



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 LIBERECKÉM 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.	23
3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	25
3.6. Ostatní zjištění	25
4. DOPORUČENÍ	29
4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře	29
4.2 Doporučení vedení školy	30
4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	32
4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	33
5. SHRNUTÍ A ZÁVĚR	35
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, v němž bylo osloveno 41 škol (100 % škol) v rámci Libereckého 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:	13 313	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	224	1,7	153	68,3	71	31,7
	kulturně a sociálně znevýhodnění	35	0,3	33	94,3	2	5,7
	Nadaní a mimořádně nadaní	71	0,5	6	8,5	65	91,5
	s SPU*	649	4,9	626	96,5	23	3,5
	SPCH**	36	0,3	29	80,6	7	19,4
	SPUCH***	2	0,02	2	100	0	0
	s PAS****	16	0,1	13	81,3	3	18,7
	se smyslovými vadami	38	0,3	35	92,1	3	7,9
	s LMP*****	84	0,6	84	100	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	20	0,2	19	95,0	1	5,0
	s kombinovanými vadami	19	0,1	19	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	32	0,2	22	68,6	10	31,4

* 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 13 313 žáků. Na základě statistik lze konstatovat, že nejvyšší počet zastoupení inkludovaných žáků tvoří žáci se specifickými poruchami učení (4,9 %). 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 jiným mateřským jazykem (1,7 %) a žáci s LMP (0,6 %). V případě žáků s OMJ je ale potřeba uvést, že více než 30 % jsou žáci nediagnostikovaní, 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. Obdobná je situace u žáků nadaných a mimořádně nadaných. Velmi malé množství jich projde oficiální diagnostikou, nicméně školy jsou si vědomy jejich nadání, a proto je do statistiky uvádí. Je třeba zmínit, že součástí tohoto čísla jsou také žáci, kteří vynikají ve sportovních aktivitách, tedy jejich nadání není kognitivní. Proto je více než 90 % těchto žáků v kategorii nediagnostikovaných. Poměrně stejně jsou ve školách zastoupeni žáci kulturně a sociálně znevýhodnění a žáci se smyslovými vadami. Spíše okrajově v mapovaných školách studují žáci s PAS, fyzickým postižením a kombinovanými vadami. Zajímavostí je kategorie Jiné, která je zastoupena celkem v 0,2 % případů. Ta sdružuje např. žáky s psychickými obtížemi, diabetes nebo také mentální anorexií.

Tabulka 2: Gymnázia (obory kategorie K)

Počet žáků celkem:	2939	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	38	1,3	14	36,8	24	33,2
	kulturně a sociálně znevýhodnění	1	0,03	0	0	1	100
	Nadaní a mimořádně nadaní	68	2,3	5	7,4	63	92,6
	s SPU*	117	4,0	104	88,9	13	11,1
	SPCH**	0	0	0	0	0	0
	SPUCH***	2	0,07	2	100	0	0
	s PAS****	7	0,2	5	71,4	2	28,6
	se smyslovými vadami	7	0,2	4	57,1	3	42,9
	s LMP*****	0	0	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	3	0,1	2	66,7	1	33,3
	s kombinovanými vadami	2	0,07	2	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	12	0,4	4	33,3	8	66,7

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

**** Poruchy autistického spektra

***** Lehké mentální postižení

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

Podle očekávání je na gymnáziích menší počet žáků se speciálními potřebami oproti ostatním středním školám. Nejčastěji jsou zde zastoupeni žáci se specifickými poruchami učení (4,0 %), 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 nadaní, jejich počet je ale obtížné přesně vymezit. Pokud budeme pracovat i s nediodagnostikovanými žáky, dostaneme se na hranici 2,3 %. Nicméně pokud budeme pracovat pouze s diagnostikovaným nadáním, míra zastoupení klesá na 0,2 %. Pro zařazení mezi nadané žáky školy vychází např. z úspěchů na vědomostních olympiádách (matematika, fyzika, jazyky...), ale zařazují sem také žáky reprezentující na úrovni

státu v různých sportech. V tomto případě však spíše uvažujeme o talentu, než kognitivním nadání.

V menší míře se zde objevují žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří ale mají odpovídající studijní předpoklady, takže zvládnutí gymnaziálního učiva pro ně není problematické. Tomu odpovídá i poměr mezi 14:24 ve prospěch nedagnostikovaných žáků.

Ve škole se setkáváme také se žáky s PAS, smyslovými vadami, fyzickým postižením a kombinovaným postižením. To ovšem pouze v minimálním počtu.

