



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** **KRÁLOVÉHRADECKÉM KRAJI**

Zpracoval: Martin Skutil

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	16
3.3. Poskytování poradenských služeb	19
3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	22
3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	24
3.6. Ostatní zjištění	25
4. DOPORUČENÍ	28
4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře	28
4.2 Doporučení vedení školy	29
4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	31
4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	32
5. SHRNU TÍ A ZÁVĚR	33
6. SEZNAM ZKRATEK	37

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 dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 75 škol (100 % škol v rámci kraje).

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 data 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.

Tabulka 1: Celkově za kraj

Počet žáků celkem:	18926	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	166	0,9	95	57,2	71	42,8
	kulturně a sociálně znevýhodnění	41	0,2	36	87,8	5	12,2
	Nadaní a mimořádně nadaní	6	0,03	4	66,7	2	33,3
	s SPU*	1254	6,6	1137	90,7	117	9,3
	SPCH**	44	0,2	38	86,4	6	13,6
	SPUCH***	2	0,01	2	100	0	0
	s PAS****	38	0,2	33	86,8	5	13,2
	se smyslovými vadami	133	0,07	119	89,5	3	10,5
	s LMP*****	194	1,0	194	100	0	0
	s SMP, TMP*****	17	0,01	17	100	0	0
	s fyzickým postižením	77	0,4	74	96,1	3	3,9
	s kombinovanými vadami	22	0,1	22	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	21	0,1	14	66,7	7	33,3

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

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

Ve sledovaných školách celkem studuje 18 926 žáků. Na základě statistik lze konstatovat, že nejvyšší počet zastoupení inkludovaných žáků tvoří žáci se specifickými poruchami učení (6,6 %). Jsou zde započítáni i žáci, kteří nejsou diagnostikováni, ale podle školy vykazují znaky typické pro žáky se specifickými poruchami učení. S odstupem jsou nejčastěji zastoupeni žáci s lehkým mentálním postižením (1 %), což je zejména díky speciálním školám. Následují žáci odlišným mateřským jazykem (0,9 %). V případě žáků s OMJ je ale potřeba uvést, že více než 42 % jsou žáci nediodagnostikovaní, kteří obvykle nemají problém zvládat výuku v českém jazyce. Mnohdy se jedná o žáky, kteří se přistěhovali do ČR v raném věku, nicméně školy je jako cizince uvádí. S menším odstupem jsou ve školách začleňováni žáci s fyzickým postižením (0,4 %), kulturně a sociálně znevýhodnění, žáci s PAS a s poruchami chování. Ve všech těchto případech je incidence 0,3 %, přičemž také poměr nediodagnostikovaných žáků vůči diagnostikovaným je přibližně stejně, kolem 13 %. Zajímavostí je kategorie Jiné, která je zastoupena také celkem v 0,1 % případů. Ta sdružuje např. žáky s psychickými obtížemi, diabetes nebo také mentální anorexií. Poměr diagnostikovaných a nediodagnostikovaných žáků je v tomto případě 33 %.

Tabulka 2: Gymnázia (obory kategorie K)

Počet žáků celkem:	4399	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	25	0,6	10	40	15	60
	kulturně a sociálně znevýhodnění	7	0,2	4	57,1	3	42,9
	Nadaní a mimořádně nadaní	5	0,1	3	60	2	40
	s SPU*	196	4,5	121	61,7	75	38,3
	SPCH**	12	0,3	6	50	6	50
	SPUCH***	0	0	0	0	0	0
	s PAS****	14	0,3	10	71,4	4	28,6
	se smyslovými vadami	11	0,3	8	72,7	3	27,3
	s LMP*****	0	0	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	14	0,3	11	78,6	3	21,4
	s kombinovanými vadami	0	0	0	0	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	12	0,3	6	50	6	50

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

Podle očekávání je na gymnáziích menší počet žáků se speciálními potřebami oproti ostatním středním školám. Nejčastěji jsou zde zastoupeni žáci se specifickými poruchami učení (4,5 %), což je v dnešní době více méně obecně akceptovaná záležitost, se kterou školy běžně pracují a de facto ji ani nechápou jako součást společného vzdělávání. Dále jsou zde zastoupeni žáci s odlišným mateřským jazykem, přičemž zde platí, co již bylo řešeno, že v mnoha případech se jedná o žáky, kteří český jazyk ovládají na takové úrovni, že není překážkou studia. V této kategorii je také nejvyšší procento nediodagnostikovaných žáků. Přibližně stejně jsou zastoupeni žáci s poruchami chování, s PAS, se smyslovými vadami a s fyzickým postižením. Ve všech těchto případech také školy vykazují přibližně stejné počty nediodagnostikovaných žáků, kteří by podle jejich mínění

splňovali kritéria pro vyšetření v PPP. Možná překvapivě nízké číslo evidujeme u žáků nadaných a mimořádně nadaných. Domnívám se, že se jedná o souvislost s dlouhodobě nižší diagnostikou těchto žáků a že zejména na gymnáziích školy s těmi to žáky pracují automaticky a vytváří podmínky pro jejich další rozvoj (olympiády, soutěže atd.)

Tabulka 3: Školy poskytující střední odborné vzdělání (obory kategorie J, E, H, L, M)

Počet žáků celkem:	10802	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	114	1,1	58	50,9	56	49,1
	kulturně a sociálně znevýhodnění	16	0,1	14	87,5	2	12,5
	Nadaní a mimořádně nadaní	0	0	0	0	0	0
	s SPU*	745	6,9	703	94,4	42	5,6
	SPCH**	21	0,2	21	100	0	0
	SPUCH***	2	0,02	2	100	0	0
	s PAS****	16	0,1	15	93,8	1	6,2
	se smyslovými vadami	15	0,1	15	100	0	0
	s LMP*****	11	0,1	11	100	0	0
	s SMP, TMP*****	11	0,1	11	100	0	0
	s fyzickým postižením	56	0,5	56	100	0	0
	s kombinovanými vadami	10	0,09	10	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	5	0,05	4	80	1	20

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

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

Ve sledované kategorii školy převažují žáci s SPU (6,9 %), následují žáci s jiným mateřským jazykem (1,1 %) a žáci se specifickými poruchami chování (0,2 %). Možnost vyššího počtu těchto žáků na sledovaných typech škol, např. oproti gymnáziím, je způsobena především

praktičtějším zaměřením oborů, které nevyžadují takové kognitivní předpoklady jako např. studium na gymnáziu. V ostatních kategoriích, jako jsou např. kulturně a sociálně znevýhodnění, žáci s PAS, se smyslovými vadami atd. je zastoupení průřezově velmi podobně, na hladině 0,1 %, přičemž zde platí, že v téměř všech kategoriích jsou žáci sledováni v rámci školských poradenských zařízení.

Obory kategorie E

V Královéhradeckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na čtyřech školách, které poskytují vzdělávání v oborech kategorie E. Celkem na tomto typu škol studovalo 374 žáků (jedná se o žáky školy, nikoliv o žáky oborů kategorie E). Nejčastějšími problémy byly lehké mentální postižení, smyslové vady a poruchy chování.

