



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



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

Zpracovali: Mgr. Magdaléna Pincová
Ing. Lukáš Slovák

Zpracováno: říjen 2018

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	29
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	39
3.5.	Ostatní zjištění	43
4.	DOPORUČENÍ	46
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	46
4.2.	Doporučení vedení školy	48
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	49
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	50
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	51
6.	SEZNAM ZKRATEK	53

1. ÚVOD

Úvodem je potřeba říci, že společné vzdělávání je především vysoce kvalitním prostředím, ve kterém lze pracovat s heterogenní skupinou žáků; akceptovat různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku. Inkluzivní vzdělávání tak dává možnost vytvoření „školy pro všechny“. Pokud je takové vzdělávání prováděno správně, pak je přínosem pro rozvoj dovedností a znalostí žáků jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i těch intaktních.

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 a Metodikou rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV. 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 krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v období od začátku mapování do června 2018 včetně.

Celkově bylo v uvedeném období v rámci ČR osloveno 606 škol, tj. 44 % škol z aktuálního celkového počtu 1367 SŠ a VOŠ. 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 polostrukurované individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. 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.

Jako důležité se jeví zmínit fakt, že mapování začalo v období, kdy v platnost vstoupila vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Původně nižší informovanost v období vstupu této vyhlášky v platnost se tak v průběhu této vlny mapování významně změnila k lepšímu, což mělo logicky za následek také změnu zjištěných výsledků v této oblasti – podrobněji viz kapitola 3. 4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 Sb.

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 75 škol (36 % škol v rámci kraje).

Následující tabulky obsahují kvantitativní popis mapovaných škol, aby bylo patrné, přibližně kolik žáků bylo mapováním pokryto. Je třeba upozornit na to, že nejde o výsledek kvantitativního šetření, proto 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:	17353	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	887	5,1
	kulturně a sociálně znevýhodnění	252	1,5
	nadaní	104	0,6
	s SPU*	1401	8,0
	s poruchami chování	103	0,6
	s PAS**	49	0,3
	se smyslovými vadami	23	0,1
	s LMP***	229	1,3
	s fyzickým postižením	24	0,1
	s kombinovanými vadami	56	0,3
	jiné	216	1,2

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

Na mapovaných SŠ a VOŠ v rámci kraje studuje celkem více než 17 000 žáků. Nejpočetnějšími skupinami žáků se SVP jsou žáci se SPU a také s OMJ. Počet žáků s LMP v tabulce výrazně navyšují žáci pouze jedné školy, která se na vzdělávání těchto žáků specializuje. Více informací viz tabulka Ostatní školy.

Jak vyplývá z rozhovorů uskutečněných v rámci mapování, žáků nadaných a také žáků kulturně a sociálně znevýhodněných bude reálně na školách výrazně více, než kolik školy v tabulce uvedly. Tyto skupiny žáků totiž nebývají oficiálně registrovány (viz kapitola 3.2).

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	5727	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	153	2,7
	kulturně a sociálně znevýhodnění	0	0
	nadaní	28	0,5
	s SPU*	239	4,2
	s poruchami chování	18	0,3
	s PAS**	24	0,4
	se smyslovými vadami	8	0,1
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	3	0,1
	s kombinovanými vadami	3	0,1
	jiné	6	0,1

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

V rámci mapování byla navštívena jak gymnázia čtyřletá, tak víceletá.

Vzhledem k náročnosti studia na gymnáziích zde studují žáci zejména s lehčími typy znevýhodnění ve smyslu SPU. Druhu početnou skupinou jsou žáci s OMJ.

V tabulce je uveden poměrně nízký počet žáků nadaných. Mnoho škol nicméně oficiálně nadané žáky dle platné legislativy zatím neregistruje, a tak je pravděpodobné, že žáků s nadáním je zejména na gymnáziích ve skutečnosti výrazně více. (viz kapitola 3.2).

Žáci s LMP se přirozeně na školách s kognitivně náročnými obory typu K nevyskytují.

Jak již bylo řečeno, žáci sociálně a kulturně znevýhodnění nejsou často školami oficiálně registrováni (viz kapitola 3.2). Z rozhovorů uskutečněných v rámci mapování vyplývá, že na gymnáziích jich sice je reálně nižší počet než na ostatních typech škol, nicméně že by se jednalo o nulu, jak školy uvádí, je vysoce nepravděpodobné.

Do kolonky „jiné“ zahrnulo jedno z mapovaných gymnázií tři talentované sportovce s IVP. Ostatní 3 žáci v této kolonce zůstali bez bližšího komentáře.

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

Počet žáků celkem:	8129	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	574	7,0
	kulturně a sociálně znevýhodnění	219	2,7
	nadaní	47	0,6
	s SPU*	239	2,9
	s poruchami chování	77	0,9
	s PAS**	16	0,2
	se smyslovými vadami	7	0,1
	s LMP***	42	0,5
	s fyzickým postižením	20	0,2
	s kombinovanými vadami	46	0,6
	jiné	1	0,1

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

Školy poskytující střední odborné vzdělání tvořily největší část (43 %) ze škol mapovaných v první fázi.

Obory kategorie E

Pouze jedna ze škol v kategorii škol poskytujících střední odborné vzdělání, na kterých proběhlo mapování, nabízí obory typu E. Jsou to konkrétně malířské a natěračské práce, podlahářské práce, stravovací a ubytovací služby, strojírenské práce, tesařské práce, zednické práce. Obory typu E na této škole tvoří přibližně ¼ nabízených studijních oborů. Jedná se o velkou školu s 821 žáky. Škola uvedla oproti ostatním školám několikanásobně větší počet žáků kulturně a sociálně znevýhodněných. Je tedy důkazem toho, že školy nabízející obory typu E, ale také např. H, se s fenoménem podpory žáků s tímto druhem znevýhodnění potýkají ve větší míře. (viz kapitola 2.3)

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

Počet žáků celkem:	3497	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	160	4,6
	kulturně a sociálně znevýhodnění	33	0,9
	nadaní	29	0,8
	s SPU*	427	12,0
	s poruchami chování	8	0,2
	s PAS**	9	0,3
	se smyslovými vadami	8	0,2
	s LMP***	192	5,5
	s fyzickým postižením	1	0,1
	s kombinovanými vadami	7	0,2
	jiné	6	0,2

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

Vyšší odborné školy

Mapování se účastnily i školy, kde je k SOŠ přidružena ještě VOŠ, a také jedna škola, kde VOŠ kooperuje s gymnáziem. V rámci rozhovorů na těchto školách nebylo rozlišováno, o žáky které školy se jedná. Nicméně z několika výroků vyplynulo, že mezi studenty VOŠ je, na rozdíl od škol středních, výrazně méně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Obory kategorie E

Tyto obory v dané kategorii škol nabízí pouze jedna mapovaná škola, a ta je zahrnuta do následující subkapitoly „Střední školy speciálně zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“. Druhá škola v kraji, kde proběhlo mapování a nabízí obory typu E, je zahrnuta do předchozí subkapitoly „Školy poskytující střední odborné vzdělání“.

Praktické školy

V rámci mapování byla navštívena jedna škola, která nabízí kromě jednoho oboru typu J/Pečovatelské služby také obor typu C/Praktická škola dvouletá. Jedná se o malou školu, kde převážná většina žáků jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně studují zde i žáci bez SVP. Přibližně třetinu z nich pak tvoří žáci s kulturním a sociálním znevýhodněním a rovnoměrně potom žáci s ostatními speciálními vzdělávacími potřebami. Tato škola do kolonky „LMP“ uvedla také 3 žáky se středně těžkým mentálním postižením.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky se SVP

Mapování proběhlo mimo jiné na jedné škole, která se zaměřuje pouze na žáky s mentálním znevýhodněním a žáky se závažnými poruchami učení. Jedná se o středně velkou školu, která nabízí 2 dvouleté obory a 4 tříleté obory typu E a dále jeden obor typu C/Praktická škola dvouletá. Vzhledem k zaměření školy tvoří většinu žáků v tabulce výše v kolonce LMP právě žáci této školy. Ta uvedla 176 žáků s LMP a 5 žáků se středně těžkým mentálním postižením.

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 a SMP
	3C	J	V rámci kraje byla do mapování zahrnuta jen jedna škola s oborem typu J - Pečovatelské služby	Všechny SVP kromě nadaných
		E/2 roky	Všechny obory typu E mají vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných, PAS a smyslových vad
3	3C	E/3 roky	Všechny obory typu E mají vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných, PAS a smyslových vad
		H	Nespecifikováno	Zejména žáci s SPU a OMJ
4	3A	K	Gymnázia	Nadaní
		L/sš	Zde nejsou obory s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
	4A	L/nádst.	Zde nejsou obory s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
	3A	M	Nespecifikováno	SPU a žáci s OMJ
6	5B	N	Na VOŠ nejsou obory s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
		P	Konzervatoře	Nadání ve smyslu talentu

Z mapování vyplývá, že nejvíce inkludovaných žáků bývá, kromě oborů typu C a J, které jsou primárně určeny žákům se SVP, na oborech typu E. Na oborech typu H a M jich potom studuje menší počet, ale i do těchto oborů školy žáky se SVP běžně přijímají. Málo inkludovaných žáků v řádu jednotlivců pak navštěvuje obory typu L, N a P. Speciální postavení mají obory typu K, kde jsou jednoznačně nejvýraznější skupinou inkludovaných žáků žáci nadaní.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1 Vnímání a pojetí inkluze

Inkluzivní, tedy společné, vzdělávání, je školami ve valné většině chápáno jako jev, který je jim z praxe dobře známý, a jehož prvky uplatňují v přirozené formě již několik let. Se zaváděním pojmu inkluze do školství se pak často pro ně dle jejich slov mnoho nezměnilo. *„My se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnujeme už teď. Jen jsem pochopila, že to, co pro ně děláme, budeme muset vnášet na papír.“*

Ačkoli si toho sami často nejsou vědomi, při podrobnějším dotazování však zjišťujeme, že mnoho respondentů inkluzi formuluje jako *„začleňování žáků se znevýhodněním do společného vzdělávání s intaktními žáky“* či jako *„péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“*. Z toho vyplývá, že inkluze je ve většině případů chápána jako synonymum integrace.

Nejčastější obavou, která podporuje integrační hledisko na úkor inkluzivního, je strach ze snížení kvality vzdělávání, které je školou nabízeno. S tímto fenoménem se setkáváme zejména, ne však jen, na gymnáziích. *„Je to střední škola, která už nějakou úroveň má a i nějaké tempo práce, a proto sem ti ostatní také jdou.“ „Pokud je ve třídě hodně lidí, kteří by měli problémy, to tu třídu může zdržovat od učení, když je to jeden člověk, tak by to neměl být problém.“ „Tam by šlo asi o to, jestli ti učitelé zvládnou se věnovat jak intaktním, tak těm inkludovaným fundovaně, nebo se ta jejich činnost smrskne na průměr. Možná, že to může i nějakým způsobem i poškodit ty děti, které jsou intaktní, vzhledem k tomu, že se jim nedostává takové pozornosti, a větší pozornost se zaměřuje na ty inkludované.“* Nepochopení, které pravděpodobně pramení ze školní zkušenosti, dokládá i výrok studenta: *„nelze nijak ovlivnit, aby byli všichni více méně stejní.“*

Pokud jsou respondenti ochotni nahlédnout na inkluzi jako na přínos pro všechny žáky bez rozdílu, je to vnímáno spíše na bázi *„intaktní žáci se*

naučí poznání, že je třeba pomáhat", což je pouze empatičtější vyjádřením podobného nepochopení. Vysloveně protiinkluzivní postoje se však na mapovaných školách objevují jen velmi sporadicky. Stejně tak se ale vyskytují poměrně výjimečně i názory typu: „Inkluze by měla být chápána tak, že odlišnost je pro ostatní obohacením, a ne naopak.", které dokládají plné pochopení principu inkluzivního vzdělávání.