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

Počet žáků celkem:	9569	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
Z toho žáci:	Cizinců	167	1,7	120	71,9	47	28,1
	kulturně a sociálně znevýhodnění	30	0,3	29	96,7	1	3,3
	Nadání a mimořádně nadání	3	0,03	1	33,3	2	66,7
	s SPU*	442	4,6	432	97,7	10	2,3
	SPCH**	19	0,2	12	63,2	7	36,8
	SPUCH***	0	0	0	0	0	0
	s PAS****	4	0,04	3	75,0	1	25,0
	se smyslovými vadami	2	0,02	2	100	0	0
	s LMP*****	66	0,7	66	100	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	7	0,07	7	100	0	0
	s kombinovanými vadami	15	0,2	15	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	20	0,2	18	90,0	2	10,0

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

Ve sledované kategorii škol výrazně převažují žáci s SPU (4,6 %). Následují žáci s jiným mateřským jazykem (1,7 %) a žáci s LMP (0,7 %). Žáci s LMP navštěvují v naprosté většině specializované studijní obory kategorie E. Možnost vyššího počtu těchto žáků ve školách je způsobena především praktičtějším zaměřením oborů, které nevyžadují takové kognitivní předpoklady jako např. studium na gymnáziu. V menší míře jsou zde zastoupeni žáci s kulturním a sociálním znevýhodněním, žáci s poruchami chování, se smyslovými vadami a s kombinovanými vadami. V porovnání s ostatními typy škol je zde ovšem zastoupení těchto žáků vyšší. Pouze v jednotlivcích zde studují žáci s PAS či s fyzickým postižením.

Obory kategorie E

V Libereckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na třech školách, které poskytují vzdělávání v oborech kategorie E. Celkem na tomto typu škol studovalo 531 žáků (jedná se o žáky školy, nikoliv o žáky oborů kategorie E). Nejčastějšími problémy byly lehké mentální postižení, poruchy chování specifické poruchy učení a fyzické postižení.

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

Počet žáků celkem:	2228	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	20	0,9	20	100	0	0
	kulturně a sociálně znevýhodnění	28	1,3	28	100	0	0
	Nadaní a mimořádně nadaní	0	0	0	100	0	0
	s SPU*	98	4,4	98	100	0	0
	SPCH**	16	0,7	16	100	0	0
	SPUCH***	0	0	0	100	0	0
	s PAS****	20	0,9	20	100	0	0
	se smyslovými vadami	13	0,6	13	100	0	0
	s LMP*****	209	9,4	209	100	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	100	0	0
	s fyzickým postižením	31	1,4	31	100	0	0
	s kombinovanými vadami	13	0,6	13	100	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	0	0	0	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

U vyšších odborných škol se předpokládají jisté predispozice pro zvládnutí rozsahu a obsahu učiva, a zároveň se vyžaduje, především u zdravotnických škol, odpovídající zdravotní a mentální způsobilost studujících. Podobně jako u gymnázií zde převažují žáci s SPU, což nepředstavuje pro profilaci těchto škol zásadní problém. Ve druhém mapovaném období však tento typ školy nebyl navštíven.

Vyšší odborné školy

V Libereckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na čtyřech vyšších odborných školách, které jsou součástí jednoho subjektu s jiným typem školy (SOŠ). Nejčastějšími problémy jsou u žáků těchto škol SPU. Ve druhém mapovaném období však tento typ školy nebyl navštíven.

Praktické školy

V rámci mapování jde prozatím o jedinou školu poskytující obory C, J a E (EQF 2). Škola je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zaměřuje se na poskytování speciálně pedagogické péče v oblasti středního a středního odborného vzdělávání. Největší procentu žáků je zastoupeno kategorií žáků s LMP (65,2 %). Následují tři přibližně stejně početné kategorie žáků s kulturním a sociálním znevýhodněním, s fyzickým postižením a s PAS (mezi 7 a 8 %). V menší míře škola poskytuje vzdělání žákům s kombinovanými vadami, s SPU a se smyslovými vadami (2–4 %). Ve druhém mapovaném období však tento typ školy nebyl navštíven.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP

Ve sledovaném období nebylo v Libereckém 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 Libereckém kraji nebyl identifikován žádný obor, který by navštěvoval významně vyšší počet inkludovaných žáků. Lze však konstatovat, že významně vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami studuje na oborech kategorie vzdělávání C a E.

3. JIŠTĚNÍ 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. Je zajímavé, že pouze necelá polovina pedagogických pracovníků automaticky do kategorie žáků se speciálními potřebami zařazuje žáky nadané, především je tomu u gymnázií, kde je přeci jen zastoupení žáků, oproti ostatním školám, vyšší.

Z hlediska postoje k inkluzi lze rozlišit názory od bezvýhradného přijetí až po zásadní odmítání. Toto zjištění je, s ohledem na stav společnosti, očekávané. Na druhou stranu, od využívání vyhlášky 27/2016 Sb. již uplynula dlouhá doba, dalo by se tedy očekávat, že respondenti budou se situací více srozuměni. Nejvstřícnější jsou výchovní poradci, naopak nejméně otevření jsou učitelé s dlouhodobou praxí a učitelé odborných předmětů, především na odborných školách, kde je inkluze směřována s bezpečnostními požadavky na studium. Naprostá podpora inkluze zaznívá z úst žáků, byť jejich schopnost definovat, co je inkluze či společné vzdělávání je velmi omezená.