Tabulka 4: Ostatní školy (oborově významně smíšené typy středních škol: všeobecné a odborné smíšené typy škol; VOŠ; Konzervatoře,

Počet žáků celkem:	3725	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	27	0,7	27	100	0	0
	kulturně a sociálně znevýhodnění	18	0,5	18	100	0	0
	Nadání a mimořádně nadaní	1	0,03	1	100	0	0
	s SPU*	313	8,4	313	100	0	0
	SPCH**	11	0,3	11	100	0	0
	SPUCH***	0	0	0	100	0	0
	s PAS****	8	0,2	8	100	0	0
	se smyslovými vadami	96	2,6	96	100	0	0
	s LMP*****	183	4,9	183	100	0	0
	s SMP, TMP*****	6	0,2	6	100	0	0
	s fyzickým postižením	7	0,2	7	100	0	0
	s kombinovanými vadami	12	0,3	12	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	4	0,1	4	100	0	0

Praktické školy; střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP)

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

Do kategorie „ostatních škol“ byly zařazeny školy předpokládající větší míru všeobecného zaměření studia. Jedná se o školy, které předpokládají jisté predispozice pro zvládnutí rozsahu a obsahu učiva, a zároveň vyžadují odpovídající zdravotní a mentální způsobilost studujících. Z hlediska diagnostikovaným speciální potřeb převažují, podobně jako na ostatních typech škol, žáci s SPU. V menší míře jsou zde vzdělávání žáci s LMP a žáci se smyslovými vadami. Pouze okrajově jsou v edukačním procesu zařazeni žáci s jinými typy postižení či znevýhodnění.

Vyšší odborné školy

V Královéhradeckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na šesti vyšších odborných školách, které jsou součástí jednoho subjektu s jiným typem školy (SZŠ, SPgŠ, SOŠ,). Nejčastějšími problémy jsou u žáků je SPU.

Praktické školy

Do mapování byly prozatím zařazeny v Královéhradeckém kraji čtyři školy, které poskytují vzdělávání speciálně zaměřené na žáky se SVP (EQF 2). Školy jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zaměřují se na poskytování speciálně pedagogické péče v oblasti středního a středního odborného vzdělávání. Největší procentu žáků je zastoupeno kategorií žáků s LMP. Další dvě významně zastoupené kategorie jsou žáci se smyslovými vadami a žáci s SPU. V menší míře školy poskytují vzdělání žákům s kombinovanými vadami, s SPU a se smyslovými vadami. Možná překvapivé počty u žáků s PAS a kombinovanými vadami jsou způsobeny nižším počtem žáků na středních školách, kteří na ně nastupují ze škol základních.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP

Ve sledovaném období nebylo v Královéhradeckém kraji provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na středních školách zaměřených pouze na žáky s SVP.

Tabulka 5: 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 dvouletá	LMP, kombinované vady
	3C	J	Na navštívených školách se obory kategorie J nevyučují	-
		E/2 roky	Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SPU, kombinované vady
3	3C	E/3 roky	Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SPU, kombinované vady
		H	Kuchař=číšník, švadlena	SPU
4	3A	K	Gymnázium	SPU, cizinci
		L/sš	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
	4A	L/nádst.	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
	3A	M	Informační technologie	SPU
6	5B	N	Na navštívených školách se obory kategorie N nevyučují	-
		P	Na navštívených školách se obory kategorie P nevyučují	-

V Královéhradeckém kraji nebyl identifikován obor, který by navštěvoval významně vyšší počet inkludovaných žáků, vyjma škol zaměřených na vzdělávání žáků se SVP. Zde se jedná o obory kategorie E – truhlářské práce, zednické práce apod.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Většina respondentů rozumí pojmu inkluze nebo společné vzdělávání v souladu s aktuálně platnou legislativou. Akceptují, že každý žák má mít právo na kvalitní vzdělání. Inkluze je obvykle chápáno jako vzdělávání žáků se speciálními potřebami dohromady spolu s žáky intaktními. Prakticky všichni respondenti přiznávají žákům právo na kvalitní vzdělání odpovídající jeho/jejím možnostem. Je zajímavé, že pouze necelá polovina pedagogických pracovníků automaticky do kategorie žáků se speciálními potřebami zařazuje žáky nadané. Jestliže o nich začnou sami hovořit, především se jedná o zástupce všeobecně vzdělávacích škol, kde je pravděpodobnost práce se žáky nadanými vyšší než na školách zajišťující profesní vzdělávání.

Z hlediska postoje k inkluzi lze rozlišit názory od bezproblémového přijetí až po zásadní odmítání. Tento závěr není, s ohledem na vnímání této otázky ve společnosti, překvapující. Na druhou stranu, od využívání vyhlášky 27/2016 Sb. již uplynula dlouhá doba, a dalo by se tedy očekávat, že respondenti budou se situací více srozuměni. Nejvstřícnější k myšlence společného vzdělávání jsou výchovní poradci, kteří s žáky se speciálními potřebami přichází do intenzivního kontaktu a očekává se od nich, že budou schopni a ochotni s takovými žáky aktivně pracovat. Naopak méně otevření jsou učitelé s dlouhodobou praxí a učitelé odborných předmětů, především na odborných školách, kde je inkluze směřována s bezpečnostními požadavky na studium. Bezpodmínečná podpora inkluze zaznívá z úst žáků, přestože pouze velmi málo z nich dokáže definovat, co je principem inkluze nebo společného vzdělávání. Po rozklíčování těchto pojmů je ovšem jejich otevřenost vůči tomuto vzdělávacímu principu nezpochybnitelná.

Přibližně čtvrtina respondentů (25 %) inkluzivní tendence jednoznačně podporuje. Oproti prvnímu sledovanému období zde zaznamenáváme nárůst počtu respondentů. Jejich hlavním argumentem je, že každý má právo na vzdělání dohromady s ostatními, že není dobré, aby byl člověk společensky vyčleněn. S tím souvisí druhý zásadní argument, že inkluze má významný sociální a humanistický dopad, který je přínosný pro celou společnost. Respondenti věří, že i v rámci inkluzivního vzdělávání je možné dosáhnout kvalitního vzdělání u všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu, napříč širokým spektrem vzdělávacích potřeb. Tedy že nebude sociální aspekt preferován na úkor úrovně vzdělávání a vzdělání.

