



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

MT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU **INKLUZÍVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ** **V KRAJI VYSOČINA**

Zpracoval: Mgr. Jarmila Fraiová

Zpracováno: říjen 2021

OBSAH:

1. ÚVOD	3
2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	12
3.1. Vnímání a pojetí inkluze	12
3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	17
3.3. Poskytování poradenských služeb	22
3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	27
3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	29
3.6. Ostatní zjištění	31
4. DOPORUČENÍ	33
4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře	33
4.2 Doporučení vedení školy	33
4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	36
5. SHRNUÍ A ZÁVĚR	38
6. SEZNAM ZKRATEK	40

1. ÚVOD

Předpokládaný rozsah využití Krajských zpráv z mapování stavu inkluzivního vzdělávání na SŠ a VOŠ (dále většinou jen „Krajská zpráva z mapování“) je určen zejména chartou projektu P-KAP. V souladu s Chartou projektu P-KAP je tato zpráva určena k řízení předmětné oblasti na území krajů (například odborům školství) a zároveň jako součást metodické podpory tvorby KAP, zejména v oblasti intervence Podpora inkluze. To také koresponduje s rozsahem využití uvedeným v Metodice rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV, která uvádí, že Krajskou zprávu z „mapování“ lze využít jako „podklad pro pracovní skupinu v Krajských akčních plánech“ (viz str. 8 Metodiky).

Krajskou zprávu z mapování lze využít případně i pro jiné činnosti spadající do působnosti krajů, nicméně je potřeba nezapomínat, že se jedná o kvalitativní rozbor situace v oblasti inkluze ve vzdělávání (viz postup zpracování zpráv níže). Nejedná se tedy o kvantitativní šetření a kvantitativní vyjádření jsou zde použita pouze pro popis zkoumaného souboru a z důvodů zachování objektivity nejsou nijak dále analyzována.

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

Při zpracování této finální verze krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v rámci druhé vlny mapování, tj. v období od července 2018 do října 2021 včetně. Tato zjištění jsou srovnávána se zjištěními z první vlny mapování (2016 – 2018). V období let 2016 – 2021, v rámci ČR, byly v průběhu první i druhé vlny mapování osloveny všechny školy, tj. 100 % existujících SŠ a VOŠ. Jejich přesný počet se v průběhu 6 let průběžně měnil – z důvodu zániku, slučování atd., nicméně za tu dobu se jednalo o 1364 škol. Počet škol oslovených v rámci kraje je uveden v kapitole 2. Popis souboru mapovaných škol.

Zpráva o stavu inkluze na škole

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou polostrukturované individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. Od uzavření škol v době pandemie byly rozhovory realizovány, kromě do té doby výhradní prezenční formy, také v on-line formě (zejména v MS Teams). Tyto rozhovory jsou realizovány v každém kraji garanty inkluze, jimiž jsou lidé s vysokoškolským vzděláním v psychologii (případně ve speciální pedagogice) s rozsáhlými poradenskými zkušenostmi.

Délka rozhovoru je samozřejmě odvislá od situace v oblasti inkluzivního vzdělávání na každé škole, nicméně především z důvodu stanovených počtů škol a úvazku garanta inkluze v kraji je obvyklá délka rozhovoru cca 30 minut, kratší rozhovor bývá někdy realizován jen v případě žáka nebo jeho zákonného zástupce, a to zejména s ohledem na laické názory respondenta.

Vzhledem k velké různorodosti možností formulace otázek/okruhů a faktu, že tyto musí být vždy přizpůsobeny situaci ve škole a respondentovi, je každý okruh charakterizován jeho „mapou“. Otázky jsou kladeny z pohledu pozice respondenta, a konkrétní formulace záleží na tazateli, s cílem pokrýt co největší část „mapy“ (nejlépe celou) s ohledem na časové možnosti.

Rozhovory jsou realizovány se zástupcem vedení školy, učitelem, pracovníkem školního poradenského pracoviště a žákem nebo jeho zákonným zástupcem (popřípadě s oběma). Z tohoto důvodu je specifikované znění mapovaných okruhů ve dvou verzích – pro profesionály a laiky (žáky a zákonné zástupce).

Rozhovory jsou striktně anonymizovány, jsou podmíněny samozřejmě souhlasem respondenta a v případě žáků i informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka (tam, kde to je relevantní).

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve

formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva školy, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv z mapování jsou dodržovány dvě zásady, jež vycházejí z významu slovního spojení „mapování inkluze“ – při mapování jsou pozorované jevy ve zprávě zmíněny v přiměřených proporcích, tzn. často se vyskytující témata zdůrazněna oproti tématům okrajovým. Na druhou stranu jde o mapování inkluze, tzn. ani na řídce se vyskytující jevy nebo otázky nezapomínáme, stejně tak jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zpracování krajských zpráv znamená souhrnné zpracování výstupů jednotlivých zpráv pro školy, jejichž předmětem je kvalitativní rozbor aktuálního stavu inkluze na každé škole.

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z druhé části mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ od září 2018 do června 2021, v němž bylo osloveno 35 škol (54 % škol v rámci kraje).

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

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	10135	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	57	0,56	32	0,31	25	0,25
	kulturně a sociálně znevýhodnění	67	0,66	61	0,60	6	0,06
	Nadaní a mimořádně nadaní	52	0,51	44	0,43	8	0,08
	s SPU*	651	6,44	646	0,39	5	0,05
	SPCH**	91	0,90	60	0,59	31	0,31
	SPUCH***	25	0,24	23	0,22	2	0,02
	s PAS****	24	0,23	23	0,22	1	0,01
	se smyslovými vadami	26	0,25	25	0,24	1	0,01
	s LMP*****	76	0,75	75	0,74	1	0,01
	s SMP, TMP*****	30	0,30	30	0,30	0	0
	s fyzickým postižením	13	0,13	13	0,13	0	0
	s kombinovanými vadami	24	0,24	24	0,24	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	44	0,43	44	0,43	0	0

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

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

Tabulka ukazuje, že ve zmapovaných školách, vzhledem k aktuální legislativní podpoře a vzdělávacím trendům i v rámci středního, je poskytována podpora žákům s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb. Největší skupinu tvoří žáci se SPU, jejich počet se ale výrazně liší mezi školami. Poruchy chování jsou vnímány ve smyslu ADD, ADHD. Počet žáků, kteří jsou vykazováni jako kulturně a sociálně znevýhodnění zřejmě neodpovídá reálné situaci ve školách, z uvedeného počtu tvořili téměř polovinu žáci z výchovného ústavu. Počet nadaných žáků je tvořen převážně žáky, kteří byli diagnostikováni Mensou, polovina vykázána na jednu gymnázium. Žáci s LMP, STMP a TMP jsou převážně z pěti praktických škol a dvou škol, kde jsou obory kategorie E.

Gymnázia:

Počet žáků celkem:	1691	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	20	1,18	17	1,00	3	0,18
	kulturně a sociálně znevýhodnění	19	1,12	19	1,12	0	0
	Nadaní a mimořádně nadaní	41	2,42	33	2,00	8	0,42
	s SPU*	10	0,59	9	0,53	1	0,06
	SPCH**	0	0	0	0	0	0
	SPUCH***	1	0,06	1	0,06	1	0,06
	s PAS****	4	0,23	4	0,23	0	0
	se smyslovými vadami	3	0,17	3	0,17	0	0
	s LMP*****	0	0	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,12	2	0,12	0	0
	s kombinovanými vadami	0	0	0	0	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	6	0,36	2	0,12	4	0,23

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

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

V rámci gymnaziálního studia je výskyt žáků s postižením logicky nejnižší v rámci středního vzdělávání. Zajímavé je, že gymnázia, v kterých proběhlo mapování vykazují i poměrně nízký počet žáků s nadáním. Žáci uvádění jako nadaní nejsou většinou ani diagnostikováni PPP, ale Mensou.