Přibližně 25 % respondentů významně inkluzivní snahy podporuje. 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. Zároveň s tím ale věří, že i v rámci společného vzdělávání lze dosáhnout vysoké úrovně vzdělanosti, tedy že nebude sociální aspekt aplikován na úkol úrovně vzdělávání a vzdělání.

Většina respondentů, přibližně 65 %, 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. Zásadní podmínkou je důsledné respektování možností a potřeb všech žáků, tedy i právo na kvalitní vzdělání intaktní populace. Mimo to, někteří respondenti vyslovují pochyby o tom, že běžná škola je schopna vzdělávat žáky se všemi diagnózami stejně kvalitně jako škola specializovaná. Zde vystupuje významně do popředí požadavek kvalitní diagnostiky a také intenzivní komunikace na úrovni škola-rodíč-žák. Respondenti se obávají, že nebudou schopni žákům poskytnout dostatečně kvalitní vzdělání ve chvíli, kdy budou muset řešit např. vnější projevy inkludovaných žáků, které působí ve třídě rušivě. Jako hlavní důvody uvádí to, že ve třídách mají často velké množství žáků, což znesnadňuje individuální přístup. Častým argumentem, který hovoří proti inkluzi a učitelé se této situace asi nejvíce obávají, je zařazování žáků s mentálním postižením a poruchami chování do hlavního vzdělávacího proudu. Vnější projevy těchto žáků totiž mnohdy narušují vzdělávání intaktní populace. 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.

Přibližně 10 % respondentů považuje inkluzi za negativní fenomén, který neprospívá ani žákům intaktním, ani žákům se speciálními potřebami. Kriticky hodnotí změnu vzdělávacího systému, především využívání dobře fungujících základních škol speciálních, které mohou řadě žáků poskytnout kvalitnější vzdělávání a umožní jim zažít pocit úspěchu, což se jim v běžných školách příliš nepodaří. Ve svých vyjádřeních obvykle nezpochybňují nárok žáků na kvalitní vzdělávání, avšak vzápětí dodávají, že realizace inkluze je pro školy i učitele velmi náročná. Pro nemožnost realizace v jejich škole využívají argumentaci v podobě bezpečnosti práce nebo specifických požadavků na fyzický a psychický stav uchazečů o studium. V této souvislosti se více než jinde ukazuje, jak důležitý je postoj vedení školy při ochotě hledat cestu, jak žáky se speciálními potřebami

začlenit do výchovně-vzdělávacího procesu. Je prokazatelné, že ve chvíli, kdy je vedení školy společnému vzdělávání otevřené, podobně smýšlí také většina učitelů.

Oproti prvnímu mapovanému období došlo na středních a vyšších odborných školách v Libereckém kraji k posunu v oblasti pozitivního vnímání společného vzdělávání. Domnívám se, že za tím stojí tři důvody. V první řadě se již nejedná o novinku v rámci vzdělávání, takže učitelé měli dostatečný prostor ideu inkluzivní školy vstřebat. Druhou rovinu tvoří vlastní zkušenost učitelů, kteří se setkali se žáky se speciálními potřebami ve třídách a dokázali s nimi, samozřejmě ne vždy, efektivně pracovat, k čemuž jim pomohla nejen podpora ze strany školy, ale také spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Třetím faktem je, že v průběhu posledních let došlo v naprosté většině škol k proškolení pedagogického sboru, čímž došlo k ozřejmění a napravení mnoha mylných interpretací (a často i mystifikací) v oblasti inkluze.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Na základě realizovaných rozhovorů je možné konstatovat, že všechny mapované školy mají alespoň nějakou zkušenost s inkluzí. Míra zkušenosti je rozdílná podle typu školy, resp. podle 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. Objevují se také úpravy zadání v testech, možnost volby způsobu zkoušení, úprava hodnocení, ale také využívání kompenzačních pomůcek.

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 vyskytují výhrady týkající se vhodnosti plošného začleňování žáků jakéhokoli postižení do středního vzdělávání. 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. Avšak ve chvíli, kdy školy žáky přijmou, snaží se dělat maximum pro to, aby byli příslušní žáci ve vzdělávacím procesu úspěšní. Pořizují, často na vlastní náklady, kompenzační pomůcky (např. čtecí lupy, naslouchátka, laptopy...), pokoušejí se vytvořit pozitivní klima ve třídě, aby žáci s příslušným postižením byli intaktní skupinou akceptováni.

Jako nejproblematictější se jeví inkluze žáků s mentálním postižením, sníženým intelektem a s poruchou chování. 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, je často zmiňovaný názor, že škola nedokáže poskytnout takovou péči jako školy speciální či praktické.