Většina respondentů, přibližně 70 %, v zásadě nemá problém s inkluzí. Tuto ideu chápou a do určité míry jí také podporují. Vnímají přitom klady i zápory společného vzdělávání, ať již z hlediska nároku na školu, tak i s ohledem na potřeby a možnosti všech zúčastněných jedinců. Důležitou podmínkou je respektování možností a potřeb všech žáků – ať těch se speciálními potřebami, tak také žáků intaktních. Někteří respondenti zde vidí problém, že se neúměrně vyzdvihuje právo žáků se speciálními potřebami, ale zapomíná se na právo na kvalitní vzdělání pro žáky intaktní. Další vyslovují pochyby o tom, že běžná škola je schopna vzdělávat žáky se všemi diagnózami stejně kvalitně jako škola specializovaná. Respondenti se obávají, že nebudou schopni žákům poskytnout dostatečně kvalitní vzdělání ve chvíli, kdy budou muset řešit např. rušivé projevy inkludovaných žáků ve třídě. Jako hlavní argument uvádějí, že ve třídách mají často velké množství žáků, což znesnadňuje individuální přístup. Nejproblematictější je u této skupiny respondentů vnímáno zařazování žáků s mentálním postižením a poruchami chování do hlavního vzdělávacího proudu. Fyzické či smyslové postižení nebývá vnímáno zdaleka tak negativně. Někteří také připouští, že se necítí připraveni na dostatečně kvalifikovanou intervenci – zejména v situacích,

kdy žáci vyžadují větší míru podpory. Naopak začlenění žáků s SPU je vnímáno jako něco samozřejmého a běžného. V této skupině je také možné najít jakousi latentní rezistenci, kdy se respondenti sice tváří otevřeně vůči společnému vzdělávání, ale nemají aktivní zájem na řešení inkluze žáků – přičemž využívají argumentaci v podobě bezpečnosti práce nebo specifických požadavků na fyzický a psychický stav uchazečů o studium.

Přibližně 5 % respondentů považuje inkluzi za negativní fenomén, který neprospívá ani žákům intaktním, ani žákům se speciálními potřebami. V průběhu řešení mapování se tento počet snížil, což lze vnímat jako pozitivní jev. Dotazovaní se kriticky vyjadřují k omezení fungování systému speciálních škol, které mají možnost, oproti školám běžným, poskytnout žákům větší individuální přístup a umožnit jim plně rozvinout jejich potenciál, zažít pocit úspěchu, dosáhnout svého maxima apod., což se jim v běžných školách daří v omezené míře. Ve svých vyjádřeních obvykle nezpochybňují nárok žáků na kvalitní vzdělávání, avšak vzápětí dodávají, že realizace inkluze je pro školy i učitele velmi náročná

Oproti prvnímu mapovanému období došlo na středních a vyšších odborných školách v Královéhradeckém kraji k posunu v oblasti pozitivního vnímání společného vzdělávání. Z pohledu garanta inkluze lze tento závěr opřít zejména o tři faktory. Již se nejedná o novinku v rámci vzdělávání, takže učitelé měli dostatečný prostor ideu inkluzivní školy vstřebat. Druhou rovinu tvoří zkušenost učitelů, kteří se setkali se žáky se speciálními potřebami a zjistili, že v mnoha případech není inkluze překážkou kvalitního vzdělávání. Třetím faktem je, že v průběhu posledních let došlo v naprosté většině škol k proškolení pedagogického sboru, čímž došlo k napravení mnoha mylných interpretací (a často i mystifikací) v oblasti inkluze.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Rozhovory ve školách účastnících se mapování potvrzují, že každá škola má alespoň nějakou zkušenost s inkluzí. Míra zkušenosti se liší podle typu školy a nabízených oborů. překážky lze identifikovat v oblasti kognitivních předpokladů, jako např. u gymnázií, ale také v kategorii fyzických předpokladů, např. u některých technických oborů. V tomto případě jde zejména o schopnost zvládnout praktické činnosti a také o bezpečnost práce.

Největší zkušenost mají školy se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení. Prakticky všechny školy beru vzdělávání těchto žáků jako něco samozřejmého, co bylo realizováno již před rokem 2016. Z jejich pohledu se jedná o běžnou praxi a v mnoha případech nechápou začlenění těchto žáků jako součást společného vzdělávání. Školy jsou schopny a ochotny přizpůsobovat podmínky pro vzdělávání žáků s SPU zejména v podobě navýšení času na zpracování písemných prací. V menší, ale stále dostatečně velké míře, se objevuje úprava zadání, např. v podobě menšího počtu úloh v matematice u diagnostikované dyskalkulie a také úprava hodnocení, např. v českém jazyce v případě diagnostikované dysgrafie či dysortografie. Platí, že učitelé respektují tuto diagnózu a jsou bez větších problémů schopni zohledňovat specifické potřeby žáků při vzdělávání

Řada škol má alespoň malou zkušenost v práci se žáky s fyzickým a smyslovým postižením, a to ještě v době před legislativní úpravou v roce 2016. V tomto případě se již nejedná o tak bezpodmínečné přijetí jako u žáků s SPU. Právě v této oblasti se objevují výhrady týkající se vhodnosti plošného začleňování žáků jakéhokoliv postižení do středního vzdělávání. Obavy ale pramení spíše z nezkušenosti, případně (v ojedinělých případech) menší ochoty adaptovat podmínky. Je zde akcentován důraz na možnost svobodného rozhodnutí školy o přijetí/nepřijetí žáků, samozřejmě s ohledem na důsledné posouzení zdravotního stavu a návazné možnosti absolvovat celou výuku. Je třeba přiznat, že v mnoha případech charakter školy neumožňuje inkludovat žáky s vážným postižením. Např. při práci v lese s motorovou pilou je velmi obtížné začlenit žáky s fyzickým postižením, v případě

práce s elektrikou je důležité mít v pořádku zrak a hmat atd. V této oblasti tak významně vstupuje do inkluzivního procesu postoj vedení školy, který je ve většině případů přenesen i na pedagogický sbor. Existují případy, kdy u stejných oborů jsou na jedné škole žáci s určitým typem postižení přijímáni, na jiné škole je jejich začlenění spíše odmítáno. Za pozitivní však lze označit skutečnost, že ve chvíli, kdy žáci nastoupí do školy, je zde snaha o podporu jejich vzdělávání, ať již ve formě individuálního přístupu, ale také ve smyslu tvorby pozitivního klimatu ve třídě. V případě fyzického postižení, pokud není škola bezbariérová, umísťují výuku např. do přízemí, kam je vybudovaná nájezdová rampa. U škol, které přijali ke studiu i žáky s významnějšími speciálními potřebami, se setkáváme i s řadou pozitivních zkušeností. Tyto školy mají podporu speciálně pedagogických center, která je v rovině užší spolupráce, osobních návštěv pracovníků speciálně pedagogických center ve škole, rozhovory se spolužáky, kdy je kolektiv připravován na soužití s žákem, který se nějakým způsobem odlišuje a podobně.

Nejdiskutabilnější skupinou z hlediska společného vzdělávání jsou žáci s mentálním postižením. Přestože jsou obory, především výuční, kde jsou tito žáci vzdělávání, školy nejsou příliš ochotny tyto žáky přijímat. Argumentují zejména tím, že při začlenění těchto žáků do běžné výuky nejsou schopni garantovat odpovídající kvalitu výuky pro všechny zúčastněné žáky. V mnoha školách je uváděn názor, že by tito žáci měli být inkludováni velmi opatrně, neboť jejich vnější projevy jsou pro průběh edukaci mnohdy překážkou, protože tím narušují nejen kvalitu výuky, ale postupně také klima třídy. Školy si s těmito druhy postižení často neví rady. Vzhledem k tomu, že většina učitelů nemá speciálně-pedagogické vzdělání, je tento argument poměrně relevantní. Specifickou skupinou v této kategorii jsou žáci s PAS, resp. Aspergerovým syndromem. Řada těchto žáků je začleněna do běžných škol, včetně gymnázií, jelikož jejich intelektové dovednosti odpovídají požadavkům těchto škol.

