění či zkvalitnění tohoto procesu. Naprostá většina doporučení byla směřována na vedení školy, které má pravomoc rozhodovat o jejich realizaci, byť se týkala také školního poradenského pracoviště, samotných pedagogů a zprostředkovaně i školských poradenských zařízení či zřizovatele, jejichž součinnost je u řady opatření nutná. Přestože oproti první etapě mapování došlo v řadě sledovaných oblastí k významnému posunu, byla základní doporučení podobná a týkala se nejčastěji: posílení a podpory ŠPP ze strany vedení školy, posílení spolupráce a metodické podpory ze strany ŠPZ, zajištění informovanosti pracovníků o legislativě společného vzdělávání a její aplikaci, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti, rozšíření péče o nadané žáky, žáky znevýhodněné kulturním a sociálním prostředím a žáky cizince, zajištění bezbariérovosti apod.

### 4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Podporovat zajištění bezbariérovosti škol tam, kde ještě zcela bezbariérové nejsou (hledat možná řešení např. v historických budovách, či tam, kde je škola v nájmu ).
- Podporovat a nabízet možnosti dalšího vzdělávání v oblasti inkluze na základě zjištěných potřeb škol, umožňovat školám různé formy spolupráce, sdílení zkušeností, příkladů dobré praxe atd.
- Poskytovat PPP a SPC dlouhodobou podporu zejména v personální oblasti, aby jejich pracovníci byli více v kontaktu se školami, pohybovali se v *terénu* a mohli školám poskytovat výraznější metodickou podporu.

- Nadále věnovat pozornost problematice sociálně a kulturně znevýhodněných žáků a cizinců, systematicky podporovat zejména školy, kterých se vzdělávání těchto žáků nejvíc podílí.

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

- Nadále pokračovat v nastaveném proinkluzivním směřování školy, upevňovat žádoucí kulturu školy v oblasti hodnot a principů spojených se společným vzděláváním. Budovat pozitivní klima školy, posilovat vzájemnou komunikaci a žádoucí postoje všech pracovníků.
- Využívat všech dostupných možností k podpoře společného vzdělávání jak v oblasti materiální a technické, tak personální.
- Zajišťovat informovanost všech pracovníků ve vztahu ke společnému vzdělávání. Pedagogy s potřebnou legislativou nejen seznamovat, ale principy společného vzdělávání a jeho význam také vysvětlovat. Sledovat aplikaci postupů daných vyhláškou ve škole a umožnit pracovníkům vzájemné sdílení zkušeností z této oblasti.
- Podporovat vzájemnou spolupráci a týmovou práci pedagogů ve škole, ale i mezi školami, např. v podobě pravidelných schůzek, tandemové výuky, mentoringu, stáží, exkurzí, spolupráce v různých pracovních týmech.
- Nadále podporovat další vzdělávání pracovníků jako základ pro stálý osobní rozvoj pedagoga. Umožňovat nejen účast na vzdělávání, ale poskytovat i oporu při realizaci inovativních postupů ve výuce. Zájem pedagogů o vzdělávání oceňovat a motivovat k němu všechny zaměstnance. Nabízet adekvátní vzdělávání všem pracovníkům.
- Vytvářet dobré podmínky pro práci školního poradenského pracoviště materiální i personální, zapojit vyškoleného kariérového poradce. Hledat možnosti rozšíření o psychologa, např. i ve spolupráci s místními školami či městem. Na některých typech škol

by byl dobrou volbou speciální pedagog, ve školách s nepříznivou sociální strukturou žáků také sociální pedagog (mohl by pomoci zlepšit komunikaci a spolupráci s rodiči; pedagogická fakulta JU řadu let sociální pedagogy pro tuto práci připravuje). Na webové stránky umístit podrobnější informace o činnosti ŠPP tak, aby byly snadno dostupné.

- Na webových stránkách školy poskytovat konkrétní informace o možnosti vzdělávání žáků se SVP, kritériích pro přijetí a absolvování studia v jednotlivých oborech a uvádět dostupný kontakt na odpovědného pracovníka.
- Více využívat možností spolupráce s dalšími organizacemi a místní komunitou (OSPOD, SVP, různými NNO).