SOŠ a SOU:

Počet žáků celkem:	5286	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	26	0,49	10	0,19	16	0,30
	kulturně a sociálně znevýhodnění	12	0,23	10	0,19	2	0,04
	Nadaní a mimořádně nadaní	0	0	0	0	0	0
	s SPU*	323	6,11	323	6,11	0	0
	SPCH**	40	0,75	11	0,21	29	0,54
	SPUCH***	12	0,23	12	0,23	0	0
	s PAS****	15	0,28	15	0,28	0	0
	se smyslovými vadami	12	0,20	12	0,20	0	0
	s LMP*****	52	0,98	52	0,98	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	7	0,13	7	0,13	0	0
	s kombinovanými vadami	14	0,26	14	0,26	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	21	0,40	18	0,34	3	0,06

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

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

Střední odborné školy a střední odborná učiliště vykazují poměrně vysoké procento žáků s SPU. Hodně škol tohoto typu uvádí, že přijetí žáků na jejich obory je podmíněno doporučením lékaře, kteří žákům nedoporučují studium v oborech, které by pak v důsledku svého zdravotního znevýhodnění nemohli v rámci profesního života vykonávat.

Praktické školy:

Počet žáků celkem:	53	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	0	0	0	0	0	0
	kulturně a sociálně znevýhodnění	3	5,56	0	0	0	0
	Nadání a mimořádně nadaní	0	0	0	0	0	0
	s SPU*	0	0	0	0	0	0
	SPCH**	1	1,88	0	0	0	0
	SPUCH***	0	0	0	0	0	0
	s PAS****	0	0	0	0	0	0
	se smyslovými vadami	0	0	0	0	0	0
	s LMP*****	18	33,96	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	23	41,07	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	0	0	0	0	0	0
	s kombinovanými vadami	13	23,21	0	0	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	0	0	0	0	0	0

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

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

V tomto typu školy se jedná většinou o žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a s kombinovanými vadami, někteří jsou i z nižšího sociokulturního prostředí. V rámci tohoto studia si tito žáci rozšiřují především sociální kompetence a zvyšují svoje kompetence zejména v oblasti soběstačnosti.

Ostatní (oborově smíšené typy škol, SŠ + VOŠ, ŠŠ při VÚ):

Počet žáků celkem:	3105	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	11	0,35	5	0,16	6	0,19
	kulturně a sociálně znevýhodnění	36	1,16	32	1,03	4	0,13
	Nadaní a mimořádně nadaní	11	0,35	0	0	0	0
	s SPU*	318	10,26	314	10,13	4	0,13
	SPCH**	51	1,67	49	1,60	2	0,07
	SPUCH***	12	0,39	11	0,36	1	0,03
	s PAS****	5	0,16	4	0,13	1	0,03
	se smyslovými vadami	11	0,35	10	0,32	1	0,03
	s LMP*****	6	0,19	5	0,16	1	0,03
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,06	0	0	0	0
	s kombinovanými vadami	0	0	0	0	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	23	0,74	0	0	0	0

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

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

Zvýšené procento žáků s poruchami chování v této tabulce je v důsledku zařazení SŠ při výchovném ústavu.

Nadaní žáci jsou ze škol, v kterých je součástí gymnázium

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED97	Kategorie vzdělávání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C		
		J		
		E/2 roky	Práce ve stravování, Zahradnické práce	S poruchami chování, LMP
3	3C	E/3 roky	Malířské, lakýrnické a natěračské práce Zámečnické práce ve stavebnictví	SPU, LMP
		H	Truhlář Cukrář Kuchař Aranžér Reprodukční grafik Autolakýrník Karosář Jemný mechanik - hodinář	SPU
4	3A	K		
		L/sš		
	4A	L/nádst		
	3A	M	Mechanik seřizovač Mechanik elektromechanik	SPU
6	5B	N		
		P		

Práce ve stravování a Zahradnické práce jsou učební obory při VÚ, což vysvětluje velký počet žáků s poruchami chování, v dalších dvou oborech kategorie E jsou vzdělávání žáci s mentálním postižením a těžkými poruchami učení, kdy většinou vzdělávají tyto žáky učitelé se speciálně pedagogickou kvalifikací. V ostatních uvedených učebních oborech jsou inkludováni žáci s SPU a tyto školy většinou uvádí přijímání žáků s tímto znevýhodněním i na webových stránkách školy.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

Zde v subkapitolách jsou uvedena zjištění a jejich rozbor/analýza dle struktury zpráv z realizace mapování v zmapovaných školách v rámci druhého období.

Všichni dotazovaní v rámci mapování projevovali verbálně i neverbálně zájem o témata rozhovoru, během něj vystupovali vstřícně a přátelsky. Nahrávání rozhovoru pro ně nepředstavovalo žádný problém a rozhovor vnímali i jako příležitost své názory formulovat a vyjádřit. V komunikaci vyjadřovali většinou výrazné emoční i profesionální zaujetí ve vztahu k žákům i pozitivní vztah ke škole a jejímu vedení. Toto bylo možno vidět v rámci celého 6ti letého období mapování.

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Na začátku každého rozhovoru byla respondentům položena otázka, jak by si představovali školu snů. Nejčastěji bylo pojetí ideální školy spojeno s naplňováním potřeb všech účastníků vzdělávání; žáků, pedagogů i rodičů a dobrými vzájemnými vztahy, měla by to být škola, která poskytuje žákům kvalitní vzdělání: *škola, kam budou chodit rádi žáci i učitelé; pozitivní klima; důležitá je vzájemná spolupráce; směřování ke stejnému cíli; přátelská atmosféra; prostředí důvěry; oboustranná spokojenost s obsahem vzdělávání; učitelé vidí pokrok; posun žáků, jsou spokojení s výsledkem své práce; aktivní žáci se zájmem o vzdělávání; dobré materiální zázemí školy; chápaní rodiče a zřizovatel; učitelské povolání má společenskou prestiž.*

Často se také objevuje ve spojitosti se školou snů: *menší počet žáků ve třídách; větší možnosti volitelných předmětů, které by byly z oblasti zájmu žáků; přizpůsobit vzdělávání požadavkům dnešní doby, současným*

trendům; učit žáky kritickému myšlení; propojenost výuky se životem; absolventi mají zajištěné uplatnění na trhu práce.

Méně často, ale nikoliv ojediněle, byla škola snů spojována s procesem inkluze a budováním otevřené školy: *společné vzdělávání prospívá všem účastníkům; vede žáky k toleranci, ohleduplnosti, ochotě pomáhat; je patrný posun v oblasti sociálního cítění zejména mladé generace, ale i některých pedagogů.*

Bohužel se opakovaně objevovala i zkušenost, a opět ne ojedinělá, že zájem žáků o vzdělávání, resp. studium, klesá: *často stačí žákům průměrné výsledky, od studia je odvádí potřeba přivýdělku.*

Školu snů mnozí respondenti také spojovali s potřebou: *odbourání zbytečné byrokracie; oproštění škol od finančních problémů; neměnit stále pravidla, např. maturita z matematiky.*

Velmi pozitivním zjištěním bylo, že řada pedagogů, ale i žáků uváděla, že usilují o to, aby měli školu snů, a že do určité míry tento ideál i naplňují.

Inkluzi vnímají dotazovaní na základě svých zkušeností a pracovního zařazení, někteří ji uvádějí pouze jak podporu žáků s různým postižením. Většina však uváděla definici inkluze, společného vzdělávání v celé šíři: *společné vzdělávání všech žáků, včetně žáků s různými handicapy; z různých sociálních prostředí; cizinců; s nadáním.*

I když většinou myšlenku inkluze pedagogové vnímají pozitivně: *hezká myšlenka; dobrý nápad;* často však zaznívá kritika, jak byla připravena a je u nás realizována: *české provedení pokulhává; inkluze za každou cenu nedělá dobře ani těm dětem postiženým, ani ostatním; každý žák by měl dostat to co potřebuje, a v tom hlavním proudu, to dnes nedostane.*

K negativnímu postoji přispívá: *velká administrativní zátěž, která doprovází zavádění nové legislativy do praxe; zpočátku spousta nejasností*

a nejednotné výklady nové vyhlášky; aktuálně stále další a další novely, např. nová pravidla při přidělování asistentů pedagoga.