Samostatnou kapitolou jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří na středních školách také studují. Nejedná se o jejich plošné začlenění, nicméně v mnoha případech školy zkušenost již mají. Těchto žáků je ve

školách poměrně dost, často jsou zde s rodinami, které do České republiky přišly za prací. Ve většině případů s nimi nebývají problémy, protože český jazyk zvládají alespoň na minimální potřebné úrovni. Ve chvíli, kdy žáci základy českého jazyka nemají, jedná se mnohdy o komplikovanou situaci. Vystává totiž otázka zvládnutí učiva v českém jazyce a následná úspěšná maturita z českého jazyka. Je-li to potřeba, školy poskytují hodiny českého jazyka navíc, mají připraveny vlastní vytvořené terminologické slovníky apod. Nicméně ne vždy je tato podpora dostačující.

Nejméně zastoupenou kategorií na středních školách jsou žáci nadaní. V tomto případě žáci nadaní, kteří by prošli standardní diagnostikou z PPP. Přestože víme, že ve školách jsou žáci, kteří vykazují vysokou míru nadání, jejich diagnostika je zatím velmi sporadická. Problémem je i to, že není jednoznačná shoda na tom, kdo je a kdo není nadaný. Žáci, kteří pravidelně vyhrávají matematické, fyzikální, historické či jazykové soutěže na národní i mezinárodní úrovni jsou mnohdy dáváni do stejné kategorie jako žáci reprezentují na mezinárodní úrovni ve sportu. V obecné rovině platí, že školy nadané a talentované žáky podporují. Umožňují jim další vzdělávání v oboru např. v podobě volitelných kroužků, pořádají pro ně různé stáže a exkurze na významných pracovištích v daných oborech, podporují je v účasti na různých soutěžích. V případě sportovních úspěchů jsou školy ochotny, a také to realizují, poskytnou individuální vzdělávací plán, aby bylo možné spojit sport a studium.

3.3. Poskytování poradenských služeb

V Královéhradeckém kraji převažují školy, kde existuje školní poradenské pracoviště v základní formě, to znamená většinou dvojice: školní metodik prevence a výchovný poradce. Existuje však i nemalé množství škol, kde mají zkušenost i s rozšířenou formou školního poradenského pracoviště a zaměstnávají také školního psychologa, v omezené míře spolupracují také se speciálním pedagogem. tomto

případě se ale jedná nikoliv o systematickou podporu, ale o aktivitu školy, která je mnohdy spjata s projektovou finanční podporou. Ve chvíli, kdy tato končí, spolupráce bývá omezována.

Téměř všichni výchovní poradci splňují kvalifikační požadavky stanovené zákonem. Pozici výchovních poradců zastávají pracovníci, kteří jsou v problematice poradenství aktivní, mají o ni zájem, a především mají zájem pomoci dětem v případě, že to bude třeba. Kompetence výchovních poradců jsou v naprosté většině případů na adekvátní úrovni. Objevují se ojedinělé případy, kdy výchovní poradci nejsou plně obeznámeni se všemi možnostmi, které vyplývají z vyhlášky č. 27/2016 Sb., nicméně i tak jsou schopni poskytovat základní poradenské služby v rámci inkluze. V těchto případech nahrazují teoretické znalosti zkušenostmi ze školní praxe, a v otázkách aktuálních postupů vychází z doporučení ŠPZ. Poradenský systém je v mapovaných školách nastaven velmi podobně. Ve chvíli, kdy se škola dozví, že ke studiu bude nastupovat žák se speciálními potřebami, výchovní poradci spolu s vedením školy zjišťují, o jakou diagnózu se jedná a jaká podpůrná opatření budou potřebovat. Ve většině případů jsou výchovní poradci plně odpovědní za realizaci společného vzdělávání ve školách. Důvěra v jejich kompetence je prezentována jak ze strany vedoucích pedagogických pracovníků, tak ze stran učitelů i žáků. V některých případech jsou kompetence výchovních poradců přebírány vedoucími pedagogickými pracovníky, přičemž důvodem je především dominance vedení školy, nikoli nedůvěra ve výchovné poradce. V některých školách je naopak otázka inkluzivního vzdělávání plně v kompetenci výchovních poradců, přičemž vedoucí pedagogičtí pracovníci ani nemají zájem do této oblasti zasahovat.

Pedagogický sbor je nejčastěji seznámen se žáky se speciálními potřebami i s požadavky na jejich výuku v průběhu přípravného týdne před začátkem školy. Nejčastějším způsobem je prezentace v rámci pedagogických rad, kde jsou jednotliví učitelé seznámeni s tím, jaké žáky budou vyučovat, jaká je jejich diagnóza a jaká jsou nastavena podpůrná

opatření, která mají ve výuce realizovat. Učitelé podepisují, že se s touto informací seznámili. Většina škol také dává tuto informaci na vědomí každému vyučujícími buď e-mailem, nebo je informace k dispozici na sdíleném disku, případně na nástěnce ve sborovně. Tento způsob ovšem považuji za formalistický, nezaručující pochopení potřeb žáků ze strany učitelů. Učitelé shodně vypovídají, že pociťují zájem ze strany výchovných poradců o podporu a že mají možnost kdykoliv se na ně obrátit. V některých školách dochází na začátku roku k setkání zástupců školy, žáka a jeho rodičů, kde jsou diskutována nastavená podpůrná opatření, aby co nejvíce respektovala žákovy potřeby a možnosti.

Pozitivně vnímám snahu školy komunikovat s rodiči. Ve většině případů je komunikace úspěšná. Lze vyzorovat snahu o aktivní přístup ze strany škol. Nicméně i ty přiznávají, že úspěch komunikace záleží na angažovanosti druhé strany – tedy rodičů. V některých případech je komunikace velmi složitá a nezájem rodičů o spolupráci se školou, v horším případě i nezájem o žáka, je více než zřejmý. V ojedinělých případech vyvstala nutnost vyžádat si podporu ze strany OSPOD.

Žáci vědí, na koho se ve škole v případě problémů mohou obrátit. Obvykle se primárně obrací na své třídní učitele, avšak ve většině případů vědí, kdo je ve škole na pozici výchovného poradce a jaké problémy s nimi je možno řešit.