Na většině středních škol v kraji se setkáváme s proinkluzivními nebo v tuto chvíli zatím spíše prointegračními postoji, přirozenou empatií a snahou pomoci. *„Nevidím důvod, proč by se tito žáci neměli zapojit. Samozřejmě je pak práce složitější..."* Zároveň zde ale téměř ve všech případech narážíme na myšlenku ukvapeného a nepřipraveného zavádění do praxe. *„Pracuje se pod tlakem a už to jede rovnou na ostro." „Stojím před otázkou, jak to řešit, protože nikdo z nás na to není připravený z učitelů a to je velký problém." „Učitelé byly vyplašení, co je čeká, že na to nejsou vyškoleni, nejsou vzděláni." „No přiznám se, že z toho máme vždy obavy. Protože s tím nemáme žádné zkušenosti. Nejdřív bychom se museli naučit, jak s tím pracovat, protože to neumíme."*

Neinformovanost veřejnosti, rodičů, škol i poradenských pracovišť dává pak prostor spekulacím, strachu a neochotě. *„Zdá se mi, že trošičku lítáme ode zdi ke zdi, takže buď nastrkáme všechny do zvláštních škol, nebo je zas naopak všechny sebereme do normálních škol".* V některých případech může nastalá nejistota a informační chaos vzbuzovat až pocit nefunkčnosti. *„Rozboural se systém dobře zavedeného školství s nějakými speciálními pedagogy, to rozhodně nebylo nutné."*

Školy proto volají po lepší informovanosti, zejména veřejnosti, kde vznikl problém *„nafouknuté bubliny"*. Tu kromě obecného naladění naší společnosti, jež dokládá výrok respondenta: *„Myslím si, že to souvisí se vším. Jsme vychováváni v takovém strachu ze všeho. To je stejné jako s migranty, že se to všechno žene do extrému. Máme tady dva migranty, a už je z toho strach."*, přičítají rovněž přehnanému a jednostranně zaměřenému zájmu médií. *„No tak média to rozmazaly. Na ministerstvu vymysleli to, co vymysleli. Novináři si z toho vybrali jen ty kritické*

okamžiky, kde to může selhat. To je logické, to dělají vždycky. A pak se to začalo rozmazávat." Se zvýšením informovanosti veřejnosti je pak úzce spojena spolupráce škol s rodiči jak žáků inkludovaných, tak žáků intaktních. *„Myslím si, že tam hodně hrálo roli rodičovství. Ohrožené rodičovství. Pocit, že je ohroženo moje dítě. A to z obou stran. Bylo to velké nepochopení toho, co se tím vlastně myslí."* Tato spolupráce je podmínkou pro zdárné uskutečňování inkluzivních cílů. (viz kapitola 3.2)

Co se týče informovanosti škol, respondenti se shodují, že stávající informační zdroje jsou často nepřehledné a nedostačující. Nejvíce si stěžují na neúměrný nárůstu administrativy spojené se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Byrokracie a papíry k tomu odvádějí učitele od práce s dětmi."* (viz kapitola 3.4.)

Postoje k tématu informovanosti pedagogických pracovníků v oblasti inkluze se různí. Mnozí zastávají názor, že vzdělávacích seminářů, a to zejména pro pedagogy středních škol, byl a stále ještě je nedostatek. *„Nejdřív se mělo pracovat s těmi pedagogy. Nejdřív se měl vytvořit dostatečně silný poradenský systém, aby se tam pedagogové mohli obrátit, a konzultovat, ptát se, nechat si poradit."* Také se objevují opakované stížnosti na jejich přílišnou teoretičnost, abstraktnost a obtížnou využitelnost v praxi. Několik škol pak přímo zmínilo, že by uvítaly více možností sdílení, supervize, videotrénink, sebezkušenostní metody apod., tedy metody, které pracují vždy přímo s konkrétní praxí, ale také s osobnostním rozvojem pedagogů. Jiným by pak dle jejich vyjádření stačilo i praktické smysluplné školení, kde by dostali jakýsi návod pro práci s inkludovanými žáky, se třídou. To totiž neznamená poskytovat znevýhodněným žákům pouze úlevy, ale zejména zvýšenou péči, se kterou jde ruku v ruce jiný způsob práce s celou třídou. *„Kantoři by potřebovali dostat víc konkrétních typů, co vše se může i ve větší skupině žáků dělat jinak, tak, aby zbyl čas na ty, kteří toho času potřebují více a potřebují tu pomoc více už v té hodině."* *„Když se člověk má věnovat jednomu studentovi jinak než ostatním, tak v tu chvíli musí být ostatní*

zaměstnaní jiným způsobem, takže je třeba tu výuku rozdělit, což je těžší."

Na druhé straně stojí názory typu *„Kdo hledá, ten najde."* *„Mám pocit, že nabídka přesahuje mé časové možnosti"*. Je však nezbytné zdůraznit, že tyto názory přicházejí zejména ze škol, které se s inkluzí setkávají v omezené míře co do počtu studentů i závažnosti znevýhodnění.

Časová vytíženost je nicméně dalším z častých témat inkluze. Pedagogičtí pracovníci, školní poradenští pracovníci i vedení jsou stále více zatěžováni narůstající administrativou i zvyšujícími se nároky na moderní formy vzdělávání včetně vzdělávání inkluzivního. K nabídce dalšího vzdělávání v oblasti inkluze a spolupráce mezi pedagogy se vyjádřila respondentka: *„Teoreticky určitě, ale zase jsme na tom čase, protože jsou občas kolegové, které týden nevidím, ale je to všechno o tom, co se na nás navaluje dalšího, protože musíme taky pracovat normálně, taky v uvozovkách s normálníma. Je to hrůza."* Jiný respondent potom situaci komentuje: *„My bychom se mohli školit neustále, kdybychom měli pracovní dobu 12hodin týdně."* Jako vhodné řešení se pak jeví personální podpora poradenských pracovišť i škol samotných. (viz kapitola 3.3.)

Kromě systematictější podpory stávajících učitelů je také kladen důraz na komplexnější přípravu budoucích pedagogů již na vysokých školách. Nároky na pozice učitele se mění. *„Ti pedagogové vystudovali svůj obor a najednou se od nich chce, aby byli speciálními pedagogy."* *„Bojím se, že bych s těmi dětmi neuměla úplně dobře pracovat, protože na to nemám vzdělání."*

Pokud totiž mluvíme o roli pedagoga v procesu inkluze, nejedná se jen o přímou podporu žáka v rámci vyučování na základě doporučení daných školským poradenským zařízením, respektive školním poradenským pracovištěm, ale také například o schopnost pedagoga podchytit specifické příznaky a informovat výchovného poradce školy, tedy o pedagogickou diagnostiku. *„Jasně, pomáhají hlavně tím, že s třídními a mistry vyhledávají právě ty problémové, což funguje."* Stejně tak je třeba, aby byl vyučující schopný rozlišit omezení dané znevýhodněním od, jak říká

respondet v rámci mapování, „nemusím, tudíž nemohu“. Rovný motivační přístup k žákům tedy vyžaduje velkou dávku empatie i odborných znalostí, a zároveň nesmí být zaměňován s přístupem přehnaně protektivním. Ten jen zvětšuje propast mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními a znesnadňuje žákovi se znevýhodněním vstup do dalšího profesního i osobního života. Schopnost komunikace se zákonnými zástupci už je pak jen jakási pomyslná třešnička na dortu pedagogických kompetencí.

Přítomnost žáků se SVP je pro pedagogy náročná také co do rizik spojených s výkonem pomáhajících profesí, např. vznik závislosti pomáhajícího na poskytování pomoci, syndrom vyhoření apod.

Společné vzdělávání je také často podmiňováno druhem znevýhodnění konkrétního žáka, které je jednak limitováno zdravotními i kognitivními požadavky daného oboru studia „*Osobní názor na inkluzi mám takový, že z toho nejsem úplně šťastná, a nemyslím si, že je to úplně to nejlepší. Nemůžeme třeba zdravotně postiženého, který by chodil o berlích, vzít do laboratoře.*“, a jednak individuálním naladěním konkrétního respondenta, školy i společnosti. Velmi často se tak setkáváme s názorem, že například tělesná znevýhodnění jsou přijímána lépe než mentální. „*Pokud se týká nějaké fyzické zábrany nebo handicapu, tak tam si myslím, že by ti studenti měli být úplně běžně začlenění.*“ (viz kapitola 3.2.)

Často se také můžeme setkat se sdělovaným názorem, z něhož vyplývá, že téma inkluze je chápáno jako záležitost žáků základních škol, přičemž na školách středních by už žáci měli mít svá znevýhodnění kompenzovaná do té míry, aby obstáli u přijímacího řízení či maturitních zkoušek za minimálních podpůrných opatření, která jsou poradenskými pracovišti doporučována. Inkluze jako téma středních škol je tedy pro velkou část respondentů zatím poměrně obtížně uchopitelné.

Zřizovatel do oblasti inkluzivního vzdělávání obvykle nezasahuje ani v pozitivním ani v negativním slova smyslu. „*Já si nejsem vědom toho, že by nám zřizovatel nějakou takovou tu podporu poskytoval.*“ Školy obvykle

ani nevědí, na jakou podporu ze strany zřizovatele v oblasti inkluze mají právo. *„Možná je naší chybou, že jsme to nikdy nevyžadovali aktivně.“*

3.2 Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Školy mají zkušenosti se vzděláváním žáků v celém spektru SVP. Největší část inkludovaných respektive integrovaných žáků tvoří žáci se specifickými poruchami učení (SPU) a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), než je čeština.