Velká část pedagogů uváděla, že mezi žáky nerozlišují: každý žák má v určitém smyslu specifické potřeby a pomáhám i žákům, kteří nejsou přímo zahrnuti do inkluzivních programů; já nerozlišuji postižení žáci a ostatní, pomoc směřuji všem, kteří ji v danou chvíli potřebují; je to dlouholetá praxe, kterou jsem realizoval vždy; důležité je chovat se lidsky, a to ne proto, že to nařizuje vyhláška, ale proto, že je to slušnost.

Velmi liberální postoj je stále více vidět u mladých lidí, učitelů i studentů: u nás ve škole máme cizince, homosexuály, transgendery; funguje to naprosto bez problémů; žádnou šikanu jsem neregistroval; nikdy žádný problém, ať je ten člověk jakkoliv odlišný od normy; je to o dialogu; nutit se k argumentaci; tříbit si myšlenky a možná bychom pak dospěli k tomu, že ta odlišnost je jenom vnější.

Posun je možné vidět i v postoji k asistentům pedagoga, kdy zpočátku panovaly mezi pedagogy obavy z využití asistenta pedagoga, s nímž neměla většina dotazovaných zkušenost a na spolupráci nebyli připraveni. Dnes si již většina respondentů, na základě osobní zkušenosti, spolupráci s asistenty pedagoga chválí.

Jako problematické uvádí ve velké míře dotazovaní začleňování některých žáků s mentálním postižením a nezvladatelnou agresivitou, kteří narušují výuku: *často chybí racionální pochopení hranic inkluze nejen od rodičů, ale i pracovníků ŠPZ a lékařů; začlenění žáka s určitou diagnózou nemůže vést k naplnění studijních výstupů daného oboru ani při realizaci podpůrných opatření; ve svém důsledku pak vede k nemožnosti jeho uplatnění v profesním životě a ti žáci potom často upadají do depresí, nemocí.*

To se týká např. i zařazování žáků s LMP na obory typu H, kde nejsou dle dotazovaných pedagogů jasně nastavena pravidla; rodiče často požadují pro dítě s LMP obor H, jehož studium pak nezvládá. Problémem však je, že většina E oborů je soustředěna do škol, kde často musí být žáci na internátě, což dnes spousta rodičů odmítá jednak z finančních důvodů, ale i obavy ze zvládnutí odloučení jejich potomka od rodiny.

Velká skupina dotazovaných je přesvědčena, že by měly být zachovány speciální školy, protože jsou schopny poskytovat dětem lepší péči, pracují zde odborníci a výhodou je malý počet žáků ve třídě. Ve shodě uváděli, že by měly být zachovány školy pro žáky s mentálním postižením, těžkými poruchami chování a autismem, případně i nejtěžšími formami smyslového a fyzického handicapu.

Přestože někteří dotazovaní pedagogové vyjadřovali stále obecně negativní postoj k inkluzi, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi s potížemi obvykle zaujímalí pozitivní postoj: *když k nám takový žák přijde, musíme se o něj postarat; naše práce je vzdělávání.*

Jak už bylo uvedeno stále mnozí pedagogové vnímají problém velkého počtu žáků ve třídách. Pro úspěšné vzdělávání by bylo dle nich třeba snížit počty žáků, mít možnost častěji je dělit do skupin, ale to je otázka finanční.

Práce v heterogenní třídě je pro spousta pedagogů velmi náročná a nemají v této oblasti dostatečné kompetence: *je to velmi složité a komplikované i pro ty vyučující, přináší to mnohá úskalí; učitelům pro takovouto práci zatím chybí patřičné vzdělání.* Dle většiny dotazovaných je pro společné vzdělávání důležitá především vstřícnost učitelů a ta stále u některých chybí: *stále máme kantory, kteří tuto novou situaci přijímají špatně, vnímají to jako obtěžující.*

Jak bylo popsáno postoje respondentů představují určité kontinuum: na jedné straně jsou to negativní postoje typu *jsem zásadně proti inkluzi,*

odmítání inkluze, ale spíš v souvislosti se způsobem jejího zavádění (nikoli jejích principů), přes nevyhraněné postoje či neschopnost zaujmout určité stanovisko, k její prosté akceptaci ve smyslu *je to dáno legislativou*, až po postoje vstřícné, zcela pozitivní.

Na výše uvedené přímo navazují vyjádření k metodické podpoře a proškolení v oblasti inkluze, kdy někteří respondenti uváděli, že jim širší informovanost chybí a vnímají to jako problém. Větší část však uváděla, že u nich ve škole se jedná o okrajové téma a informace, které mají jim aktuálně stačí. Pokud by nastala situace, která by vyžadovala v této oblasti nějaké konkrétní vzdělání, určitě by si ho doplnili.

Postoj vedení školy k inkluzi hodnotí naprostá většina respondentů jako vstřícný, i když někteří stále uvádějí, že u nich ve škole se nejedná o stěžejní problematiku.

O Plánu inkluzivního rozvoje školy stále většina dotazovaných neví, ani výchovní poradci. Pouze zástupci vedení školy a pár výchovných poradců sdělovali, že jej zpracovávali v souvislosti s ŠAP.

K podpoře od zřizovatele v oblasti inkluze se stále běžní učitelé ani výchovní poradci nedokázali vyjádřit, podporu tak hodnotili většinou pouze zástupci vedení škol, z nichž se polovina vyjadřovala neutrálně: *žádnou podporu jsme zatím nepotřebovali*; druhá polovina spolupráci chválila: *pokud jsme potřebovali, pomohli*.

V této kapitole ve vyjádřeních dotazovaných respondentů v rámci první a druhé části mapování nedošlo k žádným zásadním změnám.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Mapování i v rámci druhé části ukázalo, že školy mají velmi rozdílné zkušenosti v práci se znevýhodněnými a nadanými žáky. Mezi školami jsou velké rozdíly jak v počtu začleněných žáků, ale i typech SVP. To je dáno zaměřením školy a jejími obory: *rolí hrají zejména požadované zdravotní předpoklady pro přijetí; některé obory zařazení žáků s určitými problémy téměř vylučují (technické obory, zejména učební, většina zdravotnických oborů), možnosti inkluze jsou často omezeny rizikovými podmínkami v praxi či specifickými požadavky oboru.* Svou roli sehrává i umístění školy, její vybavení (např. bezbariérový přístup), tradice určitého typu vzdělávání a i ochota žáky se SVP přijímat (ochotnější jsou školy s malým počtem žáků a soukromé školy).

Nejvíce zkušeností stále uváděli shodně všichni respondenti, ze všech typů škol, s žáky s poruchami učení, což plně koresponduje s vykazovanými počty v úvodních tabulkách. Tato problematika se řeší dlouhodobě a vzdělávání těchto žáků je již aktuálně na všech typech škol bez problémů. Zásadní je: *individuální přístup; hodně se využívá prodlouženého času, motivace, doplňovačky místo diktátů, slovní zkoušení místo písemného, psaní na PC; dobré klima ve škole, klidný přístup, průběžné opakování, podpora sebevědomí.* Dobře hodnoceno bylo z Šablon doučování před maturitou.