Přestože prakticky všichni aktéři společného vzdělávání zmiňují respektování přiznaných podpůrných opatření, za jistý nedostatek lze označit menší průběžnou kontrolní činnost. Rozhovory ukazují, že učitelé de facto nejsou kontrolováni se zjištěním, zda dodržují u žáků přiznaná podpůrná opatření. Byť v některých školách výchovní poradci chodí na hospitace a na toto téma komunikují se žáky i učiteli, ve většině škol je kontrola učitelů spíše okrajová.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je hodnocena v zásadě pozitivně. Školy vnímají velký tlak na ŠPZ i snahu těchto zařízení realizovat požadovanou diagnostiku v co nejkratších termínech. Často je

oceňována ochota zaměstnanců ŠPZ pomáhat školám, pokud si neví rady. Je však třeba také zmínit, že se objevují problémy související zejména s individualitami jednotlivých pracovníků PPP, kdy spolupráce s nimi není hodnocena jako přínosná. Školy také vytýkají nejednoznačnost doporučení a v některých případech také nezáměr o aktivnější spolupráci, která však nejspíš pramení z přetížení pracovníků PPP. Poměrně častá výtka je směřována k tomu, že doporučení jsou tvořena pouze na základě vyšetření „od stolu“ bez toho, že by pracovníci viděli žáky v reálné praxi a mohli tak skutečně reagovat na to, co žáci skutečně potřebují.

V porovnání s předchozím obdobím je možné zaznamenat posun v podpoře spolupráce s odborníky v oblasti speciální pedagogiky a psychologie. Tato spolupráce se však odvíjí od finančních možností školy (např. využití Šablon) a také od personálních možností, neboť není jednoduché najít kvalitní školní psychology, kteří by měli zájem o spolupráci např. na 0,3 či 0,5 úvazku. Stejně tak z výsledků šetření vyplývá větší míra zainteresovanosti učitelů na realizaci depistáže, což lze vnímat jako posun školy v chápání užitečnosti diagnostických procesů v rámci škol.

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

Znalost legislativy je u vedoucích pedagogických pracovníků i u výchovných poradců na odpovídající úrovni. V případě výchovných poradců byla z počátku projektu patrná u některých prodleva ve znalosti legislativy, s postupujícím časem se ale jejich znalost zvyšovala a ke konci projektu je možné konstatovat, že naprostá většina výchovných poradců je s aktuální legislativou (i přes mnohé úpravy) srozuměna. Dílčí disproporce mezi vedením a poradci je logicky zdůvodněná tím, že výchovný poradce je v této oblasti kompetentní, a není tedy třeba, aby

ředitelé znali každý detail. Uvedenou argumentaci považují za akceptovatelnou.

Znalost aktuální legislativy u učitelů je omezená. Pokud se nejedná o osobní zájem v problematice společného vzdělávání se dále vzdělávat, znalosti učitelů zůstávají v povrchní rovině. Podle jejich vyjádření není třeba, aby legislativu podrobně studovali, když dostávají relevantní informace od výchovných poradců. Zde se ukazuje rozdíl mezi informací ze strany vedení škol, že učitelé jsou dostatečně informováni, a znalostí učitelů. Domnívám se, že na vině je spíše formalistické předání informací a malá motivovanost učitelů tyto informace přijmout. Přesto je možné říci, že informovanost pedagogů se o aktuálně platné legislativě upravující podmínky společného vzdělávání postupně zlepšuje, znalost je však spíše opřena o praxi nebo cílené studium dokumentů. Otázkou však je, zda učitelé pro kvalitní výkon své profese tuto znalost reálně potřebují, zda informace o přiznaných podpůrných opatřeních žákům není dostačující.

U žáků je znalost nové legislativy prakticky nulová. Pouze někteří vědí o nové legislativě, vědí, že mohou v rámci studia dosáhnout na určité kompetence s ohledem na svoji diagnózu. Nejsou však schopni zařadit tyto informace do širšího kontextu.

Ve většině škol se legislativní změny z roku 2016 neprojeví, nebo se neprojeví zásadně. Většina škol novou legislativu akceptuje jako něco, co přišlo, ale stejně to nemá vliv na jejich fungování. V omezené míře se objevují názory, které novou legislativu berou jako příležitost pro rozvoj. Objevují se ale i kritičtější pohledy, zejména z pohledu speciálních škol a škol zřizovaných podle paragrafu 16, odst. 9 školského zákona, které vnímají novou legislativu jako zpátečnickou, nereflektující potřeby žáků se speciálními potřebami. Častým argumentem je likvidace kvalitního (a mezinárodně respektovaného) systému speciálního školství v České republice.

Téměř všechny školy se hodují na tom, že s novou legislativou přišel významný nárůst administrativní činnosti a že benefity nekompensují

zvýšené nároky, které s sebou nová vyhláška přináší. Liší se pouze intenzita kritičnosti, s jakou školy k této skutečnosti přistupují. Kritika je v současné době směřována především k častým úpravám legislativy, ale také ke snižujícím se financím, které mohou školy v rámci podpůrných opatření využívat, např. u přidělování asistentů. Kritika zaznívá také na plýtvání prostředky při nákupu kompenzačních pomůcek, které jsou využity pro jednoho žáka, ale pak škole zůstanou bez využití. Zde je často zmiňována myšlenka krajského centra, odkud by byly kompenzační pomůcky distribuovány podle potřeb do jednotlivých škol a následně by mohly být využity jinde.

Přestože školy v rámcových podobách inovovaly své postupy, celkově nelze předpokládat významné úpravy. S ohledem na společné vzdělávání totiž školy v daných systémech, které ve své podstatě myšlenku inkluze akceptovaly. Převážná většina škol alespoň nějakým způsobem se žáky se speciálními potřebami pracovala již před zmiňovanou vyhláškou. Dílčí progres lze očekávat u vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří, podle výpovědí respondentů, postupně prochází školeními v oblasti speciální pedagogiky, konkrétně zvyšují (nebo mají zájem zvyšovat) své kompetence u diagnóz, se kterými se ve škole setkávají nejčastěji.

Z hlediska vývoje je možné konstatovat, že došlo ke změnám v podobě ztotožnění se s myšlenkou společného vzdělávání, ale také k větším znalostem v oblasti aplikace vyhlášky 27/2016 Sb. do praxe. Oproti prvotně mapovanému období se zvýšila odborná erudice výchovných poradců i vedoucích pedagogických pracovníků, ve své podstatě se zvýšila i míra znalostí běžných učitelů, kteří se s legislativou seznamovali v podobě praktické realizace a aplikace přiznaných podpůrných opatření do praxe.

3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Distanční výuka bylo pro všechny školy náročná. Zejména v počátcích distanční výuky se školy potýkaly s problémy technického rázu, učitelé

pak hledali cesty, jak správně pedagogicky a didakticky uchopit vzdělávání přes počítač. Při druhé uzávěře škol již byli všichni více méně připraveni. Výuka probíhala buď prostřednictvím Google Classroom a Google Meet, nebo prostřednictvím MS Teams. Samotný transfer znalostí, především v teoretických předmětech, není hodnocen jako zásadní překážka. Dílčí problémy spojené s absencemi při online výuce nebo spojené s motivací ke studiu se školy snažily průběžně řešit. Ukazují se ovšem dva jiné zásadní faktory. V první řadě problémy s výukou praktických předmětů. Zejména u učebních oborů tvoří praktická výuka značný podíl, a tak se výpadky praktické činnosti velmi obtížně doháněly. Právě v této oblasti vzdělávání školy zaznamenaly značné problémy. Druhou problematickou rovinou byla absence sociálních vztahů a vazeb mezi žáky, resp. změněná rovina komunikace, která se projevila i po návratu do škol.