Jako nejúčinnější „metodu“ práce se žáky se SVP uvádí mnoho škol dobrou komunikaci ve smyslu předávání si informací mezi školou a zákonnými zástupci, žákem samotným i žáky intaktními, ale také v rámci školy mezi jednotlivými pedagogy, vedením i pracovníky ŠPP. Díky tomu se přirozeně daří rozvíjet inkluzivní principy vzdělávání na těch školách, kde panuje otevřená, vstřícná, někdy až rodinná atmosféra. To se daří zejména na menších školách co do celkového počtu žáků, ale také na školách, kde je možné vzdělávat menší počet žáků ve třídách. *„V té běžné třídě, kde je 32 a více dětí, je to trochu skličující pro obě zúčastněné strany.“*

Na těchto školách mají vyučující mimo jiné také snazší možnost přistupovat individuálně ke všem žákům bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby, což hraje důležitou roli v uplatňování inkluzivních principů ve vzdělávání. *„Když píšu test, tak prostě počkám, až to všichni dokončí, a tím pádem se vyhneme tomu, že bych říkala: Ty můžeš, ty máš ještě čas“. „Když studenta vidím, že je slabší a pomalejší a nemá žádné vyšetření, pak s ním spolupracuju tak, že mu nechávám delší dobu na psaní a tak – jak to cítím.“*

Tento princip pak také pomáhá udržovat dobré vztahy mezi žáky intaktními a žáky se znevýhodněním, podporuje dobré klima třídy. Žáci se SVP tak nejsou stavěni do role těch, kterým jsou poskytovány úlevy, těch, o které je třeba se starat, těch, kteří se odlišují od ostatních. Pokud je ke

všem žákům přistupováno se stejnou mírou individuality, je v nich podporována přirozená empatie a cit pro potřeby své vlastní i ostatních. Takový přístup se nicméně ukazuje být pro pedagogy velmi náročný. U některých pramení ze strachu z neznámého, ale zejména uvádějí jako překážku již zmiňovaný velký počet žáků ve třídách. *„Jako vždy se mluví o individuálním přístupu, to se velice těžko řeší v kolektivu, kde máte 25 dětí. Těžko můžete zaujmout ke každému individuální přístup. Takže inkluzi chápu tak, že všechny děti by měly dostat šanci, aby se prosadily a ukázaly, v čem jsou dobré.“*

Tento jev se potvrzuje na faktu, kdy školy sice využívají různé alternativy k frontální výuce, zejména pak skupinovou práci, projektové vyučování apod., nicméně stále na většině škol převládá právě výuka frontální. Faktory vysvětlující tento jev udávají školy dva. Jeden popisuje následující výrok respondenta: *„Lze do té výuky zabudovat jinou formu organizace, tedy nějakou tu skupinovou práci a tak dále, ale řekněme si upřímně, má-li ten kantor zvládnout to penzum, které je v ŠVP nebo RVP, tak je tam z 50-80 % frontální výuka“.* *„Skupinová výuka, já si myslím, že to už je dnes docela běžné. Jenom je mi líto, že máme málo půlených hodin.“* Opět zde tedy narážíme na příliš vysoký počet žáků ve třídách, což zabraňuje možnostem individuálnějšího přístupu. Druhým faktorem, proč na školách převažuje frontální výuka, je její tradiční pozice v naší kultuře a s tím spojený nezvyk či dokonce obavy z metod alternativních.

K dalším metodám, které školy uvádějí jako osvědčené bez ohledu na znevýhodnění žáka, se řadí sdílení materiálů k výuce přes internet, kdy mají žáci přístup k materiálům bez ohledu na svou schopnost si dělat poznámky, samozřejmostí bývá možnost konzultací v předem stanovených hodinách či po domluvě, zvýšení časové dotace na vypracování různých úkolů. Školy se přitom řídí doporučeními ze ŠPZ (viz kapitola 3.2), a ta často doplňují o vlastní osvědčené postupy.

Úspěšně poskytovaná podpora žákům se SVP by měla být bezesporu návazná a měla by začít již na základní škole. Mapované střední školy ale sdělují, že není výjimečným jevem, aby žák, který má zjevné obtíže,

nastoupil na SŠ bez jakékoli předchozí podpory. Začít s podporou takového žáka na střední škole je pak velmi obtížné. Někteří žáci se SVP naopak na ZŠ cílenou podporu dostávali, nicméně zákonní zástupci v rámci ulehčení vlastní situace či situace svého dítěte doufají, že na střední škole bude možné tuto skutečnost utajit a se žákem pracovat jako s intaktními spolužáky. V obou případech je situace pro školu komplikovaná.

Jak už bylo uvedeno výše, největší procento mezi inkludovanými žáky tvoří žáci se specifickými poruchami učení a chování. Vzdělávání těchto žáků na školách má již několikaletou tradici, pedagogové jsou na vzdělávání těchto žáků většinou zvyklí a žákům vycházejí vstříc. Jedním z faktorů je již jistá míra kompenzace, kterou žáci většinou získají během vzdělávání na základní škole i s postupujícím věkem. Mezi nejčastější metody podpory těchto žáků patří prodloužená časová dotace na plnění úkolů, tolerance specifických chyb, v jejichž konkretizaci školám často pomáhají ŠPZ, dále forma vyjadřování dle preferencí konkrétního žáka (ústní, písemné, na počítači aj.), doplňovací cvičení, práce s chybou, zrkadlová opora, vytváření nejrůznějších přehledů učiva a tabulek a dále také celkově tolerantní a motivační přístup, kam spadá například možnost opravit si špatnou známku či ocenění aktivity žáka. Mnohé z těchto postupů se pak uplatňují i při práci s žáky s jinými SVP.

Obecně u žáků s většinou druhů SVP, ale u žáků s SPU zejména, vyučující považují za velmi obtížné rozeznat: *„jestli to spočítal nebo nespočítal, protože to neumí, nebo proto, že je to nějaká porucha, to je někdy těžká věc.“* Někteří pedagogové mají potom sklony přejít do přehnaně protektivního přístupu, který je ale, jak už bylo uvedeno, kontraproduktivní vzhledem k budoucímu uplatnění žáka i vzhledem ke vztahům v rámci třídy.

Názory typu *„Pro některé kolegy, kteří tady učí už půl století, je těžké dát o 20 min více času“* či *„Snažíme se tady ten trend s kolegy prosazovat, ale ne každému je to vlastní, zvláště když už učí mnoho let.“*, se na školách objevují také, nicméně dle slov pracovníků ŠPP i vedení škol

se tyto názory daří zvyšováním informovanosti pedagogů a vlastní praxí postupně obracet.

Druhou, ve velkém počtu zastoupenou skupinou žáků se SVP, jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk český. Dle pozorování samotných škol těchto žáků v Praze s každým rokem přibývá a problém jejich vzdělávání se tak stává stále aktuálnější. Školy postrádají propracovanou metodiku práce s těmito žáky a na každé škole se tedy snaží najít svou vlastní cestu. Většina škol využívá právo na neklasifikování žáků s odlišným mateřským jazykem v prvním pololetí prvního ročníku. Hodiny češtiny pro cizince některé školy v rámci podpůrných opatření využívají a nabízejí přímo v rámci výuky, a některé mají naopak lepší zkušenost s odkazováním žáků na externí organizace (např. META). Často žákům-cizincům překládají jejich spolužáci. Na jedné škole se osvědčil tzv. peer tutoring, kdy každému novému žákovi-cizinci je přiřazen jeden „průvodce“ z řad starších spolužáků. Na jedné soukromé mapované škole zmiňují poměrně nový fenomén, kdy do České republiky přijíždějí žáci-cizinci bez svých rodin a funkci zákonného zástupce pro ně pak zastává pracovník agentury, který má na starosti vždy několik žáků na různých školách v různých ročnících. U těchto žáků je primárním problémem odloučení od rodiny, a tím ztráta motivace ke studiu včetně osvojování si cizího jazyka – češtiny. Na jedné ze škol se pro tyto žáky osvědčila pozice multikulturního průvodce, který jim pomáhá se seznámením se s českou kulturou, ale i školním životem. Jiná škola zase pořádá kurzy češtiny pro cizince, které jsou specializované na pomoc žákům v konkrétních ročnících dle jejich aktuálních potřeb. Další škola podporu těmto žákům popisuje následovně. *„V prvním ročníku máme vyloženě kurz, bude to znít divně, ale je to jako doučovací kroužek češtiny. Rozdělili jsme je na ty, kteří neumí pravopis a na ty, kteří více než na tom pravopise potřebují pracovat na té češtině.“* Ve svém hledání se jiná mapovaná škola po vyzkoušení různých více či méně úspěšných cest hodlá vydat cestou speciální třídy pro žáky-cizince, kde by žáci měli

některé hodiny společné s žáky, jejichž mateřským jazykem je čeština, a ty, ve kterých vznikají obzvlášť silné jazykové bariéry, by měli odděleně.

Nejčastěji vidí školy problém v terminologii odborných předmětů a samozřejmě v českém jazyce. Důraz pak, více než u jiných znevýhodnění, kladou na vlastní motivaci žáka, jeho snahu i sociokulturní prostředí, ze kterého pochází. *„Snažíme se jim vycházet vstříc, stejně jako ostatním znevýhodněným, ale ne vždy jsou oni ochotni si přiznat, že nějaký handicap mají.“* Ačkoli není jednotný, je přístup k této skupině žáků na většině škol velmi vstřícný. *„Mě zajímá obsah, takže nehodnotím chyby, když mi to píše napolo rusky, tak mně to nevadí.“*

Dle platné legislativy i potřeby individuálního přístupu spadají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci nadaní. Aktuální situaci na většině škol přibližuje citát respondenta: *„Protože do inkluze patří i ti nadaní. Na ty se trošku zapomíná.“* Mnoho škol se zdá být zahlcených příchodem nového inkluzivního přístupu a problematika žáků nadaných se ve srovnání s žáky znevýhodněnými může zdát druhotná. S větším množstvím žáků nadaných se přirozeně setkávají zejména gymnázia. Vzhledem k velmi náročné diagnostice, která ještě není dobře propracovaná (ilustrované např. citací: *„Já jsem se ještě nesetkala s tím, že by někdo přišel s papírem, že je nadaný. Máme tady samozřejmě několik vynikající žáků.“*), i následné metodice práce, která je u této skupiny žáků také stále v počátcích, dochází často k následujícímu: *„Máme mimořádně nadané žáky, ale zatím je nevidujeme podle nějakých těch pravidel“.*

Většina škol nechává depistáž, ale i podporu nadaných i mimořádně nadaných žáků v režii jednotlivých vyučujících. Snaha pracovníků ŠPZ o jejich podporu je patrná, avšak i ti postrádají propracovanou metodiku a sami se v situaci často plně neorientují. Většinou se podpora nadaných žáků omezí na práci navíc, kterou dostávají od vyučujících přímo v hodinách, či na doma, či na možnost navštívit pedagoga v konzultačních hodinách obvykle jednou týdně, kdy ale na všechny nadané žáky, zejména na gymnáziích, nezbyvá často vyučujícím dostatek času. Školy také často

podporují své nadané žáky v účasti na soutěžích a olympiádách. Někde se setkáváme také se spoluprací s vysokými školami, neziskovými organizacemi (např. Centrum talentované mládeže) nebo se sociálními partnery. Vynechání či přeskočení ročníku bylo zaznamenáno pouze na jedné z dotazovaných škol. Tato opatření se však nejeví jako dostatečná a, pokud nemá nadaný student možnost své znalosti a schopnosti rozvíjet, je zde velké riziko ztráty zájmu o studium.

Zatím pouze jedna z dotazovaných škol uvedla, že se jí v přístupu k nadaným žákům osvědčil program tzv. doprovázejících učitelů, kdy každý nadaný žák spolupracuje s učitelem daného oboru. Scházejí se obvykle jednou týdně na 20-30 min., přičemž forma spolupráce je ponechána v režii konkrétních vyučujících. *„Možná, že i k tomu by byl potřeba nějaký pokyn. Ono není jasné, co s nimi dělat, a neví to ani ty poradny. Individuální práce, to je fajn, ale ty lidi, co by se jim měli věnovat, taky učí a pak ještě po práci se jim věnovat... Je jasné, že se jim to zaplatí, protože je tam nějaké nárokováná finanční částka, to poradna zajistí a nějaké peníze z toho ten pedagog má. Demotivační není ani tak ta malá finanční částka, co za to dostanou, ale spíš to pomyšlení, že stráví čas s jedním žákem, a ještě mají připravit něco pro celou třídu. To je nejčastější problém doprovázejících pedagogů, se kterými si povídám. Oni to dělají rádi, baví je to, že je dobré vidět, že žák je na tom vědomostně o dva roky výše, že se těší na maturity, ale ten čas!“* Z pohledu pedagoga může vypadat podpora nadaných následovně: *„Já mám skoro pocit, že je to komplikovanější s nimi. Protože zpomalit a udělat méně práce s těmi pomalejšími, to je snadné. Ale připravit práci navíc pro ty chytřejší, je pro učitele časově náročnější a komplikovanější proces.“*

Důležitým prvkem nadání je pak fakt, že s nadáním na jedné straně se často pojí i nedostatečnost na straně druhé. Žák nadaný v jedné oblasti může být tedy podprůměrný v oblasti jiné. Přijetí tohoto faktu je pro pedagogy nesnadné, neboť takový žák neodpovídá obecně zažitým stereotypům. Není navíc výjimkou, že nadaný žák trpí například poruchou autistického spektra či jiným znevýhodněním. *„Máme tady lidi s různými*

formami poruch autistického spektra nebo s Aspergerovým syndromem, kteří tou vysokou inteligenci převýší jiné nedostatky a s pomocí asistentů a péčí těch lidí kolem nakonec úspěšně vystudují." Tato situace poté vyžaduje hluboké pochopení a vysoce individuální přístup.