Občas se dotazovaní pedagogové setkávají i s tím, že žáci na střední škole už ani nemají potvrzení z PPP: *abych já měla vyloženě papír na dyslexii, dysortografii, tak nemám, papírově ne, nepotřebuji ho a často ho nepotřebují ani sami žáci.* Tito žáci s dg. SPU už ze ZŠ jsou někdy na tom lépe: *jsou naučeni ze základní školy pracovat a paradoxně mají i lepší výsledky, protože se víc snaží.*

Někteří žáci záměrně poruchu učení nedoloží, dle pedagogů nechtějí být vyčleňováni. Jiní naopak Doporučení vnímají jako určitou výhodu

nastavení času u maturitní zkoušky. Určité nesrovnalosti vnímají i někteří pedagogové: *někdo podporu dostane a vůbec by ji nepotřeboval a jiný naopak se do tabulek pro přiznání podpory nevejde a určitě by byla z mého pohledu učitele vhodná.*

Druhou největší skupinu inkludovaných žáků ve školách tvoří žáci s poruchami chování. Pokud se jedná o drobnou poruchu, např. pozornosti umí si s tím poradit. Přibývají ale i žáci s těžkou nespecifickou poruchou chování a poruchami autistického spektra. Tyto dvě skupiny žáků jsou často vnímány negativně, učitelé si s nimi dokáží jen obtížně poradit: *dokáží rozložit celou třídu.* Na základě zkušeností často zpochybňovali i smysluplnost zařazování těchto žáků do vzdělávání: *není to přínosné ani pro tyto žáky samotné, ani pro ostatní.* Argumentovali: *tady jsme to zvládli, dále už to byl problém, v práci se neuplatní, zůstávají doma.*

Většina dotazovaných má malé zkušenosti s lehkým mentálním postižením. Běžně s nimi pracují v oborech typu E, přímo určených pro žáky s těmito SVP (někdy uvádějí i žáky se SMP). Ti jsou většinou vzděláváni v Praktických školách jednoletých a dvouletých. Na učebních oborech typu H se aktuálně začínají žáci s LMP objevovat z důvodu absence vhodného učebního oboru typu E v dojezdové vzdálenosti od místa bydliště.

Zkušenosti z oblasti vzdělávání žáků s fyzickým, smyslovým a psychickým postižením jsou na školách zatím malé, jedná se o jednotlivce. Většinou vzdělávání těchto žáků na školách, díky podpoře asistenta pedagoga a metodické podpoře pracovníků SPC, zvládají dobře.

Zkušenosti se vzděláváním cizinců se aktuálně i díky podpoře různých neziskových organizací a z NPI oproti mapování v rámci prvního období zlepšily.

Dotazovaní uvádí, že mají ve všech školách i žáky sociálně znevýhodněné, ale vykazování je pro ně složité: *je to citlivý problém, neumíme si s ním zatím moc poradit.*

Pedagogové z gymnázií uvádí spíše zkušenosti s nadanými žáky. Školy mají vlastní systémy vyhledávání a evidence nadaných žáků v určitých činnostech. Ti jsou pak zapojováni do různých aktivit v rámci svého nadání k reprezentaci školy. Na některých školách probíhá spolupráce s Menzou a ta u některých diagnostikuje nadání nebo i mimořádné nadání. Žáci diagnostikovaní PPP jsou stále naprostou výjimkou.

K zohledňování žáků při přijímacím řízení a ukončování studia v naprosté shodě dotazovaní uváděli, že vycházejí z platné legislativy a posudků z ŠPZ.

Hodnocení na všech mapovaných školách je většinou klasickou formou, část dotazovaných učitelů uvedlo, že doplňkově využívá i formativní hodnocení. Objevuje se názor, že učitelé formativní hodnocení znají, ale nepoužívají, nebo jeho prvky využívají spíš intuitivně. Tato forma hodnocení je plně využívána na praktických školách, kde je hodnocení velmi individualizované a je vždy hodnocen osobní posun každého žáka.

Sebehodnocení využívají v nějaké formě na všech mapovaných školách a pro budoucí život žáků, reálně se umět ohodnotit, považují za velmi důležité. Tady uváděli respondenti podobnou osobní zkušenost a vnímají, že je to pro žáky stále velmi obtížné. Někteří dotazovaní prošli ve vztahu k sebehodnocení také vzděláváním.

Ve vztahu k žákům se SVP uváděli respondenti řadu osvědčených metod, postupů a opatření, které využívají a na většině z nich se shodují. K osvědčeným postupům patří zejména vytvoření funkčního systému péče o žáky se SVP, který zajišťuje dobrou vzájemnou komunikaci mezi všemi účastníky vzdělávání. Hlavními garanty jsou obvykle výchovný poradce, který zajišťuje kontakt se ŠPZ a zástupce vedení. Všechny školy mají zavedený určitý systém, který se na jednotlivých školách příliš neliší, promítají se sem hlavně specifika školy (velikost, typy SVP a počet žáků).

Jeho základem je předávání informací, které zajistí, že všichni zainteresovaní učitelé budou znát potřeby žáky: *aby všichni věděli, že ten žák má nějaký problém; každý vyučující ví, jak má k tomu žákovi přistupovat a ví, co tam má používat.*

Nejčastěji předává výchovný poradce informace o žácích se SVP učitelům osobně na společné schůzce, případně i individuálně, zároveň jim poskytuje i potřebné dokumenty a materiály: *řekneme si, co by se mělo dělat, a snažíme se podle toho pracovat.*

Na všech oslovených školách považují za podstatné, že s výchovným poradcem mohou v případě potřeby pedagogové, žáci i rodiče komunikovat: *všichni vědí, že když nastane problém, že se na mě mohou obrátit.*

V přístupech k žákům se SVP dotazovaní pedagogové uvádějí, že využívají doporučení z ŠPZ, které v poslední době často nahradilo i využívání IVP: *většinou se jednalo o opsané informace z Doporučení ŠPZ; často se jednalo o mrtvý dokument.*

S osobním portfoliem dotazovaní pedagogové moc nepracují, ojediněle s ním mají zkušenosti zejména učitelé na praktických školách, uměleckých školách a na některých VOŠ se sociálním zaměřením.

Spolupráce s odborníky z praxe je součástí odborného vzdělávání na středních odborných učilištích v rámci praxí, když žáci chodí na praxe do firem, což považují za dobrou formu spojení teorie a praxe a co jim potom usnadní i přechod na trh práce.

Různé systémy zajišťování podpory dalšími odborníky fungují na všech mapovaných školách. Ve velké oblibě je také využívání bývalých absolventů, ale školy velmi často školy spolupracují i s vysokými školami a regionálními firmami.

Oblíbenou specifickou organizační formou v rámci vzdělávání jsou Projektové dny, kdy dochází k propojování žáků nejen napříč jednotlivými ročníky ale i napříč všemi obory.

Disponibilní hodiny speciálně pedagogické péče využívají z dosud mapovaných škol pouze v praktické škole, kdy je mají uvedeny v ŠVP a jsou směřovány zejména do oblasti řečové výchovy a sociální komunikace.

Práce s nadanými žáky probíhá opět podobným způsobem na všech mapovaných školách, kdy jsou tito žáci zapojováni do různých olympiád, soutěží, SOČ. Je jim umožněna spolupráce s odborníky z vysokých škol, firem z regionu. Ve výuce pro ně učitelé připravují náročnější úkoly.

K práci s intaktními žáky dotazovaní sdělují, že je stále složitější. Vnímají potřebu sníženého počtu žáků ve třídách, případně tandemovou výuku dvou pedagogů, aby se i k těmto žákům dostávala nezbytná potřeba individualizace výuky. Někteří uváděli, že k těmto žákům cítí dluh, protože aktuálně podpora primárně směřuje k žákům se SVP. Obecně dotazovaní pedagogové uvádějí, že se snaží, aby výuka byla pro žáky zajímavá, pestrá a snaží se vybírat formy práce, které by žáky mohly bavit, což je problematické opět vzhledem k vysokým počtům žáků ve třídách.

V odborných školách se snaží směřovat práci s těmito žáky zejména do té odborné oblasti, navštěvovat podniky a akce, které souvisí s tou jejich odborností a tím je motivovat a vtáhnout do té budoucí pracovní reality.

Vztahy mezi spolužáky směrem k žákům se SVP hodnotí ve shodě většina dotazovaných jako bezproblémové. I když někteří vnímají, že záleží i na tom, jak se sejde třída a někdy musí eliminovat nevhodné chování jednotlivců dozorovým způsobem.

Pozitivním nástrojem jsou adaptační kurzy, které realizuje většina škol na začátku středoškolského studia.

To potvrzují i dotazovaní žáci, ale opět v několika případech uvádí, že záleží i na tom žáku samotném, který má nějaké problémy a které mu zároveň přináší v rámci studia nějaké výhody, jak bude ostatními přijat.

Ani v této kapitole se odpovědi v rámci první a druhé části mapování nelišily.