3.6. Ostatní zjištění

V průběhu mapování se ukázalo, že existují oblasti, jejichž zlepšení může být prospěšné pro realizaci úspěšné inkluze, zejména co se přístupu k myšlence společného vzdělávání týče. Cílem vedení škol a pedagogických pracovníků většiny škol je vytvořit školu jako místo, kam chodí motivovaní žáci se zájmem o studium, žáci, kteří si jsou vědomi svých povinností a zodpovědnosti. Vedoucí pedagogičtí pracovníci často zmiňují nedostatečnou připravenost žáků ze základních škol, nejen v oblasti znalostí, ale také v oblasti studijních návyků. Na druhou stranu se ukazuje jako problematický postoj některých škol k principu společného vzdělávání, a to zejména ve chvíli, kdy sami sebe vnímají jako elitní školu, která nemá nabízet prostor pro každého.

V rámci mapování bylo možné identifikovat ještě několik dalších oblastí, které jsou pro úspěšnou realizaci inkluze stěžejní. První z těchto oblastí je vzdělávání učitelů. Ukazuje se, že na většině škol již proběhla školení v oblasti speciální pedagogiky, moderních výukových metod nebo nových

způsobů hodnocení. V mnoha případech se však jednalo o školení formální, která neměla přímý dopad je postoje a jednání učitelů. Školy tak sice vykáží proškolení učitelského sboru, dopad na reálnou praxi však není příliš velký. Školy běžně spoléhají na to, že učitelé jsou dostatečně připraveni z pedagogických fakult, především na vzdělávání žáků s SPU. Učitele vnímají jako profesionály, kteří by si měli umět s takovými situacemi poradit. Na druhou stranu je nezbytné zmínit, že jsou-li ve škole začleněni žáci s obtížnějšími diagnózami, např. porucha autistického spektra nebo těžší sluchové postižení, školy v naprosté většině případů realizují alespoň krátké školení odbornými pracovníky, jak s těmito žáky pracovat

Přestože v současné době Pedagogické fakulty budoucí učitele také v této oblasti připravují, vždy se jedná o základní přehled, na jehož prohloubení je nezbytné dále pracovat. Ukazuje se, že přibližně polovina učitelů nebyla dostatečně proškolená ve speciální pedagogice, resp. v práci se žáky s diagnózami, které se v příslušných školách objevují, především na vzdělávání žáků s SPU. Proto je třeba podpořit systém DVPP, který pomůže danou otázku řešit. Nezbytným předpokladem jsou ovšem kvalitní lektoři, neboť nezdá se, že školy projeví zájem a aktivitu v rámci dalšího vzdělávání, ale realizované kurzy (byť od certifikovaných lektorů) nenaplnily potřeby a očekávání, které školy měly.

Nejednoznačný je postoj k zapojení asistentů do výuky. Většina škol přímou zkušenost s využitím asistentů nemá. Školy, které měly možnost asistenty využít, svorně tvrdí, že zásadně záleží na osobnosti asistenta a jeho zájmu o práci. Ze strany školy se objevuje kritika, že zejména z počátku platnosti vyhlášky 27/2016 Sb. bylo přidělování asistentů velmi jednoduché, s postupujícím časem a se snižujícími se finančními prostředky ze strany MŠMT se ovšem získat asistenta, v lepším případě kvalitního, stal velký problém. Stává se, že žáci, kteří dříve asistenta měli, na něj v průběhu studia ztratí nárok, přestože by z pohledu školy jeho přítomnost byla vhodná. K jisté změně došlo také ve vnímání asistentů. V průběhu

posledních let se tato skupiny do jisté míry profesionalizovala, tedy školy již tolik nekritizují kvalitu asistentů. Spíše bojují s tím, že je v posledních letech obtížné asistenta pro vybrané žáky získat

Z hlediska prostoru pro realizaci společného vzdělávání školy téměř jednohlasně kritizují malý počet disponibilních hodin pro výchovné poradce. Jejich přetíženost je souhlasně zmiňována napříč školami. Je naprosto běžné, že výchovní poradci věnují nejen administrativě mnoho svého soukromého času. V této oblasti vidí zejména vedoucí pedagogičtí pracovníci značné systémové rezervy, výchovní poradci tuto skutečnost obvykle pouze konstatují.

V rámci porovnání první a druhé poloviny projektu nelze v těchto doplňujících oblastech identifikovat zásadní proměny. Podobně nahlíží školy také na způsoby financování. V oblasti pedagogických a didaktických postupů školy postupují standardně. Lze konstatovat zvýšenou znalost problematiky inkluzivního vzdělávání mezi všemi zúčastněnými, a to i díky proškolení pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky.

Samostatnou kapitolou je problematika financování. Názory škol jsou v této oblasti různorodé. Jedna skupina škol uvádí, že financí je v zásadě dostatek, že záleží především na kvalitě managementu školy, jak umí s prostředky hospodařit. Další část škol uvádí, že financí by bylo dostatek, kdyby s nimi bylo efektivně nakládáno a kdyby měli vedoucí pedagogičtí pracovníci možnost s danými prostředky disponovat podle svého uvážení, podle potřeb školy, přičemž by samozřejmě měli také vyšší odpovědnost za fungování a hospodaření školy. Obecně ale platí, že školy si váží podpory kraje, s kterým jsou, coby se zřizovatelem, v zásadě spokojeni. Od zřizovatele na většině škol očekávají jak metodickou podporu, tak i finanční podporu.

4. DOPORUČENÍ

Součástí zpětné vazby z mapování stavu společného vzdělávání každé konkrétní školy, kde mapování proběhlo, byla i doporučení změn a opatření vedoucích ke zlepšení stavu. Z probíhajícího mapování lze vyvodit několik doporučení, která mohou být prospěšná při realizaci společného vzdělávání v Královéhradeckém kraji:

4.1. Doporušení zřizovateli/decizní sféře:

- Aktivně vysvětlovat vedoucím pedagogickým pracovníkům principy společného vzdělávání a deklarovanou podporu proinkluzivního řízení a chování školy.
- Spolupracovat se školami při zajišťování kompenzačních pomůcek, včetně vytvoření centrálního registru pomůcek, aby nedocházelo pouze k jednorázovému využití. V rámci šetření prostředků se tento krok jeví jako velmi vhodný.
- Podpořit školy při stavebních úpravách (finančně, personálně), aby byla zajištěna bezbariérovost a další nezbytné stavební úpravy. Zvážit priority podle toho, jak škola dané úpravy potřebuje.
- Včas distribuovat školám finanční prostředky dle nároků na základě doporučení ze školských poradenských zařízení. Lze však konstatovat, že v průběhu řešení projektu byla tato oblast vnímána jako problematická čím dál méně.
- Iniciovat aktivnější zapojení pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, aby byli více v kontaktu se školami a „viděli žáky v praxi“. Tento krok je významný z hlediska zvýšení dopadu přiznaných podpůrných opatření.