Skupina, která bývá podporována na naprosté většině škol, jsou žáci s talentem ve sportovní oblasti. Ti často dostávají individuální vzdělávací plán a školy je pravidelně uvolňují na různá soustředění a soutěže. Zde je tedy dobře patrné, že pokud je žák diagnostikován, a v případě sportovního talentu to bývá poměrně snadné, a škola má jasně daný způsob jeho podpory, je valná většina škol ochotna vyjít žákovi vstříc.

V jedné z mapovaných škol upozorňují na poměrně opomíjený fakt, a to, že nadaní žáci se snadno stávají obětí šikany. Osvědčil se jim systém, kdy jsou nadaní ve třídě vždy minimálně dva.

Jak je patrné v tabulce v první kapitole, žáci s tělesným znevýhodněním, ač jsou v rámci inkluze obecně přijímáni velmi dobře, tvoří reálně minoritní skupinu inkludovaných žáků. Častý důvod vystihují následující citace. *„Jsme limitováni tím prostorem, tím, jak jsme historická budova. To je jeden problém. Není to otázka lidí, kteří by rozhodovali, že se jim to nelíbí, ale je to otázka spíš toho prostoru."* *„Nemám peníze ani na provoz a údržbu, natož abych tady překotně budoval výtahy, bezbariérové přístupy, nakupoval speciální pomůcky a další věci."*

Kromě bariérovosti školní budovy klade často překážky studia žáka s tělesným handicapem samotná podstata oboru. To je záležitost zejména SOU, ale také SOŠ. Mnoho škol přijímá žáky na základě lékařského potvrzení o zdravotní způsobilosti vykonávat daný obor, která je daná nařízením vlády č. 211/2006 Sb. Ačkoli jsou žáci s tělesným znevýhodněním přijímáni dobře, žáci s vážnějšími zdravotními handicapy jsou na školách inkludováni jen výjimečně. Přesto je ale tato skupina speciálních vzdělávacích potřeb často respondenty uváděna jako jakási vzorová skupina společného vzdělávání. *„Pokud má někdo fyzické poškození, tak je to určitě úplně o něčem jiném, než když má někdo mentální postižení"*.

Na rozdíl od tělesného handicapu, ohledně inkluze žáků s mentálním znevýhodněním panují mezi respondenty často obavy. *„Domnívám se, že není dobré na SŠ dávat mezi běžné studenty žáky s lehkým mentálním postižením.“ „Popravdě řečeno mám o inkluzi jisté pochyby, obzvláště na odborné škole. Pokud je inkluze chápána v tom smyslu, že na středních školách budou studovat i třeba děti postižené mentálně, tak to si neumím představit. Já si umím představit, že sem bude chodit někdo, kdo bude třeba na vozíčku.“*

Jedná se zejména o mentální postižení ve smyslu snížení intelektu, kde se školy obávají snížení úrovně poskytovaného vzdělávání i pro intaktní žáky, případně upozorňují na fakt, že i když žák projde za podpůrných opatření celé studium, není pak schopný složit státem řízenou maturitní zkoušku či se uplatnit v praxi. Zaznívají zde proto i názory, které volají po stanovení jakési inkluzivní hranice jakožto podmínek, za jakých by bylo ještě efektivní žáka inkludovat do běžného vzdělávacího proudu. Na druhé straně se ale téměř všichni respondenti shodnou, že je nutné striktně individuální posouzení každého případu, kde potřeby znevýhodněných žáků nelze generalizovat. *„Je samozřejmě těžké to nějak obecně nastavit. Každý ten student je jiný, každý má jinou motivaci, každý chce dosáhnout jiných cílů a to už je pak na těch učitelích.“* Vystává tedy otázka jiná, a to, co je vlastně cílem inkluzivního vzdělávání. Je to pouze tradičně vnímané dosažení vzdělání a díky tomu následné uplatnění v praxi, či můžeme považovat za uspokojující rozvoj osobnosti žáka v rámci sociální integrace i bez nutnosti vzdělání úspěšně absolvovat? Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že nevhodně provedená inkluze může vyvolat pocit jinakosti a vyloučení, čehož je nutné se vyvarovat.

Školy si v této souvislosti stěžují i na nerovnováhu podmínek vzdělávání daných zejména podpůrnými opatřeními dle platné legislativy na straně jedné, a na poměrně striktní pravidla státem vedených maturitních zkoušek, kde úlevy pro žáky se SVP jsou minimální na straně druhé. Některé školy jdou pak ještě dále a sdělují, že i když žák složí úspěšně maturitní zkoušku se státem uznanými úlevami, v praxi ale

neuspěje. *„On je u té maturity, má úlevy, udělá maturitu, za měsíc nastoupí do laboratoře v nemocnici, ale tam žádné úlevy nemá.“*

Obezřetně se k inkluzi žáků s mentálním postižením do běžného vzdělávacího proudu staví i škola speciální, která v rámci mapování taktéž sdělila své postoje. Škola sdílí všeobecně rozšířený názor, který je jednoznačně proinkluzivní, ne však tolik v případě žáků s mentálním znevýhodněním. Škola vlastní praxí dokládá, jak důležité je pro žáky s mentálním handicapem bezpečné prostředí a striktně individuální přístup, který na školách běžného vzdělávacího proudu za stávající situace nelze zaručit.

Žáci s poruchami autistického spektra (PAS) patří co do podpory k jedné z nejnáročnějších skupin žáků se SVP. Vzhledem k velmi individuálním projevům této diagnózy jsou kladeny zvýšené nároky na flexibilitu pedagogů s důrazem na cit pro situaci. Pro někoho motivací a pro někoho naopak komplikací je poměrně časté propojení PAS s nedostatečností na jedné straně a nadáním na straně druhé. Školám se při inkluzi žáků s PAS osvědčila spolupráce s asistenty pedagoga. (viz. kapitola 3.2.) Při jedné ze škol organizují také podpůrné rodičovské skupiny žáků s PAS, které si velmi chválí. Pomoc hledají školy také často u neziskových organizací např. Nautis. U těchto žáků bývá často rozporuplné přijímání třídním kolektivem a práce se začleňováním žáka s PAS bývá náročná. O problematice začleňování žáka s Aspergerovým syndromem mezi vrstevníky se vyjádřil respondent: *„Tam 20xdenně zajdu, vysvětlím klukům, že on bude do smrti nemocný, ale oni si ten plivanec, co jim plivne do tašky, utřou...“*.

Začleňování žáka se SVP do třídního kolektivu obecně je další velmi důležitou kapitolou inkluzivního vzdělávání. Jeden z respondentů se k tomu vyjádřil: *„Od určitého věku kolektiv a ostatní děti pro studenty jsou mnohem víc důležité než výuka.“*. Žáci se znevýhodněními lehčího typu bývají přirozeně obecně lépe přijímáni než žáci s těžšími handicapy. V kolektivech, kde se vzdělává žák s lehčím znevýhodněním, je třeba pracovat zejména na tom, aby jemu poskytované úlevy u spolužáků

nevzbuzovaly pocity nespravedlnosti. To se daří zvládat velmi přirozeně hlavně tam, kde, jak už bylo zmíněno dříve, je přístupováno individuálně ke každému žákovi a rozdíl tedy není tak zjevný. Vždyť samotným cílem inkluzivního vzdělávání je snaha o vzájemné obohacování díky odlišnostem každého jednotlivce nikoli o pouhé omlouvání či vysvětlování zdánlivé nedostatečnosti.

Žáci s těžšími handicapy jsou obecně přijímáni dobře, nicméně hůře jsou intaktními žáky tolerováni tací, kteří z jejich pohledu narušují výuku, či je jejich chování obtěžuje. *„Bylo by nejlepší to vždy řešit individuálně buď pomocí asistenta, nebo přímo s vyučujícím, avšak po výuce.“* Studentka jiné školy situaci popisuje takto: *„Já si myslím, že to dobrý je, pouze teda v případě, že žák netrpí nějakou těžkou mentální poruchou, když nemá výbuchy agrese během hodiny nebo jiné markantní postižení... Já jsem jednoznačně pro, pokud to není nějaké riskantní nebo pokud to neohrožuje či nevyrušuje ostatní žáky.“* Názory intaktních žáků jsou přirozeně formovány rodinou i přístupem školy, pedagogů i naladěním celé společnosti.

S tímto se váže také problém přeplněnosti škol, který se nedotýká pouze vysokého počtu žáků ve třídách, ale také malé kapacity školních prostor. Ve školních budovách pak kromě jiných chybí například i relaxační místnosti pro studenty, kteří by je potřebovali. *„Měli jsme tu třeba studentku, která měla PAS, a řekla bych, že byla velmi těžká autistka, běhala tady po chodbách a ječela.“*

Školy tedy práci s kolektivem věnují pozornost, nicméně často jim chybí přesná metodika i odborníci, kteří by se této problematice mohli věnovat. (viz kapitola 3.2).

Problematika žáků se sociokulturním znevýhodněním je spíše skrytá. Školy žáky neregistrují dle platné legislativy, nicméně zejména na oborech typu E či H se s nimi setkávají často. Školy poté hovoří o vysokých absencích a o nutnosti poskytovat žákům i rodinám kromě pomoci ve vzdělávání také sociální podporu. Komplikací bývají zejména vysoké absence a obtížná komunikace se zákonnými zástupci, pro které není

vzdělání prioritou. „Prvák, druhák skoro nevypadávají. Paradoxně třeták a dál, mnozí žáci si chodí přivydělat a pak je toho učiva hodně, v tom 3. a 4. ročníku. Většinou je to tak, že ztrácejí motivaci k práci.“

Žáci se smyslovými znevýhodněními (sluchové, zrakové) jsou na školách zmiňováni z pozice jednotlivých případů. Postoj k nim shrnuje následující výrok respondentky: „Oni mají oba kochleární implantát. Jsou velmi soběstační, ale jsou situace, kdy vím, že ten člověk na mě musí vidět nebo že musím dát pozor na to, že to třeba neslyšel. Jinak žádnou zvláštní péči vlastně nepotřebují. Měla jsem i studenta, který neslyšel na jedno ucho. Nemá diagnózu, ale vím, že neslyší, tak dám pozor, když má listening, aby si sednul tak, aby slyšel. Ale oni si to většinou na tom gymnáziu hlídají sami a ani ostatní děti to nepřekvapí.“ Ačkoli smyslová znevýhodnění nepředstavují pro školy obvykle větší problém, na školách, kde nemají zkušenosti se žáky se smyslovými handicapy, panují občas ohledně této skupiny speciálních vzdělávacích potřeb obavy.