3.3. Poskytování poradenských služeb

Všechny oslovené školy uváděly, že spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami (dále PPP) a většina i se speciálně pedagogickými centry (dále SPC). Většina dotazovaných pedagogů hodnotí spolupráci s ŠPZ (PPP a SPC) jako bezproblémovou: *s poradnou dobrá, se SPC perfektní*. Při spolupráci s PPP narážejí pedagogové často na vytíženost jejich pracovníků: *narážíme na kapacitní problémy; jsou přetížení; dlouhé objednací doby; kolikrát nezvedají telefony*. Někteří dotazovaní konstatují, že v poradnách neposkytují metodickou podporu. Většina poraden je ale hodnocena pozitivně: *ta poradna se snaží; psycholožka i speciální pedagožka jsou vstřícné; pokud něco potřebujeme, vždy vyhoví*.

Pozitivně je hodnoceno, že pracovníci poraden s nimi doporučená opatření začínají konzultovat. Za přínosné jsou považována dvakrát ročně okresní setkání organizovaná poradnami.

Spolupráce se SPC je hodnocena pozitivně, zejména díky metodickým návštěvám přímo ve školách, které u pracovníků PPP školy často postrádají. Všichni dotazovaní uváděli, že by bylo žádoucí, kdyby pracovníci školských poradenských zařízení byli častěji ve školách: *víc kontaktů, podpora přímo v terénu*.

Velmi pozitivně hodnotí realizování služeb přímo ve škole i pedagogové praktických škol: *je to dobrá služba, vyšetření jsou realizována přímo ve škole, tedy pro žáky ve známém prostředí, takže nejsou stresováni; je to služba i pro rodiče*.

V průběhu mapování měla převážná část školních poradenských pracovišť základní obsazení- výchovný poradce a metodik prevence: *pomohou a často poskytují dobrou zpětnou vazbu*. Některá ŠPP využívají pozici školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Tyto pracovníky mají většinou financovány ze Šablon. Podporu těchto pracovníků ve školách hodnotí kladně téměř všichni dotazovaní, ale zároveň vyjadřují obavy a to i samotní pracovníci, zda po skončení této podpory budou moci na školách pracovat i nadále. Někteří ředitelé také uváděli, že by rádi takového pracovníka zaměstnali, ale problém je ho i sehnat, což určitě souvisí i s nejasnou perspektivou dané pracovní pozice: *sehnat psychologa je strašný problém; složité je i získání takového pracovníka na částečný úvazek*.

Všichni dotazovaní ve shodě uváděli, že vzájemná spolupráce pracovníků ŠPP s pedagogy je již aktuálně velmi dobrá. Činnost ŠPP je učiteli vnímána jako výrazná podpora: *na začátku byla nedůvěra, otázka zda takové pozice potřebujeme; aktuálně pozice těchto pracovníků získává na důležitosti, konzultujeme a řešíme s nimi různé problémy*. Právě možnost časté bezprostřední komunikace je pedagogy nejvíc oceňována.

Ve vztahu k realizaci inkluze je prakticky na všech školách velmi oceňovaná práce výchovného poradce, často jsou zdůrazňovány nejen jeho pracovní kompetence ale i osobnostní kvality: *výchovná poradkyně je velice vstřícná, ochotná; má přehled; pomáhá hodně i žákům s jejich osobními problémy; umí jednat s rodiči, je to člověk na správném místě, vstřícný a empatický*. Dle většiny výchovných poradců učitelé doporučení obvykle respektují: *snahu mají, nikdo to nebojkotuje; nesetkala jsem se s odmítnutím*. Pracovníci ŠPP mají stanoveny konzultační hodiny, ale obvykle jsou ochotni konzultovat dle potřeby s učiteli, žáky, případně i rodiči vždy.

Nová legislativa přinesla i školním poradenským pracovištím hodně práce navíc a také nárůst administrativy, kterou ve většině škol zpracovávají

právě výchovní poradci. Snížení jejich úvazku vzhledem k aktuálnímu objemu práce je nedostatečné. Na tuto situaci se poukazuje již dlouho, ale konkrétní řešení zatím bohužel stále není.

Specifická je situace ve škole při výchovném ústavu, kde mají poradenské pracoviště propojené v rámci celého zařízení. Mají pozici psychologa, speciálního pedagoga – etopeda i výchovného poradce: *spolupráce funguje týmově, což je při práci s danými klienty nutnost.*

Zkušenosti škol s využitím s asistenta pedagoga byly velmi rozdílné. Větší část z nich neměla žádné zkušenosti, nebo pouze zprostředkované, i když možnost jejich potřeby v budoucnu dotazovaní pedagogové nevyklučovali. Někteří však přiznávali, že by s přítomností takového člověka ve třídě asi měli zpočátku problém. Naopak praktické školy a školy s učebními obory kategorie E, kde se vzdělávají žáci se závažnějšími typy postižení si již výuku svých žáků bez této podpory nedokáží představit. Stejně i školy, kde vzdělávají jednotlivce s těžkým tělesným, smyslovým nebo psychickým postižením a autismem.

Školy, které neměly zkušenosti s asistentem, často uváděly, že vzhledem k požadavkům oboru ani do budoucna jeho využití spíš neočekávají, i když připouštěly, že nároky většiny oborů sice těžší postižení vylučují, ale na některých oborech by začlenění takového žáka možné bylo. Jiným uváděným důvodem bylo, že škola není bezbariérová. Někteří pak připouštěli s realizací bezbariérového vstupu a vhodnosti nabízených oborů, že by se zřejmě žák s takovou potřebou objevit mohl: *my tady máme počítačové obory a v podstatě spousta lidí s postižením pracuje v téhle oblasti.*

Dotazovaní pedagogové ze škol, které měly s asistentem určitou zkušenost, obvykle sdělovali, že pro vyučující to bylo zpočátku nezvyklé: *zpočátku to bylo jiné, zvláštní učit ve třídě s asistentem.* Všichni ale hovořili o pozitivní zkušenosti, spolupráce byla prospěšná: *u tělesně postižených, které jsme tady měli by to bez nich nešlo; měli jsme štěstí*

na lidi, které jsme tady měli; naprosto bezvadní. Dle jejich názoru hodně záleží na osobnosti asistenta: *důležité také je, aby si ten asistent sedl s tím žákem, ale i ostatními žáky ve třídě; aby měl tento člověk lidský přístup.* Vzhledem k finančnímu ohodnocení a pracovní perspektivě pozice asistenta pedagoga dotazovaní uváděli, že je stále těžší vhodného pracovníka najít.

K úpravě vzdělávacích obsahů se vyjadřovali dotazovaní i v rámci druhé části mapování odlišně. Část respondentů vnímá, že pokud jsou dány výstupy, které musí žáci splnit, aby zakončili řádně studium maturitní zkouškou nebo výučním listem, tak se obsahy upravovat nemohou. Na gymnáziích téměř všichni respondenti uvedli, že takovou potřebu u nich ve škole žáci vůbec nemají. Další část respondentů, kteří vzdělávají převážně žáky na SOŠ a SOU uvádí, že se opravdu často musí při vzdělávání svých žáků orientovat pouze na učivo základní a podstatné, modifikovat podávané informace a někdy je nezbytná i úprava obsahů v předmětech, které nejsou v rámci daného oboru profilové.

Poslední skupina, jsou učitelé, kteří působí na praktických školách, SŠ při VÚ a vzdělávají žáky v učebních oborech kategorie E. Ti sdělovali, že úpravy vzdělávacích obsahů jsou u jejich žáků přímo nezbytné.

Podpora nad rámec školní práce je na většině škol široká. Ve školách, při kterých jsou zřízeny domovy mládeže, část těchto aktivit zajišťují také výchovní pracovníci těchto pracovišť. Jedná se o kroužky, podporu žákům při přípravě na olympiády, SOČky, konzultace, doučování. Problém respondenti stále vidí v omezených možnostech financování těchto aktivit, i když aktuálně to z důvodu Šablon bylo lepší.

Spolupráce s rodiči je v oslovených školách hodnocena různě, hodně záleží na typu školy. Obecně se dotazovaní shodují na tom, že nelze generalizovat, vždy záleží na konkrétních rodičích: *spolupracujeme s rodiči*

dobře, ale ne se všemi, každá ta rodina je specifická; vychází to i z toho, jaký typ žáků mají ve škole, z jakých jsou rodin.