Vzhledem k tomu, že většina učitelů nemá speciálně-pedagogické vzdělání, je tento argument poměrně relevantní. Druhým argumentem ze strany škol je snaha poskytovat kvalitní vzdělání žákům z intaktní skupiny, což při začlenění některých žáků možné není. Specifickou kategorií jsou žáci s poruchou autistického spektra, především s Aspergerovým syndromem. V mnoha případech jsou kognitivně nadaní, jsou schopni zvládnout učivo na gymnaziální úrovni. Uzpůsobení podmínek pro jejich setrvání ve škole, např. v podobě nenucení ke skupinovým činnostem apod. je pro mnoho škol akceptovatelné.

Specifickou skupinou jsou žáci s odlišným jazykem, kteří na středních školách také studují. Nejedná se o jejich plošné začlenění, nicméně v mnoha případech školy zkušenost již mají. V Libereckém kraji jsou školy, které se na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem „specializují“. V těchto školách vzdělávání cizinců funguje v bezproblémově. Je ovšem možné najít také školy, kde integrace cizinců není až tak úspěšná. Pro školy se často jedná o složitou situaci, která je náročná zejména personálně, časově, ale také finančně. Druhou rovinou je otázka zvládnutí učiva v českém jazyce a následná úspěšná maturita z českého jazyka. Ve chvíli, kdy na střední školu nastoupí studující bez základní jazykové znalosti, pro řadu škol se jedná o významný problém.

Samostatnou kategorií jsou žáci nadaní. 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. Výstižný je následující výrok: *„Jsme na gymnáziu, zde jsou všichni nadaní, i když na to nemají papír“*. Stále také platí, že školy častokrát zaměňují pojmy nadání a talent. Ve školách jsou začlenění žáci např. s grafickým či sportovním talentem. Žáci, kteří pravidelně vyhrávají matematické, fyzikální, historické či jazykové soutěže na národní i mezinárodní úrovni. 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.

Obecně lze konstatovat, že školy dělají ve chvíli, kdy mají inkludované žáky, mnoho pro to, aby tito žáci ve vzdělávání uspěli. Samozřejmě nelze paušalizovat ani v pozitivní ani v negativní rovině. Nicméně v porovnání s předchozím obdobím se ukazuje, že spolupráci se školskými poradenskými zařízeními se prohloubila (jakkoliv je někdy předmětem kritiky), že školy se více snaží podporovat své žáky, což pramení z další zkušenosti, ale také z postupné větší otevřenosti vůči žákům se speciálními potřebami. Pokud škola není bezbariérová, snaží se vedení školy v případě žáka na invalidním vozíku situovat výuku v přízemních prostorách školy. Platí však, že školy se snaží svoji bezbariérovost realizovat, ve svých koncepcích rozvoje na tuto prostorovou úpravu pamatují, což je samo o sobě signálem, že mají o žáky se speciálními potřebami zájem. Pozitivem také je, že se školám daří s žáky pracovat také v rámci třídního a školního klimatu. V žádné ze škol nebyl zmíněn problém s chováním mezi žáky s SVP a žáky intaktními, který by vycházel z handicapu žáků intaktních.

3.3. Poskytování poradenských služeb

V Libereckém kraji převažují školy, kde existuje školní poradenské pracoviště v základní formě, to znamená většinou dvojice: školní metodik prevence a výchovný poradce. Primárně má veškerou činnost související s inkluzí na starosti výchovný poradce. Existuje však i školy, kde mají zkušenost a s rozšířenou formou školního poradenského pracoviště a zaměstnávají také školního psychologa, v omezené míře spolupracují také se speciálním pedagogem. V 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.

Všichni výchovní poradci splňují kvalifikační požadavky stanovené zákonem. 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. Výchovní poradce poskytuje konzultace řešení výchovních a vzdělávacích problémů žáků, dále častokrát nabízí žákům a rodičům pomoc v obtížných situacích, ke kterým dochází ve školním prostředí a v případě potřeby doporučuje a obstarává odbornou pomoc.

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. Pokud je takováto situace identifikována, obvykle je tento postřeh zmiňován pracovníky z různých škol – potenciální osobní antipatie je tímto do jisté míry vyloučena.

Školy také vytýkají nejednoznačnost doporučení a v některých případech také nezáměr o aktivnější spolupráci, která však nejspíš pramení z přetížení pracovníků PPP. Jako problematické školy zmiňují, že doporučení jsou mnohdy vydána v nesouladu s postřehy ze škol. Někdy učitelé vidí, že by žáci podporu potřebovali, a naopak mnohdy mají žáci přiznaná podpůrná opatření i ve chvíli, kdy jsou si učitelé jisti, že studující by zvládli školní docházku úspěšně i bez přiznaných opatření. Tyto námitky jsou obvykle směřovány na PPP, u pracovníků SPC se tyto výtky

neobjevují. Lze však vyznívat nejednotnost přístupu a výkladu legislativy v rámci různých školských poradenských zařízení, což znesnadňuje intenzivnější spolupráci škol v rámci kraje.