4.2. Doporučení pro vedení škol:

- Aktivní záměr profilovat se jako proinkluzivní škola, která je schopna poskytnout kvalitní vzdělání všem, např. na veletrhu škol, na webu školy apod. Jedná se o krok zvýšení prestiže a PR školy.
- Více se jako škola otevřít možnosti realizace společného vzdělávání, neuzavírat se za bezpečnostní požadavky, jakkoliv jsou nezbytné, a pokusit se naopak hledat způsoby a cesty, jak vzdělávat žáky se speciálními potřebami. Dopad této otevřenosti se v pozitivním významu přenesse i na žáky intaktní.
- Aktivněji zapojit vedení školy do osvětové práce v rámci pedagogického sboru, zejména více/lépe učitelům vysvětlí principy a dopady společného vzdělávání, např. v podobě příkladů dobré praxe. Ukazuje se, že postoj vedení školy je ve značné míře přenášen na zaměstnance školy.
- Pokusit se zvýšit dopad poskytovaných informací (např. o nové legislativě) na pedagogické pracovníky. Pravidelná e-mailová informovanost je jedním z dobrých podpůrných kroků, avšak může směřovat k pouze formálnímu přijetí informací. Nejde o zprostředkování všeho, ale podpoření nezbytné/vhodné informovanosti a znalosti učitelů.
- Více podporovat pedagogy k DVPP, zejména v oblasti speciální pedagogiky či dalších kurzů zaměřených na práci se žáky/metodiku s konkrétní diagnózou. Např. kurzy nejen nabízet, ale také konkrétně doporučovat s ohledem na potřeby školy a na výsledky interní evaluace.
- Realizovat kurzy týkající se implementace moderních didaktických postupů do vzdělávání (např. způsoby hodnocení; moderní výukové metody a organizační formy), které více reflektují ideu společného vzdělávání.
- Pokusit se motivovat vyučující finančně (podle možností školy).

- Rozšířit ŠPP o psychologa a/nebo speciálního pedagoga, pokud to finanční a personální okolnosti dovolí. Ukazuje se, že rozšíření týmu o tyto profesionály je pro školu přínosné.
- Pokusit se iniciovat, ve spolupráci se zřizovatelem, stavební úpravy, které by školu více otevřely žákům s postižením – zejména se jedná o bezbariérovou prostupnost celou školou (výtah, schodolez).
- Využívat možností, které nabízí legislativní změny – návaznost na čerpání finančních prostředků vázaných na vyhlášku č. 27/2016 Sb., včetně dostupných šablon a finančních zdrojů na materiální vybavení.
- Podporovat komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými složkami školy v rovině vedení-poradce-učitelé. Kvalitní komunikace je prokazatelně v zájmu všech zúčastněných, neboť má pozitivní dopad na žáky.
- Pokud se škola nachází ve vyloučené lokalitě nebo má větší množství žáků se sociálním znevýhodněním, pokusit se zlepšit komunikaci s rodiči žáků, např. prostřednictvím asistentů z lokální komunity.
- Intenzivněji spolupracovat s rodiči žáků, kteří již prošli diagnostikou v PPP/SPC, především v oblasti podpory domácích činností studujících. Využít jejich zkušeností, byť třeba nejsou profesionálové v oblasti vzdělávání.
- Dále podporovat komunikaci s rodiči o systému společného vzdělávání, zejména vysvětlovat principy a možnosti, které tento přístup nabízí jak pro studující se speciálními potřebami, tak pro studující z intaktní skupiny.

4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

- Plně respektovat doporučení z PPP/SPC pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami a implementovat je do výuky. Případně

poskytovat aktivně zpětnou vazbu, pokud doporučení učitelé nepovažují za vhodná.

- Více zohlednit individuální potřeby žáků ve smyslu např. poskytování extra materiálů ke studiu, přestože neprošli diagnostikou v PPP.
- Aktivněji se zajímat o problematiku společného vzdělávání a zvyšovat svoji profesní kompetenci v této oblasti, např. v podobě DVPP. Otevřenost v této oblasti se pozitivně projeví i v komunikaci s intaktními žáky.
- Více vysvětlovat žákům se speciálními potřebami výhody spočívající ve využívání podpůrných opatření a zdůraznit, že jejich využívání nemá dopad na jejich sociální postavení/roli v kolektivu.
- Komunikovat se žáky intaktními o problematice společného vzdělávání a vysvětlit jim význam podpůrných opatření pro žáky se speciálními potřebami. Že se nejedná o úlevu, ale o vyrovnání podmínek.
- Zvýšit informovanost žáků o možnostech vzdělávání v rámci nové legislativy a s tím spojená větší diskuse podpory individuálních potřeb a možností žáků. Nejde o přesvědčování žáků o smyslu/nesmyslu diagnostiky, ale o vytvoření prostoru pro jejich volbu.
- Využívat formativní hodnocení výsledků vzdělávání (nejen u) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- Nepodléhat tlaku zřizovatele na šetření finančních prostředků a v rámci doporučení funkčně doporučovat materiální i finanční podporu žákům podle platné legislativy. Jakkoliv je to složité.
- Navštěvovat osobně školy a závěry diagnostiky více propojovat s praxí. Bude tím zvýšen dopad přiznaných podpůrných opatření ve

škole a zároveň bude možné podpůrná opatření skutečně vysoce individualizovat s ohledem na reálné potřeby jednotlivců

- Snažit se dodržovat zákonné termíny při realizaci diagnostiky a rediagnostiky.
- Aktivně se zajímat o to, zda doporučená podpůrná opatření naplňují potřeby a možnosti žáků. Cestou je např. pravidelná komunikace se zástupci ŠPP a neformální (diskusní) revize opatření. Aktivně spolupracovat se školou při tvorbě podpůrných opatření.
- Profesionálně komunikovat se zástupci škol a školských zařízení, především s výchovnými poradci a vedoucími pedagogickými pracovníky.

5. SHRNU TÍ A ZÁVĚR

Ve sledovaném období, tedy od června 2016 do června 2021, bylo osloveno celkem 75 škol, z nichž 23 účast v mapování odmítlo. Nutno zmínit, že počty škol se kvůli optimalizacím, slučováním a zanikáním v průběhu trvání projektu měnily. V průběhu projektu došlo také ke změně na pozici garanta inkluze. Po této změně byla otevřenost škol příkladná, a to také díky aktivní spolupráci s odborným garantem v Královéhradeckém kraji. Ke konci projektu se však situace změnila. Z posledních oslovených 20 škol odmítlo mapování 15 škol. Vysvětlením tohoto jevu je nepříznivá situace na školách vzhledem k mimořádným opatřením v souvislosti s výskytem koronaviru SARS-CoV-2, ale také nezájem škol o participaci z toho důvodu, že zejména školy nabízející obory E nepovažovaly mapování z jejich pohledu za přínosné, jelikož z podstaty jejich nabídky je jejich přístup významně inkluzivní. Přesto se domnívám, že předkládaná zjištění lze pokládat za relevantní. Na druhou stranu, zobecnění, již ze samotné podstaty kvalitativního výzkumu, nelze vyvozovat a jeho využití by bylo při interpretaci dat zavádějící. V období uzavření škol a probíhající distanční výuky probíhalo mapování formou online rozhovorů prostřednictvím služby Google Meet a MS Teams.