Často od nich zaznívá povzdech, že míra spolupráce, zejména u rodičů žáků učebních oborů obecně klesá. Většinou spolupracují lépe rodiče těch lepších žáků, u žáků s problémy je zpětná vazba nedostatečná: *je to případ od případu, jsou rodiče, kteří mají zájem, snaží se; tam, kde bychom tu pomoc potřebovali, rodina často nefunguje.* Někteří konstatují: *jakmile jsou to problémoví žáci, je to komplikované i tím, že jsou často problémoví i rodiče.* Některé školy mají prostřednictvím ŠPP nastavený systém spolupráce s rodiči, který mají ověřený praxí a funguje. Školy ke spolupráci využívají i elektronickou komunikaci, časté jsou elektronické žákovské knížky, takže rodiče dostávají informace i touto cestou, protože někteří rodiče jsou zdaleka.

Pro část rodičů je však ještě dnes zavedená elektronická komunikace problematická: *nepracují s počítači; někteří ještě nemají ani e mailové adresy.*

U žáků s vyššími stupni podpory je výhodou, že jsou učitelé často s rodiči v denním kontaktu a spolupráce většinou funguje velmi dobře. Často bývá do spolupráce zapojen i asistent pedagoga.

S nevhodně zvoleným oborem nebo studiem u gymnazijního vzdělávání se setkali všichni dotazovaní. Právě u gymnázií odchází pouze jednotlivci a to z důvodu, že nezvládli náročnost studia, protože někdy spíše plnili ambice svých rodičů nebo žáci osmiletého studia odchází po ukončení základní školní docházky na umělecké školy, konzervatoře případně i odborně zaměřené školy.

U SOŠ a SOU se často jedná o přestup z oboru na obor v rámci školy. Výhodu mají školy, kde mají prostupnost a provázanost učebních a studijních oborů stejného zaměření – maturitní obor, obor kategorie H a obor kategorie E. Pokud ale žák směřuje úplně do nějaké jiné sféry,

protože v 15ti letech vybírat budoucí profesi je pro některé složité a nedokáží si představit, co daný obor obnáší, tak odchází jinam. Takže někteří žáci odchází a někteří zase přichází. Takové větší přesuny jsou nejvíce u žáků 1. ročníků v období září – prosinec.

Toto je dlouhodobá zkušenost, která byla naprosto stejná v průběhu celého 6ti letého cyklu mapování.

V této kapitole je patrný posun ve zkušenostech s asistenty pedagoga. Na základě osobních zkušeností obavy z takovéto spolupráce vymizely a většina dotazovaných ji hodnotí velmi pozitivně.

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

Z dotazovaných pedagogů se s vyhláškou č.27/2016 Sb. i jejími novelami seznámili většinou vedoucí pracovníci a pracovníci ŠPP. Z ostatních pedagogů se s vyhláškou seznámili ti, kteří měli ve třídě žáka s SVP, případně je s obsahem vyhlášky i jejích novel seznámila většinou výchovná poradkyně na poradě, kde byli přítomni všichni pracovníci školy. Běžná praxe také je, že všichni pracovníci dostávají všechny vyhlášky a související materiály elektronicky. Jako důvod toho, že vyhlášku někteří pedagogové neznají, uváděli, že vyhláška se jich netýká: *až to budu potřebovat, tak se s ní seznámím*. Také poukazovali na skutečnost, že se její obsah stále mění, takže bude lepší v případě potřeby nastudovat aktuální informace.

Očekávání ohledně podpůrných opatření většinou směřovala k posílení finančních prostředků do školství, že se dostanou do škol peníze, které budou řešit např. bezbariérovost budov, personální podporu, finanční ohodnocení učitelů, kteří se budou muset na práci s dětmi s SVP více připravovat, někdy i něco dostudovat. Někteří měli očekávání, že se do škol dostane více odborníků, případně i asistentů pedagoga, což považují za velmi potřebné.

Dle respondentů je ve školách aktuálně nejčastěji realizován druhý stupeň podpůrných opatření, případně několik žáků má přiznán třetí stupeň PO. Žáci s vyšším stupněm PO 4. a 5. se na školách běžného typu objevují pouze ojediněle, většina se jich v rámci Kraje Vysočina vzdělává v Praktických školách jednoletých a dvouletých.

Většina respondentů konstatovala, že žádné velké změny v souvislosti s vyhláškou ve škole nenastaly, a ani do budoucna neočekávají. Obvykle mínili, že vyhláška se jich příliš netýká, žáků se SVP je v dané škole málo, protože jsou tam obory, které vyžadují dobrý zdravotní stav: *tady máme poměrně málo žáků, kterých by se týkala; jsme gymnázium, těch případů máme málo.*

Často také uváděli, že v souvislosti s vyhláškou ve škole nenastaly žádné převratné změny, neboť žáci se SVP jsou zde vzděláváni už delší dobu: *nejedná se o novou skutečnost, ti žáci tu vždycky byli, tu podporu jsme poskytovali i bez vyhlášky; pokud se neobjeví žák s nějakým závažným postižením, tak k žádným zásadním změnám není třeba, aby docházelo.*

Nejčastěji uváděli, že změny se týkaly nárůstu administrativy: *více papírů, neskutečná byrokracie*, což bylo pedagogy vnímáno velmi negativně.

Většina respondentů vyjadřovala souhlas s myšlenkou inkluze, ale zároveň i pochybnosti, jestli tu vyhlášku dělali lidé s praktickými zkušenostmi s výukou žáků s postižením.

Potřebu zvýšené rediagnostiky nevnímají dotazovaní na většině škol v rámci středního vzdělávání jako zásadní. Uváděli, že žádný velký nárůst diagnostikovaných žáků v rámci středního školství nezaznamenali. Přesto na několika školách se dotazovaní z řad vedoucích pracovníků vyjadřovali k statistice, kdy právě náš Kraj Vysočina, v porovnání s jinými kraji vykazuje velké množství studentů s PO 2. stupně z důvodu SPU v průběhu středoškolského studia, která se pak překlápí k podpoře u maturitní zkoušky, většinou ve formě navýšení času. Vnímají, že je to asi i problém subjektivního posuzování jednotlivých pracovníků ŠPZ, ale také si myslí,

že by měla být dána jednotná celorepubliková metodika posuzování, která by zajistila alespoň v určité míře jednotnost v posuzování a přidělování podpory: *noty k sjednocení posuzování.*

Díky vyhlášce se o společném vzdělávání aktuálně víc mluví: *veřejnost je s tím víc seznámená, takže i rodiče se o to zajímají.* Poměrně často bylo uváděno jako pozitivum, že jsou nastavená konkrétní pravidla: *je k tomu nějaký právní podklad.*

3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Závěr mapování probíhal na školách v době, kdy měly školy za sebou různě dlouhé období distančního vzdělávání. Nabízelo se tedy zmapování i této nové situace.

Různé školy se s danou situací vyrovnávaly různě. První období od března 2020 charakterizovala většina dotazovaných podobně: *na jaře nás to zaskočilo jako všechny školy, než se na to adekvátně zareagovalo; nákup techniky; zaškolení učitelů, byl konec školního roku.*

Ale zaznělo i jedno velmi pozitivní hodnocení z jednoho gymnázia, kdy i jarní distanční výuku na jaře 2020 vyhodnotilo vedení školy jako úspěšnou: zapojilo se 97 % žáků; už před zavedením té distanční výuky jsme používali systém Moodle; čili jsme se ho nemuseli učit a mohli jsme od prvního dne zadávat žákům úkoly; jenom jsme se sladili na množství úkolů; tak abychom žáky nepřetěžovali a všechno probíhalo dobře; postupně jsme oceňovali, že se žáci mohli spojovat do skupin a navazovat kontakty prostřednictvím sociálních sítí, což je bavilo.