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.

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. Existují školy, které k této přípravné fázi přistupují velmi zodpovědně a aktivně komunikují s rodiči, se žáky, s předchozí školou i s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Pedagogický sbor je nejčastěji seznámen se žáky se speciálními potřebami a 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 vyučujícím buď e-mailem, nebo je informace k dispozici na sdíleném disku, případně na nástěnce ve sborovně. Učitelé shodně vypovídají, že pociťují zájem ze strany výchovních poradců o podporu a že mají možnost se na ně kdykoliv obrátit. V poslední době se ale častěji ukazuje také větší zainteresovanost a angažovanost učitelů, kteří sami

provádějí depistáž a na žáky se speciální potřebami upozorňují. 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.

Implementace podpůrných opatření do výuky je realizována na bázi výchovný poradce-učitel. Obvykle se spoléhá na to, že učitel bude umět přiznaná opatření pedagogicky a didakticky do své výuky zapracovat. Přibližně v polovině případů výchovní poradci aktivně zjišťují, jak úspěšná tato opatření v praxi jsou. Ať již diskusemi s vyučujícími, hospitacemi nebo zjišťováním zpětné vazby od žáků. Ze shledávám poměrně značný prostor pro zlepšení interakce mezi výchovnými poradci a učiteli.

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. S nevhodně zvoleným oborem vzhledem k handicapu žáka se na většině škol v poslední době téměř nesetkali. Snaží se s rodiči i budoucími žáky včas komunikovat a upozornit na možná rizika studia zvoleného oboru

Pozitivně vnímám snahu školy komunikovat s rodiči. Ve většině případů je komunikace úspěšná. Lze vypožorovat 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.

V porovnání s předchozím sledovaným obdobím lze vypožorovat, že školy ve větší míře spolupracují se školními psychology a se speciálními pedagogy. 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. V současné době je možné také

sledovat větší zapojení učitelů do depistáže, resp. jejich větší zainteresovanost na této problematice, což může souviset s rozšířením znalostí v oblasti speciální pedagogiky, ale také s větším mírou angažovanosti školy v oblasti společného vzdělávání.

3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku

č.27/2016 Sb.

Při analýze existují rozdíly ve znalostech legislativy mezi všemi zúčastněnými. 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. Obdobná situace panuje i u vedoucích pedagogických pracovníků, v jejichž případě někdy zaznívají argumenty, že sice o nové legislativě ví, ale dopodrobna jí nestudují, neboť od toho mají výchovné poradce. 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. 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.

U žáků je znalost nové legislativy prakticky nulová. Pouze někteří vědí o nové legislativě, vědí, že mohou v rámci studia dosáhnout na určité kompenzace s ohledem na svoji diagnózu. Nejsou však schopni zařadit tyto informace do širšího kontextu. Důvodem je i to, že se pohybují v rámci tohoto systému, mají praktickou znalost, což při podpoře studia považují za dostačující.

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. Na druhé straně jsou školy, které jí považují za nevhodnou, protože z jejich pohledu bourá zavedený a funkční systém.

Téměř všechny školy se hodují na tom, že s novou legislativou přišel významný nárůst administrativní činnosti a že benefity nekompenzují zvýšené nároky, které s sebou nová vyhláška přináší. Značně kriticky hodnotí časté novelizace vyhlášky, které z jejich pohledu dokumentují nepřipravenost celé reformy. Častá kritika je směřována také k ekonomickým aspektům, např. v podobě 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 žáků se speciálními potřebami pracovala již před zmiňovanou vyhláškou. Zvažované úpravy se týkají především vytvoření bezbariérovosti škol, úpravy vnitřních prostor a také vzdělávání učitelů v oblasti speciální pedagogiky. Co by školy uvítaly, je stabilizace legislativního procesu, aby každoročně nedocházelo k novelizacím vyhlášky.

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. Postoj k vyhlášce lze označit za pozitivnější ve druhém sledovaném období, což dokumentuje menší počet kritických hlasů na adresu vyhlášky, ale také kvitování posledních úprav tohoto dokumentu, jakožto směřování k vyšší smysluplnosti materiálu.

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 druhú uzávěře škol již byly 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

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 těchto případech pak dochází k zajímavým paradoxům, kdy sice škola sebe sama takto vnímá, na druhou stranu se ale snaží své žáky podporovat mnoha způsoby.

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 začlenění 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.

Z hlediska pedagogických a didaktických postupů z výsledků vyplývá, že hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá na všech školách na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Nejčastější je hodnocení známkou a slovní hodnocení. Na všech školách přizpůsobují metody a způsoby výuky možnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vždy na základě doporučení z PPP. Je ovšem pravdou, že školy se snaží vytvářet nejlepší podmínky pro všechny žáky na základě jejich individuálních potřeb, bez ohledu na to, zda mají doporučení z PPP. Disponibilní hodiny jsou na školách využívány zejména pro podporu odborných předmětů, nebo maturitních předmětů. Předměty speciálně pedagogické péče nebývají na školách zařazovány. Hodinou

podporu nabízí učitelé zejména ve chvíli, kdy pracují s žáky s odlišným mateřským jazykem.