Podle očekávání se ukazují mezi školy rozdíly v tom, jak na společné vzdělávání nahlíží. Např. na gymnáziích prakticky neřeší problémy spojené s otázkou mentálního postižení, na učňovských školách je problematika sníženého intelektu obvyklou záležitostí. Naopak nejde určit, zda pozitivní či negativní vnímání inkluze souvisí s typem školy. V tomto případě je závěr takový, že důležitý je postoj vedení školy, nikoliv typ školy.

Zásadním prvkem pro mapované školy je komunikace. Pokud zástupci jednotlivých skupin (zřizovatel, vedení školy, učitelé, pracovníci ŠPZ, rodiče) nejsou schopni otevřeně a konstruktivně komunikovat, řešení společného vzdělávání se stává obtížně řešitelným problémem. Z výsledků šetření se ukazuje, že školy postupně kladou větší důraz na podporu komunikace ve všech oblastech. Je ovšem pravdou, že ne vždy jsou školy

úspěšné, což mnohdy záleží na zájmu partnerské strany (rodičů), kteří ne vždy projevují ochotu participovat na dialogu. Zákonným zástupcům žáků bývá standardně v průběhu školního roku zajišťován informační servis především prostřednictvím třídních schůzek, elektronických žákovských knížek a internetových stránek školy, kde bývá zveřejněna komplexní nabídka informací o škole, přehled konzultačních hodin vyučujících a jejich e-mailové adresy a telefonní čísla. Pozitivním zjištěním je, žáci samotní oceňují vstřícný a podporující přístup ze strany školy, který je založený na partnerské komunikaci, bez direktivního nádechu. Ukazuje se, že velmi záleží na jednotlivých osobách zainteresovaných v komunikaci, jelikož když se podaří nastavit pozitivní a profesionální atmosféru, je možné řešit prakticky všechny problematické okruhy.

Velmi důležité pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání je ve školách školní poradenské pracoviště. Poskytuje, nebo by mělo poskytovat, specializovanou pedagogickou pomoc žákům a jejich zákonným zástupcům, ale také metodickou a informační podporu ostatním pedagogům. Orientuje se především na oblast výchovy a vzdělávání. Ve školách garantuje výchovné poradenství výchovný poradce. Zde je potřeba vyzdvihnout kvalitu výchovných poradců napříč školami. Podle dosavadních zjištění jsou téměř všichni kvalifikovaní (nebo si kvalifikaci doplňují). Tato skutečnost se pozitivně projevuje na jejich odborné erudici, kterou jsou ve většině případů schopni úspěšně aplikovat v praxi při řešení nastalých situací. Velmi ovšem záleží na osobnostních vlastnostech poradců. V mnoha případech je zřejmý intenzivní osobní zájem na výkonu této činnosti, který se pozitivně projevuje na jejich práci.

V průběhu realizace projektu nastal posun ve vnímání společného vzdělávání. Z počátku platnosti vyhlášky 27/2016 Sb. bylo poměrně hodně učitelů, kteří nebyli myšlence inkluze nakloněni. Mnohdy tomu bylo díky neznalosti podstaty problému. V současnosti je patrná větší otevřenost učitelů podílet se na systému společného vzdělávání. Tato skutečnost vyplývá jednat z průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků, ale

také z menšího mediálního tlaku, a v neposlední řadě také vychází ze zkušeností samotných učitelů. Z výsledků šetření vyplývá, že významným faktorem pro vnímání inkluze u pedagogických pracovníků je postoj školy, resp. jejího vedení. Pouze v minimu případů se v pojení a vnímání inkluze tyto dvě skupiny od sebe lišily.

Co se překážek inkluze týče, respondenti zmiňují několik okruhů, které jsou na pomezí organizačního a celospolečenského vnímání diskutované problematiky. Z hlediska formálních překážek jsou často zmiňovány zvýšené nároky administrativního charakteru. Respondenti často uvádějí, že nutná administrativa je řešena buď na úkor potencionálního času pro žáky, nebo (ve většině případů) na úkor volného času zainteresovaných osob, obvykle výchovných poradců. Jako možné řešení se nabízí zvýšení počtu disponibilních hodin pro výchovné poradenství. Administrativní náročnosti neprospívají ani časté legislativní změny v podobě novel, které školám de facto přidělávají práci, jelikož se mění formuláře, požadavky nebo výkazy. Druhá oblast, tedy vnímání inkluze, se v průběhu času zlepšovala. Mezi laickou veřejností sice nedošlo k zásadní proměně názoru, u odborné veřejnosti se však projevila větší znalost a zkušenost, které se promítla do pozitivnějšího postoje ke společnému vzdělávání.

Za pozitivní je možné označit závěry, že většina škol se snaží přistupovat k realizaci společného vzdělávání. Školy se snaží vytvořit podmínky pro úspěšné studium, snaží se komunikovat s rodiči i se školskými poradenskými zařízeními. Přestože z vnějšího pohledu existují školy, které nejsou společnému vzdělávání příliš nakloněny, ve chvíli, když začnou žáci ve škole studovat, naprostá většina škol se snaží žáky aktivně podporovat a vytvářet podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání. Je pravdou, že učitelé pociťují obavu, zda budou schopni zvládnout vzdělávání žáků se speciálními potřebami, a především zda budou schopni zajistit kvalitní vzdělání pro všechny zúčastněné žáky. Nejčastější obavou je to, zda nedojde ke snížení kvality výuky na úkor žáků intaktních.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je obvykle hodnocena kladně. Obecně je oceňována ochota ŠPZ vysvětlovat školám komplikované situace a být jim oporami. Na druhou stranu, školy by od ŠPZ uvítaly větší provázanost s praxí, aby přiznaná podpůrná opatření reálně reflektovala potřeby a možnosti jednotlivých žáků.

Přestože se vyskytují některé problematické okruhy, celkově se domnívám, že v rámci Královéhradeckého kraje, na základě mapovaných škol, probíhá inkluze úspěšně. Na školách je potřeba ocenit, že mají zájem o vzdělávání žáků, a ve chvíli, kdy jsou přijati ke studiu, snaží se jim vytvářet podmínky pro úspěšné vzdělávání, což považuji za zásadní

6. SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou (též hyperkinetická porucha, HKP)
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
LMP	Lehké mentální postižení
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (MŠMT)
PAS	Poruchy autistického spektra
P-KAP	Projekt Podpora krajského akčního plánování
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
REDIZO	Resortní identifikátor právnické osoby. Označení identifikačního čísla ředitelství školy.
SMP	Střední mentální postižení
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Speciální poruchy učení a chování
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VOŠ	Vyšší odborná škola