Zkušenosti z jarní výuky i z dalšího gymnázia byly pozitivní: *aktuálně výsledky vyhodnocujeme; bylo to něco nového; museli jsme výuku splnit; maturity dopadly dobře; přijímačky jsme taky zvládli; tam všechno bylo OK; teď teprve zjišťujeme nedostatky; určitě se nějaké objeví.*

Problematictější byla situace na učebních oborech a v praktických školách: *někteří žáci doma neměli ani počítač; nebyla podpora z rodiny; nemají připojení na internet; takže se musely vyřešit i tyto problémy; na druhou stranu mi přišlo, že někteří žáci fungovali líp než ve škole, ta volnost toho domova jim dala, že plnily úkoly i líp, než když by byly ve škole; mělo to své klady i zápory.*

Školní rok 2021/2021 už většina respondentů hodnotila lépe: *určitě bylo důležité, že už distanční výuka byla povinná; zlepšilo se technické zázemí škol; vyškolili se učitelé v nových formách online výuky; na druhou stranu konstatovali, že už je ta doba toho distančního vzdělávání pro všechny velmi dlouhá: zpočátku do toho šli žáci s obrovským nasazením; někdy se zdálo, že v něčem je to i lepší; někteří si chválili, že mají daleko víc volného času; jak už to trvá dlouho, aktivita opadává, klesá chuť pracovat, osobní kontakt chybí.*

Jeden respondent zmínil žáka, kterému tato forma vyhovovala a vlastně mu i umožnila větší kontakt se třídou než v rámci běžné výuky: *jednalo se o žáka se zdravotními problémy; velkou část roku tráví v nemocnici; fyzicky běžně do školy téměř nechodí; má individuální vzdělávací plán; bylo pro mě překvapující, že spolupracoval; chtěl psát kvízy i písemky s tou třídou; v podstatě si sám určoval to tempo; nechal jsem mu delší čas, což se v těch teamsech dalo udělat; jediné ta objektivita; ale řekl bych, že zrovna tento žák měl ty hodnoty dané jinak.*

Dotazovaní však shodně uváděli, že největším problémem té distanční výuky je odborný výcvik: *mistři odborného výcviku se s žáky spojovali a zadávali jim úkoly; zpracovávali technologické postupy; máme tady kuchaře-číšníky; museli doma vařit, hotová jídla fotit a posílat, pak to s*

učiteli rozebírali, nebylo to vůbec špatné, složité je to u technických učebních oborů.

Závěr této kapitoly velice ráda uzavřu slovy jednoho pana ředitele:
*v této souvislosti bych pochválil nejen své učitele, ale učitele vůbec;
mělo by to zaznít i v médiích; veřejnost to vnímá trochu jinak, to mne
mrzí; spadli jsme do toho rovnýma nohama; vypořádali jsme se s tím řekl
bych dobře.*

3.6. Ostatní zjištění

Většina respondentů větší překážky v procesu inkluze nevnímala, a často uváděli, že ve své škole překážky nevidí: *nenapadá mě nic, co by se nedalo zvládnout; finanční a personální podpora tam je, chybí nároková finanční podpora pro vyučujícího, který má ve třídě žáka se SVP a tedy i s tím spojené nároky na přípravu, protože ta práce je náročnější.*

Většina dotazovaných vnímá inkluzi šířeji, nejenom jako otázku vyhlášky, ale jako celkový postoj společnosti k handicapovaným lidem. Část dotazovaných uváděla jako možnou překážku i problematické postoje některých učitelů a veřejnosti: *určitě předsudky; negativní postoje veřejnosti, rodičů.*

Často uváděnou překážkou jsou velké počty žáků ve třídách: *pokud máme individuálně pracovat s žákem, je třeba snížit počet žáků ve třídách.* Dle některých respondentů by možnou překážkou mohly být nedostatečné kompetence učitelů: *chybí nám odbornost ze speciální pedagogiky, nevíme jak s žáky s SVP pracovat, jak jim připravit výuku; problém je i s podporou začlenění takového žáka do kolektivu, často nemá kamarády, je to těžké pro něj i třídu.* Za největší překážku inkluze uvedla velká část dotazovaných špatnou připravenost její realizace. Realizace základního

proškolení k tématu vzdělávání žáků s SVP měla být zajištěna na všech školách.

Ojediněle se objevoval také názor, že problém je v samotné inkluzi a měla by být spíše zrušena nebo upravena: *inkluzi významně předělat, nebo zrušit; odborníci na speciálních školách umí těm dětem pomoci, systém našich speciálních škol, kde byli opravdoví odborníci, byl lepší, mnozí nám jej záviděli.*

Většina škol uváděla, že významné problémy s žáky nemá, závažnější problémy se ve škole vyskytují spíše ojediněle. Za nejčastěji řešený problém se žáky obecně, uváděli respondenti ve shodě vysokou absenci, neomluvené hodiny, neprospěch, nezáměr o výuku, kázeň, výchovné problémy drobnějšího charakteru, čas od času závažnějšího a náznaky šikany. To se týká spíše žáků učilišť a některých středních odborných škol. Na gymnáziích toto řeší pouze ojediněle. Ve vztahu k žákům se SVP se problémy obvykle nevyskytují.

Některé školy mají nastavený systém, který jim preventivně pomáhá tento problém řešit: *máme nějaká procenta možné absence nad která neklasifikujeme, abychom tomu zamezili.*

Dotazovaní respondenti-žáci se vyjadřovali k studiu na své škole většinou pochvalně, uváděli i vstřícný přístup většiny učitelů a právě tu svoji školu považují v oboru, který studují za prestižní. Studium, pokud by měl žák s handicapem nebo nadáním zájem studovat daný obor, by mu určitě doporučili.

4. DOPORUČENÍ

4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Řešit bezbariérovost budov škol (často se jedná o složitá řešení z finančních důvodů i technických řešení např. pokud jsou školy umístěny v historických objektech). Řešení bezbariérovosti spadá do kompetence zřizovatele.
- Podporovat možnosti dalšího vzdělávání a sdílení zkušeností, příkladů dobré praxe.
- V rámci celého kraje stále věnovat větší pozornost problematice žáků ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, podporovat školy z vyloučených lokalit, kde mají těchto žáků nejvíce.

4.2. Doporučení pro vedení škol:

- Doporučuji vedení škol nadále pokračovat ve směřování školy v nastavených pravidlech. Nadále využívat dostupných podpor a možností k podpoře modernizace a aktualizace vzdělávacího procesu v souladu s potřebami současných proměn společnosti, zlepšení materiálně technického zázemí pro realizaci inkluze, včetně ve spolupráci se zřizovatelem zajištění bezbariérovosti (projekty podpory z Evropských fondů, Šablony, spolupráce a využívání výstupů z projektů zabývajících se problematikou Společného vzdělávání – APIV A, APIV B).
- Podporovat rozšiřování školních poradenských pracovišť o školní psychology a speciální pedagogy (problematické je v současné době

získání takovýchto pracovníků, což souvisí dlouhodobě s nejasnou perspektivou daných pracovních pozic ve školství).

- Podporovat spolupráci pedagogů v rámci školy s pracovníky ŠPP, předávání zkušeností uvnitř pedagogických sborů, případně i s přesahem spolupráce v rámci více středních škol, sdílení informací, příkladů dobré praxe. Zapojovat i učitele odborných předmětů a mistry OV, poskytovat možnost spolupráce v různých pracovních týmech.
- Motivovat pedagogy k této spolupráci s cílem rozšířit zkušenosti a informace z oblasti společného vzdělávání všem pedagogickým pracovníkům a ovlivňovat tak jejich postoje.

- Zajistit metodickou podporu a proškolení.

Pedagogové často uvádí, že nemají dostatek kompetencí ke vzdělávání žáků zejména se závažnějším zdravotním postižením, chybí jim odbornost, zkušenosti, mají obavy, že takovýmto žákům neumí předat to, co budou v životě a v rámci vzdělávaného oboru potřebovat. Za metodickou podporu od pracovníků ŠPZ, zejména SPC jsou rádi, ale volají po kvalitních cíleně zaměřených školení na konkrétní práci s žáky se SVP.