Narušená komunikační schopnost je na mapovaných školách zmiňována jen okrajově v podobě narušené plynulosti řeči, jednou také dysfázie. Garant inkluze předpokládá, že se narušená komunikační schopnost nevyskytuje izolovaně, nýbrž v kombinaci s jinými druhy znevýhodnění.

Školy žákům se SVP uzpůsobují kromě metod a forem výuky také hodnocení. Doporučené formativní hodnocení bývá v plné šíři této metody využíváno jen minimálně. Nicméně na většině škol se setkáváme s jevem, kdy vyučující zařazují prvky formativního hodnocení v podobě zpětné vazby, sebehodnocení, práce s chybou apod. Způsob hodnocení nebývá ve většině škol koncepční a je ponechán, stejně jako zvolené metody a formy výuky, na uvážení vyučujícího. Většina pedagogů pak inklinuje, zejména z neinformovanosti a také ze zvyku, k hodnocení sumativnímu. Formativní hodnocení bývá pak poměrně často zaměňováno za hodnocení slovní.

„Každého půlroku píše každý učitel slovní hodnocení na každého studenta. Učitelé se tomu dost brání, protože je to hodně práce.“

Několik škol sděluje fenomén poslední doby, kdy řeší: „*Velký nárůst psychických poruch, úzkostí a fobií. Plačtivost, různé fobické příznaky, bolesti hlavy, bolesti břicha tady řešíme.*”

Školy také v řádu jednotlivců zmiňují skupinu žáků se SVP, kteří se do této skupiny zařadili vinou nehody či nemoci v průběhu studia. K těmto žákům bývají školy velmi vstřícné a dělají většinou maximum pro to, aby konkrétní žák mohl na škole dostudovat.

Školy se v podpoře žáků se SVP řídí doporučeními ze ŠPZ (viz kapitola 2.3). Doporučení také plně akceptují v případě přijímacího řízení řízeného státem i státních maturitních zkoušek. Většinou pak tato doporučení dodržují i u těch částí zkoušek, které jsou organizovány školou. Jedná se většinou pouze o formální úpravy, které ale dle zkušenosti škol neodpovídají míře podpůrných opatření poskytovaných žákům v průběhu studia. Jako příklad byla uvedena možnost použití slovníku pro žáky s OMJ u maturitní zkoušky z češtiny nebo zvětšení písma v testových sešitech pro žáky s dyslexií. Zvětšení písma v tomto případě prodloužilo text, čímž negativně ovlivnilo možnost orientace v textu, která u žáků s dyslexií bývá často zhoršená.

V souvislosti s maturitními zkouškami se školy opakovaně zmiňují o podezření ze zneužívání doporučení z ŠPZ. „*Vede to k domněnkám, že je to účelová manipulace s dokumenty, aby měl žák benefit při přijímacích zkouškách.*” Během studia si totiž poměrně často i přes opakované výzvy školy vyšetření v ŠPZ nezajistí, škola na ně tudíž nemůže čerpat příslušná podpůrná opatření a v maturitním ročníku pak přichází s doporučením z ŠPZ k maturitní zkoušce.

Vzhledem k omezeným možnostem úprav společných výstupů vzdělávání je většinou žákům upravován obsah vzdělávání jen minimálně.

3.3 Poskytování poradenských služeb

Poradenské služby na školách zajišťují školní poradenská pracoviště (ŠPP). Ta jsou přibližně v polovině mapovaných škol tvořena pouze metodikem prevence a výchovným poradcem. Další zhruba čtvrtina škol využívá ještě služeb externího psychologa, který do školy pravidelně dochází. Na poslední zhruba čtvrtině škol funguje ŠPP rozšířené o pozici školního psychologa, který je zaměstnancem školy a je žákům, jejich zákonným zástupcům i pracovníkům školy k dispozici každý den či většinu pracovního týdne. Tým ŠPP pak na několika školách doplňuje ještě speciální pedagog a vždy na jedné z dotazovaných škol pak i terapeut, školní kaplan, multikulturní pracovník či sociální pracovník.

Některé školy do týmu svého školního poradenského pracoviště zařazují i vedení školy či jeho zástupce. *„Jsem tam já, je tam zástupkyně, je tam výchovná poradkyně, je tam školní psycholog a školní metodik prevence.“* Z toho vyplývá, že na těchto školách je důležitost poradenských služeb oceňována a jejich fungování podporováno. *„Já jsem maximálně spokojen s naším poradenským pracovištěm. Ale u nás je to jak směrem k pedagogům, tak směrem k těm studentům, to je nedocenitelná věc.“* Je ale stále mnoho škol, kde stojí ŠPP spíše stranou. Výstižný je citát výchovného poradce: *„Hodně se mi osvědčuje se zviditelňovat na škole, zviditelňovat celé ŠPP. Já mám totiž jinak pocit, že ti poradci jsou občas takoví neviditelní, vyřizují si svoje papíry a nikdo neví, co dělají.“*

Výše uvedeným se dotýkáme zásadního problému ŠPP, kterým je přetíženost jeho pracovníků, zejména výchovných poradců, ale i vedení a pedagogů. Školy si stěžují zejména na obrovský nárůst administrativy v souvislosti se zaváděním inkluze do škol.

Výchovný poradce na škole má obvykle na starosti zajištění adekvátní podpory všech inkludovaných žáků. Vede jejich podrobnou dokumentaci včetně plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů, komunikuje se školskými poradenskými zařízeními (psychologicko-

pedagogické poradny případně speciálně pedagogická centra). Udržuje také pravidelnou komunikaci se zákonnými zástupci žáků se SVP. Pořádá vzdělávací kurzy pro vyučující i vedení formou hromadných školení, která pro ně sám připravuje či zprostředkovává přednášky externích odborníků. Metodickou podporu ohledně žáků se SVP poskytuje pedagogům na pedagogických poradách, které se obvykle konají s ohledem na konkrétní školu jednou měsíčně až jednou za půl roku. S potřebami jednotlivých inkludovaných žáků seznamuje pedagogy také individuálně, a řeší tak i aktuální individuální vzdělávací i výchovné potíže žáků. Pravidelně se pak schází s vedením a ostatními pracovníky ŠPP, společně řeší problémy a předávají si informace. Výchovný poradce bývá také ten, kdo koordinuje asistenty pedagoga, pokud škola jejich služby využívá.

Jako velice vhodnou metodou podpory inkludovaných žáků se na jedné z mapovaných škol ukázaly být hospitace výchovného poradce přímo ve třídách. To je ale bohužel velmi časově náročné a v momentě, kdy na výkon funkce výchovného poradce připadá snížení učitelské úvazku pouze o 3 hodiny týdně, je to neúnosné. Situaci, se kterou se potýkají na téměř všech mapovaných školách, shrnuje následující výrok. Nutno poznamenat, že se jedná o pro věc zapáleného výchovného poradce: *„Já si nedovedu představit, že bych měl o 20 inkludovaných žáků víc...Ty tři hodiny využiju na administrativu a tu praktickou činnost do toho už nestíhám dělat.“* Na jiné škole z pozice vedení zaznívá: *„S výchovnou poradkyní to je trochu obtížnější v tom smyslu, že ona vlastně vedle toho docela dost učí, takže je tam jakoby problematické najít si jakoby čas a probrat ty věci.“*

Výchovný poradce je na některých školách také mylně vnímán jako pouze jakýsi prostředník mezi ŠPZ a žákem, bez přiznání jeho důležitosti i důležitosti jednotlivých pedagogů v procesu depistáže i následné přímé podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jakožto osob, které přicházejí s žákem do každodenního kontaktu a které mají znalosti i dovednosti se v procesu podpory uplatit.

Dalším členem ŠPP je metodik prevence, který se na škole stará o prevenci patologických jevů.

Na školách, kde je přítomen školní psycholog, dle zkušenosti garanta inkluze, jeho služby velmi oceňují. *„Já jsem třeba hrozně ráda za naši paní školní psycholožku, která tady je jakoby na ten zkrácený úvazek, protože školní psycholog je právě jakoby něco navíc.“* Jak ale vypovídá zmíněný výrok, školní psycholog je v současné době stále ještě školami často vnímán jako nadstandard, ačkoli mnoho škol jeho potřebu zmiňuje.

„Myslíme si, že do budoucna jej budeme určitě potřebovat“. „Ten by se hodil i na běžnou populaci žáků.“ Psycholog obvykle pracuje jak se žáky se SVP, jejich zákonnými zástupci a s pedagogy, tak i se žáky intaktními. Zajišťuje práci se třídním kolektivem, a to jak předcházení konfliktům, tak i přímou intervenci při řešení konfliktních situací ve třídě. Se žáky pracuje i individuální formou, přičemž kromě vzdělávacích problémů se zabývá i stále častějšími problémy osobními, kdy poskytuje individuální podporu žákům, a je-li potřeba, i jejich rodinám. *„Ano studenti chodí, hodně. Nejvíce s osobními problémy. Otázka je, jestli i ty osobní problémy nejsou speciálními vzdělávacími potřebami. Podle mého názoru ano.“* Školní psycholog se také často zabývá kariérovým poradenstvím. Podle tvrzení škol v rámci mapování se stále častěji vyskytují u žáků *„psychické problémy od sebepoškozování, poruch příjmu potravy až k nějakým výkyvům nálady“*.

Školy si také často chválí interního školního psychologa, protože se orientuje v sociálním prostředí školy, zná její klima, pedagogy i žáky. Nicméně je nutné, aby měl své vlastní zázemí, kde je dostatečné soukromí a vládne tam atmosféra bezpečí. To je na mnohých školách zásadní problém. Velkou roli v úspěšnosti funkce školního psychologa hrají přirozeně také osobnostní předpoklady.

Ke spolupráci s externími odborníky z řad psychologů jedna z respondentek uvádí: *„Dostávají se mi docela často děti, to je třeba jeden člověk na třídu, takže 5-7 dětí na školu, děti, které trpí úzkostmi, že se dostávají do depresí, že najednou ztratí vůli k čemukoli, a to najednou nevíte, co s tím dělat, a když je rodiče někam objednájí, tak je vezmou za*

dva až tři měsíce. Prostě není, kam se objednat. A když by bylo, kam se objednat, tak jsou to soukromí pracovníci, kteří se platí."

Některé školy tedy proto volí alespoň formu otevřenější spolupráce, kdy psycholog do školy dochází pravidelně, obvykle jednou týdně. K tomu ale respondentka uvádí: *„Máme externího školního psychologa. Uvažovali jsme, že ho pořídíme z Šablon, ale na půl úvazku to nikdo nechce dělat. To je případ té nevyužitelnosti. Dobrá myšlenka na začátku, ale je nepoužitelná."* Podobně jiná zástupkyně strany vedení poznamenala: *„Já si myslím, že dobrý ředitel si vždycky poradí, když chce, tak může, ale je to vždy lepení díry. Ted' mi třeba psycholožka fakturuje, a kdyby šla na mateřskou, tak o ni není postaráno."* V tomto ohledu se jeví jako dobré řešení spolupráce s poradenskými psychology, nicméně zde narážíme na velké přetížení ŠPZ.