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

- Posilovat vzájemnou spolupráci školního poradenského pracoviště, pracovníků školy, žáků a rodičů.
- Podporovat vzájemnou komunikaci pedagogů a žáků (studentů) se SVP, být vnímavý k jejich potřebám a hledat možnosti naplnění vzdělávacích cílů ve spolupráci s nimi; více využívat k podpoře jejich učení i spolužáky.
- Pro dobré začlenění všech žáků a utváření fungujících třídních kolektivů využívat nějaké formy adaptačních programů, využívat pravidelné třídnické hodiny, pracovat s klimatem třídy.
- Rozšiřovat oblast péče o nadané žáky (studenty); věnovat pozornost jejich identifikaci, zaměřit se na přípravu pedagogů pro práci s nadanými žáky, využívat dostupných možností pro jejich podporu a rozvoj, např. spolupráce s VŠ, firmami, projekty, programy atd.
- Hledat možnosti zajištění dostupné podpory pro sociálně znevýhodněné žáky a cizince; posilovat spolupráci s PPP a dalšími i

neziskovými organizacemi, více využívat doučování, vrstevnické učení, patronát, komunitní doučování, dobrovolnictví.

- Více využívat inovativní metody a přístupy, zajímat se o nové způsoby práce, zapojovat se do DVPP.

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

- Posilovat součinnost se školními poradenskými pracoviště, např. i formou společného projektu. Více se školami komunikovat, nabízet osobní kontakt, diagnostická zjištění propojovat s poznatky ze vzdělávací praxe. Ve spolupráci se školou se zabývat také podporou žáků ve vztahu k odbornému výcviku a praxi.
- Metodicky podporovat pracovníky ŠPZ, umožňovat častější setkávání výchovných poradců a vzájemné sdílení zkušeností, dle možností realizovat i školení pro školy.
- Sjednotit postupy práce, výklad vyhlášky a kritéria pro přiznávání podpůrných opatření.

## 5. SHRUTÍ A ZÁVĚR

Druhá etapa mapování probíhala v období od června 2018 do června 2021, mapování bylo realizováno na 42 školách, společně s první etapou bylo zmapováno celkem 80 škol z 94 (školy zřízené podle §16 byly mapovány jen omezeně). Předkládaná zjištění lze tedy pokládat za relevantní, i když je nelze zcela zobecňovat, protože mezi jednotlivými typy škol i jednotlivými školami mohou být v mnoha oblastech rozdíly.

Významným závěrem šetření je, že postoje k inkluzi ve vzdělávání se v jeho průběhu vyvíjely pozitivně. Na počátku mapování bylo společné vzdělávání ve školách chápáno převážně ve smyslu integrace, začleňování jedinců s nějakým handicapem, nikoliv ve smyslu rovných příležitostí pro všechny a podpory všech žáků. Ve školách panovaly značné obavy z nastávajících změn, spojené s konzervativními či odmítavými postoji pedagogů, často sycené pocitem nedostatečných kompetencí pro společné vzdělávání. V závěru mapování se většina účastníků shoduje na tom, že společné vzdělávání je nezbytnou součástí společenské reformy a má významný sociální rozměr; pokud je realizováno uvážlivě a promyšleně, může být prospěšné pro všechny. Vstřícný postoj k inkluzi souvisí zejména se získanými zkušenostmi, rozvojem potřebných dovedností, aktivním (sebe)vzděláváním, stálou podporou školního pedagogického pracoviště a ŠPZ, větší informovaností. Zásadní roli ale hraje postoj vedení školy a vnímaná podpora společného vzdělávání z jeho strany.

Ze zprávy je zřejmé, že lze nalézt řadu problematických míst v oblasti společného vzdělávání na nichž je třeba dále pracovat. Přesto lze konstatovat, že školy se postupně proměňují. Snaží vytvářet dobré podmínky pro realizaci inkluze, přijímat diverzitu jako zdroj pro učení všech a budovat školu jako místo, kde jsou respektováni, podporováni a oceňováni všichni žáci. Řada aktivit a postupů, které některé školy využívají, by mohla sloužit jako příklad dobré praxe pro ostatní.

## 6. SEZNAM ZKRATEK

ADD: Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti

ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou

DMO: dětská mozková obrna

DVPP: další vzdělávání pedagogických pracovníků

ICT: informační a komunikační technologie

IVP: individuální vzdělávací plán

MP, LMP: mentální postižení, lehké mentální postižení

MŠ: ministerstvo školství

NIDV: Národní ústav dalšího vzdělávání

OSPOD: orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS: poruchy autistického spektra

PLPP: plán pedagogické podpory

PPP: pedagogicko-psychologická poradna

SPC: speciálně pedagogické centrum

SPU: specifické poruchy učení

SPV: speciální vzdělávací potřeby

SŠ, SOŠ: střední škola, střední odborná škola

SOU: střední odborné učiliště

ŠAP: školní akční plán

ŠPP: školní poradenské pracoviště

ŠPZ: školské poradenské zařízení

VOŠ: vyšší odborná škola