- Doporučuji vedení škol stálé sbližování výstupů vzdělávání s potřebami regionální poptávky trhu práce.
- Využívat možností, které studentům rozšiřují kompetence v oboru a následné pracovní uplatnění, jako jsou výměnné zahraniční stáže, praxe a exkurze v regionálních firmách a institucích a spolupráce s organizacemi pracujícími v oblasti zdravotnických a sociálních služeb v rámci regionu.

- S přihlédnutím k potřebám vzdělávání žáků ve spádové oblasti doporučuji vedení odborných škol zvážit možnost nabídky E oborů provázaných s nabídkou současných H oborů, případně také propojení maturitních oborů s učebními obory stejného zaměření. Toto opatření by mohlo vést ke snížení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatních, kteří nedokončí střední vzdělání z důvodu náročnosti studia. Zajistit v tomto směru větší informovanost pedagogické i rodičovské veřejnosti.
- Věnovat větší pozornost přijímání žáků ke studiu - jasně definovat podmínky přijetí ke studiu u jednotlivých oborů tak, aby se předešlo tomu, že bude přijat ke studiu žák, pro kterého vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám zvolený obor není vhodný. Praxe ukazuje, že v tomto ohledu se bohužel nelze spoléhat na posouzení praktických lékařů. Škola může do jisté míry sama předcházet do budoucna obtížně řešitelným situacím.
- Motivovat a odměňovat pedagogy za práci navíc – bohužel aktuálně chybí přímo dané finanční ohodnocení pro pedagogy, kteří se věnují a vzdělávají žáky se SVP, tyto možnosti jsou v kompetenci ředitelů škol. Určitě je vhodné této kompetence využít v případě ohodnocení náročné práce pedagoga, který zodpovědně přistupuje k výuce žáka se SVP. I to, že tato práce často nebývá dostatečně ohodnocena, může být jedním ze zdrojů negativních postojů některých pedagogů vůči společnému vzdělávání.
- Informace o možnostech studia žáků se SVP umísťovat na webových stránkách škol, doplnit informace o možnostech přizpůsobení přijímacích a závěrečných zkoušek a umístění odkazu na pracovníky ŠPP a možnosti kontaktu s nimi.

4.3. Doporučení pro pedagogy a pracovníky ŠPP :

- Věnovat pozornost koordinaci práce ŠPP s předáváním informací pedagogům, podpořit je v jejich práci právě v oblasti společného vzdělávání (smyslem je, aby se informace z doporučení z ŠPZ dostaly ke všem učitelům, kteří žáka se SVP vzdělávají a právě pracovníci z ŠPP v případě potřeby pedagogy podpořili), učitelé si mohou i sami o tuto podporu říci
- Vyhledávat žáky s nadáním a poskytnou podporu při rozvíjení jejich nadání. V této oblasti má většina škol nejen velké odborné kompetence, ale i potřebné vybavení, které se ve školách v rámci kraje neustále modernizuje. V oblasti práce s nadanými žáky sami pedagogové přiznávají, že jsou stále rezervy.
- Využívat pedagogickou diagnostiku žáků se SVP - pedagogické diagnostice se na školách věnuje obecně většinou nedostatečná pozornost. Dle sdělení pedagogů je nejčastějším důvodem tohoto stavu nedostatek času a nadbytečná administrativa.
- Více komunikovat se žáky a studenty se SVP při zjišťování jejich potřeb a hledání možných cest k naplnění cílů v součinnosti s nimi. Některé postupy, které se osvědčily při práci s žáky se SVP, uplatňovat v práci se všemi žáky. Pro dobré začlenění žáků a utváření fungujících třídních kolektivů využívat nějaké formy adaptačních programů či programů pro *stmelování* kolektivu třídy, práci s klimatem třídy.
- Věnovat více pozornosti i kulturně a sociálně znevýhodněným žákům (pedagogičtí pracovníci většinou neevidují sociálně znevýhodněné žáky. Sdělují, že nemají kompetence k identifikaci kulturně a sociálně znevýhodněných žáků). Přesto i vzhledem k současné době

a zkušenostech z distanční výuky se ukázalo, že tito žáci ve školách jsou a potřebují podporu. Více spolupracovat s partnerskými organizacemi, využívat např. vrstevnické učení, patronát, komunitní doučování, dobrovolnictví.

- Zajímat se o nové trendy, postupy a metody v oblasti společného vzdělávání
- V oblasti hodnocení pracovat více s *formativním hodnocením*, sebehodnocením žáka, využívat dle možností žákovské portfolio.
- V oblasti inkluze využívat i možností spolupráce s dalšími organizacemi a místní komunitou (OSPOD, SVP, různými NNO).

5. SHRnutí A Závěr

Mapování ukázalo, jak je téma Společného vzdělávání široké, co a kdo často ovlivňuje postoje všech kterých se to týká, což je vlastně celá naše společnost. Určitě na to mělo vliv období, kdy většinou lidé s nějakým handicapem žili v izolaci. Je v pořádku, že se postoje k lidem s jakoukoli potřebou podpory začínají měnit. Určitě to bude potřebovat čas a velice citlivé, trpělivé vysvětlování, argumentačně podloženou kampaň, která povede k zamyšlení a tříbení názorů a postojů, bude minimalizovat obavy a celkově povede k zlepšení mediálního obrazu nejen u pedagogů, ale i široké veřejnosti.

Mapování také potvrdilo, že inkluzi je třeba vnímat jako postupný a postupující proces. Z jeho výstupů nelze dělat žádné jasné závěry také z toho důvodu, že rozhovory byly vedeny se zástupci vedení, výchovnými poradci, a vstřícnými pedagogy, tedy s těmi, kteří se na školách při realizaci inkluze nejvíce angažují.

Ve školách panovaly zpočátku značné obavy z nastávajících změn, často spojené s pocitem nedostatečných kompetencí pro společné vzdělávání, pedagogové měli *obavy z neznámého*. Negativně byla vnímána především rychlost přechodu, nepřipravenost pedagogů na práci s velmi rozmanitými SVP žáků a takto heterogenní skupinou; kritizována byla malá metodická podpora škol.

Nejvíce byla v první fázi dotazování inkluze směřována pouze na oblast podpory žákům s handicapem. Tento pohled se již daří měnit, postupně se rozšiřuje i na žáky nadané, cizince a celkové sladění pedagogického procesu s žáky intaktními, právě na základě rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků.

Přes všechny uvedené problémy na základě prováděného mapování v druhé etapě na středních školách v našem kraji, se situace začíná

pomalu měnit. Došlo k určitým pozitivním změnám v chápání podstaty společného vzdělávání, v jeho přijímání a realizaci. Aktuálně lze konstatovat, že oslovené školy se snaží naplňovat základní předpoklady inkluze a vytvářet podmínky pro její realizaci, v řadě oblastí již jsou na společné vzdělávání připraveny nebo se připravují. Jsou vstřícné k přijímání žáků s různou potřebou podpory, snaží se zajistit jim potřebnou péči, snižovat možné bariéry v průběhu studia a při jeho ukončení.

Vedení řady škol inkluzi nejen akceptuje, ale často i pozitivně přijímá a buduje kulturu k ní vstřícnou. Vedoucí pracovníci, výchovní poradci a další pedagogové jsou ve své často práci angažováni. Inkluze je pro řadu z nich impulzem k realizaci změn prospěšných rozvoji všech žáků a celé školy.

Existuje již také mnoho příkladů dobré praxe v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání na školách, které ukazují, že společné vzdělávání, pokud jsou vytvořeny správné podmínky, je prospěšné a optimální pro všechny zúčastněné. Žáci se od sebe učí, vzájemně se ovlivňují, pracují v heterogenní skupině a takto se přirozeným způsobem připravují na život ve společnosti, která je také stále více a více různorodá.

6. SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
IKV	Institut komunikačního vzdělávání
KAP	Krajský akční plán
KIPR	Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj
LMP	Lehké mentální postižení
NNO	Nestátní nezisková organizace
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SOČ	Středoškolská odborná činnost
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SŠ	Střední škola
SPCH	Specifická porucha chování
SPU	Specifická porucha učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠAP	Školní akční plán
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VOŠ	Vyšší odborná škola
VÚ	Výchovný ústav