Na několika mapovaných školách je členem ŠPP také speciální pedagog, který poskytuje žákům speciálně pedagogickou péči dle doporučení ŠPZ. Speciální pedagog poskytuje také metodickou podporu pedagogům. Tato pozice je nicméně školami, které školního speciálního pedagoga nemají, vnímána spíše jako podpora potřebná především pro žáky základních škol. Školy, které mají s touto pozicí zkušenosti, si ji naopak chválí. Sdělována je také zkušenost, kdy o podporu v podobě speciálně pedagogické péče či hodin češtiny pro cizince organizované školou žáci nejeví zájem. *„Mají pocit, že jim saháme na jejich volný čas."* Zde se potom osvědčila spolupráce s externími odborníky či neziskovými organizacemi.

Častým jevem je v současnosti kumulování funkcí. Běžně tak na školách povinnosti školního psychologa zajišťuje výchovný poradce, a to dle platné legislativy při plném učitelském úvazku poníženém pouze o 3 vyučovací hodiny týdně. Specialistou pro žáky s OMJ je pak na některých školách speciálně vyškolený pedagog školy, který se kromě svého učitelského úvazku stará často i o několik desítek žáků-cizinců a poskytuje jim mimo jiné i hodiny češtiny pro cizince. Podobně tomu bývá v péči o žáky nadané. Mnoha žákům se SVP je pak pedagogy i pracovníky ŠPP

poskytována podpora nad rámec školní práce ve volném čase těchto pracovníků. Příkladem může být jedna z mapovaných škol, kde ŠPP pro přibližně 300 žáků školy tvoří pouze jeden jediný člověk, a to výchovná poradkyně s metodičkou prevence v jedné osobně.

Nejčastějšími důvody jsou, že fungování ŠPP se v rámci počtu inkludovaných žáků nejeví jako priorita, vedení se neorientuje v náplni práce jednotlivých poradenských pracovníků školy nebo není informované ohledně možností jejich financování. Někdy jsou překážkou také z dřívějších dob zažité stereotypy. Jeden z respondentů k tomuto problému sděluje: *„Řeší se to přes ty školení, ale tudy cesta nevede. Cesta vede přes ty lidi, co tu budou přítomni a budou pomáhat.“* Na některých školách tak zřídili pozici multikulturního pracovníka (viz kapitola 2.2), na jiné také terapeuta, pod jehož vedením mohou pedagogové projít například videotréninkem a žáci nácvikem sociálních dovedností. Na křesťanské škole se pak osvědčila pomoc školního kaplana. Na další škole od příštího školního roku zavádějí funkci koordinátora spolupráce s vysokými školami a případnými budoucími zaměstnavateli, kterou si vyžaduje mnoho nadaných žáků na škole. Jiná škola se snaží nedostatek odborníků řešit tím, že vyučující maturitních ročníků jsou po maturitních zkouškách využíváni jako podpora inkludovaných žáků. To není dle názoru garanta inkluze řešení šťastné, neboť tito pedagogové jsou k dispozici pouze omezenou dobu. Z rozhovorů na školách také vyplývá, že by uvítali odborníka, který by vedl komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Rozvoj poradenských služeb a rozšiřování ŠPP se tedy zdá být aktuálním tématem.

Narážíme zde ale na další problém ŠPP, který vyplynul z pozorování garanta inkluze na jednotlivých školách, a tím je nedostatek vhodných prostor pro jednotlivé pracovníky ŠPP. Ti často sdílí místnosti s ostatními členy ŠPP či pedagogy a je tedy velmi obtížné vytvořit zde bezpečný prostor pro poskytování osobní poradenské péče.

Při péči o žáky se SVP školy spolupracují se ŠPZ, a to všemi, která mají v péči žáky školy. Ta zajišťují zejména diagnostiku a rediagnostiku ve

smyslu vyhlášky 27/2016 Sb., jejichž výsledky jsou doporučení pro práci se žáky se SVP v průběhu studia i k přijímacím zkouškám či zkouškám maturitním. Tato doporučení školy využívají jako opěrný bod v péči o inkludované žáky. Mnoho škol si však stěžuje na jejich formální nedostatky, kdy některá doporučení dle zkušeností škol neobsahují všechny potřebné a zákonem stanovené údaje, ŠPZ se školami doporučení nekonzultují dle platné legislativy, doporučení do škol posílají osobně po jednotlivých žácích apod. Školy dále upozorňují i na rozporuplnou využitelnost doporučení v praxi. *„Já vím, že ty děti mají obdobné problémy, dysgrafici, dyskalkulici, ale jeden posudek jako druhý a stejně to není individuální, stejně je to plošné...”* *„Někdy to vypadá, že tu máme deset stejných žáků z jedné poradny, protože ty zprávy jsou napsané podobně.”*

Tuto skutečnost dokládá i fakt, kdy mnoho žáků poskytované úlevy využívat nechce. Příkladem z praxe je žák s PAS, který kvůli své diagnóze automaticky dostal z ŠPZ navýšení času na vypracování maturitní zkoušky. Žák však patří ve vypracovávání úkolů k jednomu z nejrychlejších. Jiní respondenti k tomu uvádí: *„Někdy ty požadavky byly buď nerealizovatelné, nebo tak obecné, že jsme se prakticky museli rozhodovat my.”*

Důvodem je pravděpodobně přetíženost ŠPZ. *„Jsou strašně dlouhé čekací lhůty, teď jsme dostali posudek po 4 měsících.”* *„Zde jsou dnes prací zahlceni. To nás třeba vedlo k tomu, proč jsme zaangažovali tu paní psychoterapeutku, protože prostě čekací doby v PPP a k paní psycholožce jsou v řádu měsíců.”* Z přetíženosti vyplývá také velmi omezená možnost pracovníků ŠPZ poskytovat školám další metodickou podporu v práci se žáky se SVP, podávat jim informace, odpovídat na jejich dotazy. Výchovná poradkyně školy se k tomu vyjádřila takto: *„Takže já na to musím myslet a zabírá mi to fakt hodně času. Takže mám šanon, kde mám ty zprávy a u těch mám papírky, komu jsem volala, kdy a volám tam třeba i opakovaně.”* Často se také školám stává, že i když se jim podaří ŠPZ kontaktovat, tak: *„Poslal jsem je kolegyni do poradny první dva plány, aby*

se na to podívala, a ta mi odepsala, že mi nemůže moc poradit, že ona to nikdy nedělala." „Jestli se někde zaspalo, tak v poradnách. Lépe řečeno přípravou poraden." Školy často postrádají osobní kontakt s poradenskými pracovníky, kteří by pravidelně navštěvovali školu, znali její prostředí.

ŠPZ by měla být i metodickou oporou školám co do organizování či alespoň zprostředkovávání školení pro pedagogické pracovníky. Na některých školách se tak už děje většinou z iniciativy vedení a neziskových organizací, učitelé na dalších školách by uvítali organizování seminářů přímo v prostorách školy. *„Ocenili by, kdyby do školy přišel odborník a seznámil je s tím tady u nás na škole." „Pedagogové by chtěli někoho takového, třeba říkali, jestli by nemohl přijít někdo z PPP a seznámit je s tím." Na to ale zatím většině ŠPZ nestačí časové a personální možnosti a jsou plně vytíženi právě diagnostikou ve smyslu platné legislativy.*

V menšině jsou pak školy, které si spolupráci se ŠPZ a zejména pak s psychologicko-pedagogickými poradnami chválí. *„Máme psycholožku, která má více středních škol z Prahy 2. Kdykoli je potřeba, tak zvedne telefon."*

Co se týče doporučení k přijímacím zkouškám a maturitám, školy je striktně dodržují. Nicméně i zde upozorňují na fakt, kdy doporučení jsou často nedostatečná (např. možnost používat slovník žáky s odlišným mateřským jazykem), obecná a že ŠPZ nejsou v tomto ohledu připravena na nový model přijímacích zkoušek.

Kromě ŠPZ spolupracují školy v různé míře i s neziskovými organizacemi např. META, Nautis, Člověk v tísni apod. i s externími odborníky ve smyslu jednotlivců např. lékaři, psychiatry.

Základem podpory žáků se SVP ve školním prostředí je funkční spolupráce s jejich zákonnými zástupci. Její kvalita je velmi individuální, nicméně i přesto se školy potýkají s podobnými problémy. *„Platí pravidlo jako na všech školách, že ty rodiče, se kterými bychom potřebovali mluvit a spolupracovat, tak ty skoro nevidíme, a docházejí sem na třídní schůzky a zajímají se rodiče žáků, kteří jsou víceméně bezproblémoví." Školy si*

často stěžují na přístup rodičů, kteří nemají chuť se zapojit, a bývá pro školu velkým problémem takové rodiče vůbec kontaktovat, natož s nimi spolupracovat při péči o žáka se SVP. Jako příklad uvedla výchovná poradkyně na mapované škole situaci, kdy ze šesti náhodně vybraných sledovaných žáků školy s přiznaným prvním stupněm podpůrných opatření dle vyhlášky 27/2016 Sb. docházeli do školy na pravidelné konzultace plánů pedagogické podpory jen rodiče dvou z nich. V ostatních čtyřech případech zákonní zástupci školu nenavštěvovali. Takováto nefunkční komunikace nicméně pracovníky ŠPP velmi zatěžuje.

Za zatěžující označují výchovní poradci i nově stanovenou povinnost školy hlídat platnost doporučení ze ŠPZ a informovat každého žáka školy o vypršení termínu jeho platnosti. *„Jak tam mají být ta doporučení po dvou letech atd., tak ne každý z žáků si to hlídá, hlídá to ten školní psycholog a kdo jiný, někdo to hlídat musí a je to pak na úkor péče věnované žákům a jejich problémům.“* Studentka k tomu dodává: *„Nemusela jsem ani přijít a paní profesorka za mnou přišla a připomenula mi, že něco potřebuju.“*

Další školy sdělily zkušenost s často laxním přístupem zákonných zástupců či jejich strach z odlišnosti, a tudíž neochotu přiznat si problémy svého dítěte, což způsobuje velké prodlevy při práci s žáky se SVP. Jedna z mapovaných škol se proto ve spolupráci s poradenským psychologem uchýlila k plošné depistáži vždy na začátku každého prvního ročníku.

Problém vidí školy často v tom, jak už bylo řečeno v kapitole 3.1, že veřejnost, a tudíž i rodiče žáků nejsou o procesu inkluze dostatečně informováni. Obávají se pak zejména toho, že příliv žáků se SVP zhorší vzdělávací možnosti intaktních žáků a sníží úroveň výuky, jak šířila média, zejména bulvární tisk. Ovlivnění jsou i rodiče žáků inkludovaných. *„Někdy je problém i s rodiči, kteří mají představu, že ten žák bude tady to studium mít ‘zadarmo’, protože my mu to tak připravíme.“ „...leckdy, speciálně laická veřejnost, která má ten pocit, že když mám na to papír, tak můžu všechno, protože oni mi to upraví“.*

Na druhou stranu je řada rodičů, kteří se školou spolupracují a využívají i služeb ŠPP, řeší osobní, psychické i studijní problémy svých

dětí, a vítají možnost promluvit si s odborníkem, který má komplexnější náhled na problémy jejich dítěte. *„Nám přibývá rodičů bezradných nebo rodičů, kteří se víc ptají, více nás zaměstnávají, více vyžadují naší péči.“* Školy také často označují za funkční způsob komunikace s rodiči, když je k nim přistupováno jako k rovnocenným partnerům, kterými bezpochyby jsou, a nikoli svrchu tak, jak je to na některých školách ještě zažité z dob minulých.