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.

Z hlediska názoru na financování jsou školy poměrně roztržštěny. Část škol zastává názor, že financí je dostatek, že je třeba umět efektivně hospodařit. Další část škol uvádí, že se financí by bylo dostatek, kdyby s nimi bylo efektivně nakládáno a kdyby měli vedoucí pracovními možnost s těmi financemi disponovat podle svého uvážení (ruku v ruce se zvýšenou odpovědností za chod 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.

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..

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. Tato doporučení byla formulována z pohledu garanta inkluze, který školy navštívil a vedl na nich polostrukturované rozhovory s vedením školy, zástupcem školního poradenského pracoviště, jedním z pedagogických pracovníků a jedním z žáků. Byla tedy formulována na základě zjištěného stavu společného vzdělávání na konkrétní instituci. S ohledem na rozsah mapování se pochopitelně jedná o dílčí poznatky, které mohou být zkresleny mnoha faktory (krátká doba ve škole, výběr respondentů v gesci školy apod.). Nicméně se domnívám, že základní principy společného vzdělávání v konkrétních školách byly identifikovány a popsány.

Z probíhajícího mapování lze vyvodit několik doporučení, která mohou být prospěšná při realizaci společného vzdělávání v Libereckém kraji. Doporučení jsou pro přehlednost strukturována podle toho, komu je doporučení směřováno: zřizovateli, vedení školy, pedagogickým pracovníkům školy či školskému poradenskému zařízení:

4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Aktivně deklarovat podporu proinkluzivního řízení a chování školy. Přestože většina škol podporu ze strany zřizovatele vnímá, je vhodné pokračovat v těchto krocích i nadále.
- Spolupracovat se školami při zajišťování kompenzačních pomůcek, včetně vytvoření centrálního registru pomůcek, aby nedocházelo pouze k jednorázovému využití. Jde zejména o koordinaci nákupu potřebných pomůcek na základě doporučení ze ŠPZ.
- Podpořit školy při stavebních úpravách (finančně, personálně), aby byla zajištěna bezbariérovost a další nezbytné stavební úpravy. Školy jsou si samozřejmě vědomy finanční náročnosti těchto úprav.

Ze strany zřizovatele je vhodné upřednostnit pro stavební úpravy ty školy, které reálně bezbariérovost potřebují.

- Iniciovat aktivnější zapojení pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, aby byli více v kontaktu se školami a „viděli žáky v praxi“. Opakovaně byly vznášeny námitky, že ne všechna doporučení ze strany PPP jsou odpovídající reálnému stavu a potřebám žáků ve školách.
- V návaznosti na předchozí bod umožnit/doporučit pracovníkům ŠPZ navštěvovat různé školy, aby lépe porozuměli potřebám a možnostem jednotlivých oborů. Jejich specifika by pak bylo možné zohlednit i při tvorbě doporučení.

4.2. Doporučení vedení školy:

- Aktivní snaha profilovat se jako proinkluzivní škola, která je schopna poskytnout kvalitní vzdělání všem, např. na veletrhu škol, na webu školy apod. Tento krok je již dnes u mnoha škol patrný. Domnívám se, že školy by mohly lépe prezentovat svůj potenciál vzdělávat žáky s různými speciálními potřebami. S tím souvisí i hledání cest „jak to udělat“, než využívat formulku „u nás to nejde“.
- 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. Jde o to ukázat, že společné vzdělávání funguje, pokud je dobře nastaveno. Předpokládá to ovšem, že samo vedení školy bude tomuto kroku důvěřovat.
- Rozšířit ŠPP o psychologa či speciálního pedagoga. Jsem si vědom finanční náročnosti tohoto kroku i nedostatku odborníků. Ukazuje se však, že se jedná o velmi dobrou cestu, která je prospěšná jak žákům, tak i učitelům. V případě speciálního pedagoga se nabízí i varianta proškolení někoho z pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky.