Názor rodičů pak přirozeně silně ovlivňuje také vztahy žáků se SVP a žáků intaktních. Respondentka, která chápe přínos inkluzivního vzdělávání pro obě skupiny žáků, podotýká: *„Nejsem ale přesvědčena, že dnešní děti mají takovou výchovu, aby tohle pochopili.“* Z toho tedy vyplývá, že předpokladem fungujícího inkluzivního vzdělávání je připravená a informovaná společnost.

S klimatem třídy, se vztahem intaktních žáků a žáků se SVP nicméně pracuje také škola. *„Mění se to k lepšímu. Dneska jsou možná informovanější nebo se s tím setkávají častěji.“* *„Asi by bylo optimální, kdyby to ty studenty vedlo k tomu, že takoví lidé mezi námi žijí, a že je to naprosto běžné. Ale obávám se, že ne vždy to tak stoprocentně zafunguje. Ty děti dokáží často být hodně zlé. Musíme s nimi hodně pracovat, aby dostaly šanci to vidět v tom pozitivním smyslu.“* Školy zde řeší problém, zda vůbec a případně do jaké míry a jakou formou žáky o SVP jejich spolužáka informovat, jak se třídou pracovat. Na mnoha školách zahrnutých do mapování se osvědčilo respektovat přání rodičů. Pokud si tedy přejí, aby byla třída informována, pracovníci ŠPP ve spolupráci s třídním učitelem třídu informují formou besedy či jiných interaktivních aktivit. Jedna ze škol sdělila osvědčený postup, který uplatňuje v závislosti na charakterových vlastnostech studenta: *„Je možné nastavit setkání s takovým studentem, který už i představí svůj problém třídě, třída se ho vyptává a ti studenti jsou s tím potom seznámeni.“*

Školští poradenští pracovníci zde často zmiňují dlouhodobou práci se třídou, která stojí na otevřené komunikaci. Při uplatňování tohoto přístupu je nicméně stále citelné rozlišování na skupinu intaktních žáků a skupinu či

jednotlivce se SVP jako dva odlišné tábory, kdy jednu skupinu je třeba připravit na odlišnosti skupiny druhé. Tento přístup je opět v souladu spíše s principy integračními než inkluzivními.

Přibližně na polovině mapovaných škol aktuálně využívají nebo v minulosti využívali služeb asistentů pedagoga. Školy zřizují tuto pozici jako podpůrné opatření zejména pro žáky s PAS a smyslovými vadami, výjimečně i pro žáky s jinými typy znevýhodnění. Asistenti pedagoga jsou tedy často chápáni jako opatření, které náleží jako podpora jednomu žákovi se SVP spíše než jako pomoc celé třídě v momentě, kdy je inkludovaný žák její součástí. Asistenti jsou dle potřeby přítomni buď ve všech, či jen na některých konkrétních vyučovacích hodinách, kde poskytují zpravidla podporu jednomu, někdy současně i více žákům se SVP. Někteří žáci využívají jejich služby i o přestávkách, pomáhají jim při přesunech po budově apod. Služby asistentů pedagoga si školy ve valné většině chválí. *„Rozhodně lepší s asistentem než bez asistenta pro to dítě. Tam, kde je ten asistent, je to pro toho učitele úleva. Může se věnovat normálně té třídě.“* Jen minimálně se vyskytují do budoucnosti obavy ze strany škol, které zatím zkušenost s asistenty nemají.

Při spolupráci s asistenty pedagoga však narážejí školy zejména na jejich nízké platové ohodnocení vzhledem k časové náročnosti výkonu této funkce i požadovanému vzdělání. Je potom poměrně náročné pozice asistentů pedagoga obsadit. Respondentka z řad vedení se k tomu vyjádřila: *„Jednomu dělá asistentku maminka, která na to naštěstí má vzdělání, druhému žákovi jsme naši vychovatelku přehodili do role asistentky, takže ona částečně dělá svou práci a částečně asistentku a třetí je bývalá kolegyně, která si nedodělala VŠ, ale má odpovídající vzdělání na tu asistentku. Jednou jsme to pokryli dědečkem žáka, dvakrát maminkou a dvakrát jsme sháněli buď přes ten Nautis, nebo oslovíme bývalé kolegy důchodce, kteří měli vzdělání. Je to obrovský problém je sehnat.“*

Závěrem této kapitoly je tedy důležité říci, že se zaváděním společného vzdělávání do škol je patrná tendence, kdy školy začínají postupně

věnovat poradenským službám včetně svých ŠPP více pozornosti. Mnoho pracovníků ŠPP v době mapování zastávalo na školách nově zřízené poradenské pozice. V případě dalších pozic, nejčastěji školního psychologa, vedení uvažuje do budoucna o jejich zřízení. Kvalita poradenských služeb zajišťovaných školami má tedy tendenci se postupně zvyšovat.

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

Mapované školy se vyhláškou 27/2016 Sb. snaží řídit již od jejího zavedení do praxe, tj. od září 2016. Většině mapovaných škol se při seznamování s vyhláškou nedostala pomoc zvenčí (psychologicko-pedagogické poradny, zřizovatel aj.) a vedení škol či pracovníci ŠPP se tak s jejím obsahem seznamovali sami, případně si vyhledávali různá školení. Tito pracovníci poté předali znění vyhlášky pedagogům, obvykle v rámci pedagogických porad. U těch je znalost vyhlášky spíše omezená s ohledem na jejich praktické potřeby a výskyt žáků se SVP. Konkrétní otázky vycházející z praxe pak průběžně konzultují s pracovníky ŠPP či přímo s vedením.

Názory na vyhlášku se různí. Z řad respondentů zaznívají pozitivní odezvy: *„Pro mě je to přínos. Tím, že se konečně nastavily mantinely pro ta podpůrná opatření, pro ty stupně. A nastavily se i metody, co všechno s tím žákem můžeme.“* *„Já jsem se ji pokusil pochopit, nemyslím si, že by byla tak náročná a prokonzultoval jsem ji s metodikem a psychologem a to bylo všechno. Využíváme ji. Pomáhá nám. Dost pomáhají i různé metodické pokyny z ministerstva.“* *„Je dobře, že se na to ve škole začne nahlížet komplexně.“* Školy kvitují zejména to, že vyhláška přináší jasný a relativně ucelený popis potřebných podpůrných opatření. To, co některé školy oceňují: *„Vychází to z vyučujících, kteří indikují změny v chování nebo rozdílů žáků.“*, jiní naopak kritizují. *„Klade větší zodpovědnost na pedagogy... a není jisté, že bychom to dokázali u všech odhalit.“*

Pozitivní přínos vyhlášky pro většinu škol představuje možnost získat finanční podporu na pomůcky a asistenty pedagoga. Některé školy pak ale upozorňují na fakt, že finance bez větších obtíží získávaly i dříve a vyhláška pro ně tudíž nepředstavuje větší přínos. *„Úplně zbytečná věc, o které není ani moc třeba diskutovat. Myslím, že je zbytečná. Pokud byly třeba finance, tak se vždycky sehnaly i bez vyhlášky.“*

Jiné školy zde sdělují, že formality kolem čerpání finanční podpory jsou natolik složité a nejasné, že než aby se snažily je splnit, čerpají finanční prostředky na podporu žáků se SVP raději jednodušeji z jiných zdrojů např. Klub rodičů. *„Je to náročné na administrativu, na to, abychom splnili, co je potřeba, aby nedošlo k přečerpání či nedočerpání, aby ta pomůcka žákovi opravdu sloužila.“* Výše finančních prostředků je pak také některými mapovanými školami označována za nepromyšlenou, někde nadhodnocenou a někde naopak podhodnocenou. K samotnému nákupu pomůcek školy postrádají školskými poradenskými zařízeními jasně specifikovaný seznam pomůcek. Samotný výběr a nákup je totiž pro školy časově velmi náročný. *„Takže bych potřeboval jasný metodický pokyn třeba od ministerstva, jak na ty nárokové finanční částky. Jak to zadávat, vykazovat, nakoupit apod.“*

Na několika mapovaných školách také zaznívá názor, že pomůcky jako takové situaci se vzděláváním žáků se SVP neřeší. *„Dostanou notebook a to mi připadá, že je všechno. A myslím si, že to moc velká podpora není a že to nestojí za to.“* Jedná se zejména o školy, které vzdělávají vyšší procento žáků s OMJ nebo žáků nadaných. Hlavně, nikoli však jen, tyto školy pak volají po větší metodické podpoře (viz kapitola 3.1.).

Někteří respondenti se k vyhlášce vyjadřují spíše neutrálně: *„Ono se to jakoby až tak extra nemění oproti tomu, co už jsme dřív dělali.“* *„K vyhlášce mám neutrální vztah. Vyhláška je vyhláška, my se jí řídíme, a pokud ji můžeme využít pro naše dobro, tak se snažíme.“* *„Já беру vyhlášku tak, že je to pro nás prostě pokyn, který si máme přečíst a podle toho prostě postupovat.“* Zde je především zdůrazňováno, že samotná práce se žáky se SVP a přístup k nim se nijak zvlášť nemění a vyučující

pracují dle svých schopností a možností se žáky na podobném principu jako před schválením vyhlášky.

O něco více než pozitivních ohlasů na vyhlášku je těch negativních. „Ve své podstatě nám vyhláška přinesla akorát zvýšenou administrativu, ale jinak nic nového z hlediska činnosti se žáky nepřinesla.“ „Je to nepřehledný materiál, naprosto směšný, nekoncepční.“ „Žádná změna nebude. Vyhláška škole přináší další narušení, zrušení navyklého pořádku navýšení administrativy.“ „Všechno je strašně nabubřelé, dlouhé, šlo by to určitě stručněji, jednodušeji.“ „Vyhláška přesně stanovila konkrétní opatření, ale v zásadě ji vnímám tak, že té naší práci to celkově uškodilo. Protože ten zaběhlý proces to rozbilo, a de facto přibyla administrativa, a o to méně času zbývá na tu konkrétní práci s těmi dětmi.“ „Podle mě je to absolutní paskvil, který tu situaci s inkluzí zhoršil. Ubral čas a energii na reálnou práci s těmi dětmi. Učitel na to reálný přestává mít čas.“ „Myslím si, že ta inkluze nám nedala nic nového. Já dělám výchovné poradenství 15 let, a nepřineslo mi to nic nového. Přijde mi, že je to více papírování, více vzájemného dohadování.“

I ty školy, které vyhlášku jinak oceňují, si často stěžují zejména na neúměrný nárůst administrativní zátěže. Téměř na každé škole se pak setkáváme s následujícími názory: „Učitelé by měli především učit.“ „Přiznám se, že uvažuji o tom, jestli nám to papírování vůbec stojí za to, abychom něco dalšího dělali.“ „Z dobrého úmyslu se stala pro kantory nesmírnou přítěží“. „Bere to čas i energii, která měla být investována do lidí.“ Přetížení jsou jak pedagogové, tak pracovníci ŠPP, vedení, ale i ŠPZ. Na jedné škole situaci dokonce řeší následovně: „Žáci v běžných třídách si nosí individuální doporučení a požadavky z poradny. IVP jsme tady měli, ale takhle je to jednodušší. IVP je strašně náročný, kontroly, vyjednávání s rodiči atd.“

Školy si také ohledně vyhlášky hojně stěžují na chybějící koncepční metodickou podporu, postrádají jasné výklady a metodické pokyny. Pravidelně se se svými dotazy obrací na poradenská zařízení či zřizovatele, vyhledávají semináře k této problematice, ale na své otázky nedostávají

uspokojivé odpovědi. „Na jednání s poradnou jsme měli aktuálnější informace, než měla poradenská pracovnice.“ „Nic nepřináší, nic nám neřeknou, žádné informace od nich nemáme.“ „Odcházel jsem ze školení a byli jsme rozpačití, že nám to zase až tolik nedalo.“ Dochází pak k situacím, kdy si jednotlivé subjekty vykládají různé povinnosti a práva plynoucí z vyhlášky odlišně. Pravidelně takto dochází například k formálním nesrovnalostem ve zprávách přicházejících ze ŠPZ, v administrativních povinnostech školy vzhledem k žákům se SVP apod.