- 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. Ukazuje se, že učitelé jsou zahlceni množstvím informací, proto je důležité selektovat to, co je pro ně podstatné a co nikoliv.
- Více podporovat pedagogy k DVPP, zejména v oblasti speciální pedagogiky či dalších kurzů zaměřených na práci se žáky/metodiku s konkrétní diagnózou, jelikož pregraduální příprava na vysokých školách není vždy dostačující. Např. kurzy nejen nabízet, ale také konkrétně doporučovat. Důležité je zvolit kvalitní lektory, kteří dokáží na konkrétních příkladech vysvětlit principy dané problematiky.
- 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. Konstruktivistické metody, formativní hodnocení či sebehodnocení žáků jsou kroky, které mohou učitelům pomoci při realizaci společného vzdělávání.
- Pokusit se motivovat vyučující finančně (podle možností školy). Přestože se finanční situace v regionálním školství zlepšuje, pokud má škola možnosti, je vhodné odměnit ty učitele, kteří na práci se žáky se SVP aktivně participují. Případně manažerky diverzifikovat úkoly v rámci pedagogického sboru, neboť pro mnoho učitelů je klíčovou a motivující komoditou čas.
- Pokusit se iniciovat, ve spolupráci se zřizovatelem a v návaznosti na reálné potřeby, stavební úpravy, které by školu více otevřely žákům s postižením – zejména se jedná o bezbariérovou prostupnost celou školou (výtah, schodolez).
- Podporovat komunikaci na úrovni škola- rodiče- žáci. Jde zejména o informování o možnostech a nárocích zvoleného oboru, aby se předešlo problémům při přechodu na jiný obor. Z toho vyplývá

nutnost jasně definovat podmínky přijetí ke studiu jednotlivých oborů. Je ovšem třeba říci, že většina škol toto splňuje, podmínky zveřejňuje a s rodiči i žáky ještě před přijetím aktivně komunikuje.

- Hledat cesty jak spolupracovat s rodiči žáků, kteří již prošli diagnostikou v PPP/SPC, především v oblasti podpory domácích činností studujících. Hledat vhodné způsoby motivace rodičů. V naprosté většině případů jsou školy v této oblasti aktivní. Je jasné, že pokud rodiče nemají zájem komunikovat, situace se pro školu stává velmi složitou. V případě, že se škola nachází ve vyloučené lokalitě nebo má větší množství žáků se sociálním znevýhodněním, pokusit se využít, např. prostřednictvím asistentů z lokální komunity.

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. Stává se, že učitelé nepovažují doporučení ze strany ŠPZ za vhodná, proto je v některých případech upravují či nevyužívají. Je pochopitelné, učitelé jsou ti, kteří jsou v praxi, nicméně by bylo vhodné činit úpravy po konzultaci s příslušným pracovištěm.
- Více zohlednit individuální potřeby žáků ve smyslu např. poskytování extra materiálů ke studiu. Na mnoha školách tento krok funguje velmi dobře, přesto jsou situace, kdy učitelé neprojevují dostatečnou ochotu své žáky podpořit, přestože vědí, že v rámci doporučení z PPP by se jednalo o vhodný systém podpory.
- Využívat formativní hodnocení výsledků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Průběžné hodnocení, které je dobře aplikované, v dlouhodobém horizontu podporuje školní úspěšnost. Stejně tak využití prvků sebehodnocení je způsobem, jak zvýšit angažovanost žáků v procesu učení.

- Aktivněji se zajímat o problematiku společného vzdělávání a zvyšovat svoji profesní kompetenci v této oblasti, např. v podobě DVPP. Je jasné, že učitelé jsou zahlceni mnoha různými školeními a povinnostmi. Proto je důležité, aby byla možnost volby dle preferencí učitelů, ale také dle potřeb školy. Situace se sice postupem času zlepšuje, stále však jsou patrné nedostatky, neochota pedagogů vzdělávat se v oblasti inkluze. Problém spočívá také v nedostatku času, který učitelé na další vzdělávání mají.
- 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. Ukazuje se, že žáci nemají problém přiznat podpůrná opatření ve třídě. Čím dál častěji ale žáci nemají ani zájem navštívit ŠPZ, protože chtějí dokázat, že mohou studovat i bez podpory. Objevují se i případy, kdy PPP žáků de facto doporučení „vnutila“. Naopak jsou častější i případy, kdy žáci jsou do PPP pouze proto, aby měli např. při maturitě výhodu – a PPP jim mnohdy doporučení přizná.
- Komunikovat se žáky intaktními o problematice společného vzdělávání a vysvětlit jim význam podpůrných opatření pro žáky se speciálními potřebami. Ukazuje se, že toto ve školách funguje, neobjevují se informace, že by handicap byl příčinou šikanózního jednání.

4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- V rámci doporučení funkčně doporučovat materiální i finanční podporu žákům podle platné legislativy. To se týká i funkčního přiznávání asistentů, jejich přidělování je v poslední době značně omezováno.
- Navštěvovat osobně školy a závěry diagnostiky více propojovat s praxí. Aktivně se zajímat o to, zda doporučená podpůrná opatření

naplňují potřeby a možnosti žáků. Pedagogové a výchovní poradci by uvítali, kdyby byl v rámci PPP vyčleněn pracovník, který by měl v kompetenci osobní návštěvy na SOŠ a VOŠ. V mnoha případech by došlo k lepšímu pochopení doporučení ze strany PPP a zároveň by také PPP měla lepší vhled do reálného školního procesu.

- Snažit se dodržovat zákonné termíny při realizaci diagnostiky a reidiagnostiky. Přestože jsou si školy vědomy složitost situace ŠPZ, časové prodlevy bývají v některých zařízeních příliš dlouhé – a to jak při objednání vyšetření, tak při tvorbě doporučení.
- Profesionálně komunikovat se zástupci škol a školských zařízení, především s výchovnými poradci a vedoucími pedagogickými pracovníky. Stává se, že škola nemá dostatečné vysvětlení, proč některému žákovi byla přiznána podpůrná opatření a jinému nikoliv. Tím vznikají pochyby o smysluplnosti některých závěrů PPP. Školy poukazují na nejednoznačnost rozhodování různých PPP. Bylo by vhodné aktivně spolupracovat se školou při tvorbě podpůrných opatření.
- V souvislosti s výše uvedeným je zmiňován apel na zřizovatele, který by měl zajistit dostatečnou personální podporu v pedagogicko-psychologických poradnách.

5. SHRUTÍ A ZÁVĚR

V období červen 2016 až červen 2018 bylo osloveno celkem 23 středních a vyšších odborných škol z Libereckého kraje, což představuje 45 % škol v rámci kraje. V druhém sledovaném období bylo osloveno 2018 až 2021, bylo osloveno 25 škol, čím bylo splněno oslovení všech středních a vyšších odborných škol v Libereckém kraji. Nutno zmínit, že počty škol se kvůli optimalizacím, slučování a zanikání v průběhu trvání projektu měnily. V prvním období byla otevřenost škol maximální, ani jedno mapování neodmítlo. V druhém období byla situace jiná. Z celkového osloveného počtu škol odmítlo mapování celkem 10 škol, což činí 40 %. Vysvětlením tohoto jevu je zejména nepříznivá situace na školách vzhledem k mimořádným opatřením v souvislosti s výskytem koronaviru SARS-CoV-2.

Díky úzké spolupráci s odbornou garantkou kraje se dařilo komunikovat se školami ve většině případů velmi dobře. Pouze ve dvou případech nebyl udělen souhlas se zvukovým záznamem rozhovoru, proto byly rozhovory zaznamenány písemně. A pouze ve třech případech školy nereagovaly na kontaktování ze garantky či garanta vůbec. 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.

Zásadní je pro fungování společného vzdělávání ve školách školní poradenské pracoviště. Výchovné poradenství v Libereckém kraji je součástí výchovně vzdělávací soustavy. Poskytuje specializovanou pedagogickou pomoc žákům a jejich zákonným zástupcům, ale také metodickou a informační podporu ostatním pedagogům. Orientuje se

především na oblast výchovy a vzdělávání, kariérové poradenství, ale také na prevenci rizikového chování. Ve školách garantuje výchovné poradenství výchovný poradce. Zde je potřeba vyzdvihnout kvalitu výchovných poradců napříč školami. Podle dosavadních zjištění jsou 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.

Jako stěžejní se ukazuje oblast 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. Umění komunikace, resp. požadavek konstruktivní komunikace se objevuje prakticky u všech respondentů, kteří se doposud mapování zúčastnili. 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.

Jako dvě velké překážky inkluze téměř všichni respondenti uvádí nárůst administrativy a nedostatečné vysvětlení principů společného vzdělávání. V prvním případě se jedná o formalistické pojetí, kdy je nutná administrativa řešena buď na úkor potencionálního času pro žáky, nebo (ve většině případů) na úkor volného času zainteresovaných osob, obvykle výchovných poradců. Jelikož množství disponibilních hodin pro tuto pozici je shodně uváděno jako zásadně nedostačující, administrativní náročnosti neprospívají ani časté legislativní změny v podobě novel, které školám de facto přidělávají práci, jelikož se mění formuláře, požadavky nebo výkazy.

Posun ve vnímání společného vzdělávání nastal 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 jednak z průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků, ale také z menšího mediálního tlaku, a v neposlední řadě také vychází ze zkušeností samotných učitelů. Ukazuje se, že postoje pedagogických pracovníků jsou často podobné jako postoje vedení školy, tedy že vedení školy svým postojem pedagogické pracovníky ovlivňuje. Proto je důležité pracovat zejména s vedoucími pedagogickými pracovníky, kteří následně mohou systematicky o problematice inkluze komunikovat se svým pedagogickým sborem a ovlivnit jeho postoj k tématu.

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.

Přestože se vyskytují některé problematické okruhy, celkově se domnívám, že v rámci Libereckého kraje, na základě mapovaných škol, probíhá inkluze úspěšně. I přes některé kritické hlasy se školy snaží své žáky podporovat. To je potřeba ocenit, že i ve chvíli, kdy postoj školy k myšlence společného vzdělávání není příliš vstřícný, tento fakt se obvykle neprojevuje na spolupráci s žáky. To je třeba vyzdvihnout.

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	Specifické poruchy učení a chování
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VOŠ	Vyšší odborná škola