Zaznívají tedy opakovaně názory, že zavádění vyhlášky do praxe nebylo dostatečně připraveno. „Po změně zákona se tedy ukázalo, že chybí zpracovaná metodika k inkluzi. Po legislativní stránce měla být inkluze předem a lépe připravena, veškeré prováděcí vyhlášky a metodické pokyny dány dopředu, měla být jasně stanovena pravidla, jak s tím zacházet.“ „Je to nádherná myšlenka, samo o sobě výborný z hlediska odborného, z hlediska technického to drhne“. „Idea jako taková není špatná, ale přijde mi, že to není úplně domyšlené do konce.“

Na nedostatek času se připravit, na ukvapené zavádění do praxe si školy stěžují nejen ohledně vyhlášky 27/2016 Sb., nýbrž ohledně školské legislativy obecně.

V praxi mapované školy nejčastěji registrují žáky s prvním stupněm podpůrných opatření, výrazně méně je potom žáků s druhým stupněm a většinou ojedinělým případem je na školách žák se třetím stupněm podpory. Žáky s vyšším stupněm podpůrných opatření na mapovaných školách nevykazují. Jak je patrné z předchozích kapitol, vyhláškou 27/2016 Sb. se mapované školy řídí. Vytváří tedy podmínky pro individuální péči o žáky se SVP včetně depistáže těchto žáků. Postupně probíhá i rediagnostika, školy vytvářejí plány pedagogické podpory i individuální vzdělávací plány. Komunikují s poradenskými zařízeními, zřizují funkce asistentů pedagoga.

Pokud sledujeme výsledky mapování na jednotlivých školách v čase tj. od uvedení vyhlášky 27/2016 Sb. do praxe až po současnost, je patrný posun v názorech škol respektive respondentů. Zatímco na začátku školy

sdělovaly zejména obavy z neznámého či nepodložené domněnky, postupně během zaváděcího období se s novou problematikou seznamují a cítí se být jistějšími. „*Je to nové, potom až to budu psát potřetí, počtvrté, tak už to bude jednodušší se tím prokousat*“. Stále více tak školy sdělují místo obav reálné problémy z praxe, ale i konkrétní přínos aktuálně platných postupů.

3.5 Ostatní zjištění

Na některých školách se v průběhu mapování respondenti zmiňovali o dobře fungujícím systému škol specializovaných na péči o žáky se SVP a o potřebě tento systém udržet i nadále. Přínos těchto škol vyplynul i z mapování na jedné z nich. Tato škola nabízí vzdělávání pouze žákům s LMP a závažnými vývojovými poruchami učení a výjimečně také žákům se středně těžkým mentálním postižením. Škola žákům poskytuje bezpečné zázemí, které potřebují, nikoli však přehnaně protektivní, s cílem jim co nejvíce otevřít vstup na pracovní trh. Některé žáky školy je po absolvování dokonce možné zařadit do vzdělávání na běžných středních školách do oborů typu E nebo H. To nám tedy umožňuje chápat speciální školství nikoli jako konkurenci inkluzivnímu vzdělávání, nýbrž jako jeho doplněk.

V rámci mapování proběhly rozhovory i na další škole, kde většinu, ne však všechny žáky školy, tvoří žáci se SVP. Zde zazněla důležitá podmínka inkluze z úst handicapovaného pedagoga. „*Kde vy zdraví berete tu jistotu, že mi handicapovaní chceme být takto rozloženi do škol, inkludováni. Nás se nikdo neptá.*“ Tento výrok opět dokládá nutnost i při systémovém řešení inkluzivního vzdělávání přistupovat k jednotlivým žákům a jejich situaci individuálně, dbát jejich zájmů a přání.

Na mnoha mapovaných školách respondenti přímo sdělili, či z jejich výpovědí vyplynulo, očekávání, že inkluzivní vzdělávání se bude týkat pouze škol základních a nikoli středních. „*Podle výchovného poradce*

učitelé zřejmě ani nepředpokládali, že se inkluze bude týkat také středních škol." Jako nejčastější důvod uvádí u závažnějších typů znevýhodnění, že střední školy ze své podstaty udávají striktní kognitivní i zdravotní limity, které určují již samotné obory studia. Někteří respondenti se pak mylně domnívají, že lehčí typy znevýhodnění jsou ve věku středoškoláků již kompenzovány. Dobře je tento jev patrný na školách, kde jednu budovu sdílí střední škola se školou základní. Vyučující jsou pak ze základní školy zvyklí na práci se žáky se SVP, naučí se s nimi pracovat a poskytovat jim adekvátní podporu a snadno získávají pocit, že žáci středoškolští oproti nim zdánlivě podporu nepotřebují. Záleží pak na konkrétních školách, vedení i vyučujících, jestli dovednosti získané v práci se žáky základní školy využijí na škole střední nebo naopak žáky středních škol budou spíše opomíjet.

Jak již bylo zmíněno, není překvapivé, že naplňování inkluzivních myšlenek se daří lépe na školách, kde je možné přistupovat individuálně ke všem žákům školy, tam, kde vládne atmosféra důvěry, otevřenosti a bezpečí. Školy proto nejen v rámci úspěšné integrace věnují mnoho pozornosti pořádání nejrůznějších mimoškolních aktivit, zájezdů, exkurzí, soutěží a projektů, většina škol organizuje adaptační pobyty na začátku prvního ročníku. Žáci mají také možnost se spolupodílet na organizaci školy a vzdělávání vlastní aktivitou ve formě studentských parlamentů či různých jiných studentských aktivit. *„Rozhodně bych řekla, že dnešní studenti nemají problém s tím, že když se jim něco nelíbí, tak to jdou řešit."*

Doplňující otázky v rámci rozhovorů směřovaly k nejčastěji řešeným problémům se žáky na jednotlivých školách. Většina škol za největší problém považuje velké absence žáků či výjimečně přímo záškoláctví. Dále se zde objevuje kouření na půdě školy či v její blízkosti, používání mobilních telefonů při výuce či známky šikany, častěji pak přímo kyberšikany. Tyto problémy se školám dle jejich slov daří řešit již v počátcích, obzvláštní zřetel pak bývá věnován šikaně. Zmiňované

problémy se ale na žádné z mapovaných škol dle výpovědí respondentů netýkaly ve větším měřítku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než žáků intaktních. Stejná je situace s předčasnými odchody žáků ze školy, ať už na vlastní přání, či z rozhodnutí školy.

Pouze na jedné škole bylo v rámci mapování sděleno, že nejen žáci, ale i člen učitelského sboru má tělesné znevýhodnění, konkrétně pak používá invalidní vozík. Žáci na znevýhodnění vyučujícího reagují dle slov intaktního pedagoga školy dobře. Pokud se tedy mluví o inkluzivním vzdělávání, nemělo by se zapomínat ani na pracovníky školy jakožto příklad dobré praxe pro žáky školy.

4. DOPORUČENÍ

Následující doporučení vycházejí z majoritních nedostatků a obtíží zjištěných v rámci mapování stavu inkluze na jednotlivých středních školách v Praze během dvouletého zkušebního období a mají za cíl usnadnit implementaci inkluzivních principů do vzdělávání.

4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Vést informační kampaň o průběhu a cílech inkluzivního vzdělávání (i na středoškolské úrovni) s cílem minimalizovat obavy a zlepšit mediální obraz u odborné i laické veřejnosti (rodičů).
- Vést se školami včetně pedagogů oboustranný dialog ohledně reálných přínosů inkluze a vytvářet tak prostředí vhodné pro zavádění inkluzivního vzdělávání, odstraňovat u pedagogů i vedení obavy a zastaralé, rigidní vzorce smýšlení.
- Zkvalitnit přípravu budoucích učitelů v rámci jejich aprobační již na pedagogických fakultách. Zaměřit se na principy inkluzivního vzdělávání, metody a formy výuky, speciální pedagogiku.
- Vytvořit systém péče o nadané žáky. Vytvořit funkční diagnostiku žáků s nadáním, podporovat školy v pedagogické diagnostice a vůbec v definování nadání. Ve spolupráci se školami, pedagogickými fakultami a ŠPZ vytvořit metodiku podpory nadaných žáků (např. tandem žák – učitel jako průvodce).
- Snížit počet hodin učitelského úvazku pro výchovné poradce a poskytnout jim tak adekvátní prostor pro výkon této funkce.
- Z pozice zřizovatele se zajímat o potřeby škol z hlediska inkluze a podporovat dialog v této oblasti.
- Zavést podmínky k posilování ŠPZ tak, aby poradenská zařízení byla schopná poskytovat školám, vedení, ŠPP i pedagogům adekvátní podporu nejen co do podpory konkrétních žáků se SVP, ale také podporu metodickou a konzultační.

- Zajistit dlouhodobé finanční zdroje zejména pro personální podporu (nyní např. Šablony).
- Podporovat jak finančně tak metodicky posilování ŠPP o další členy, kteří by se věnovali fundovaně dílčí oblastem inkluze, např. komunikovali se zákonnými zástupci, pomáhali zvládat administrativu, věnovali se nadaným žákům apod.
- Snížit administrativní zátěž vycházející z platné legislativy pro školy a ŠPZ (sociální pracovník, asistenti, zjednodušení výkaznictví apod.).
- Poskytnout školám i ŠPZ jednoznačné a srozumitelné výklady právních předpisů, aby bylo možné sjednotit práci jednotlivých subjektů podílejících se na inkluzi.
- Rozšířit nabídku vzdělávacích možností pro středoškolské pedagogy, pracovníky ŠPP i vedení středních škol co do prakticky využitelných informací a konkrétních návodů (konkrétní práce s konkrétním znevýhodněním, řešení konfliktních situací ve třídě, spolupráce s asistentem pedagoga, pedagogická diagnostika, despitáží i metodika práce nadaných, administrativa spojená s inkluzí apod.)
- Podporovat u pedagogických pracovníků možnosti rozvíjení vlastních kompetencí v podobě zážitkových seminářů, sebezkušenostních metod (např. videotrénink), supervize, a tím předcházet nejen syndromu vyhoření, ale i jiným patologickým jevům souvisejícím s pomáhajícími profesemi.
- Dát školám příležitost podílet se na procesu zavádění inkluze do vzdělávání, podporovat pedagogické pracovníky v důvěře ve vlastní schopnosti, podporovat sdílení příkladů dobré praxe a zvýšit tak jejich angažovanost v celém procesu.
- Vytvářet podmínky pro snižování počtu žáků ve třídách za účelem umožnění individuálnějšího přístupu.

4.2 Doporučení pro vedení škol:

- Předcházet nadměrnému kumulování funkcí v rámci ŠPP a pedagogického sboru; posílit tým ŠPP z podpory ESF (zejména o psychologa) a zajímat se o možnosti rozšíření o další odborníky např. speciálního pedagoga, sociálního asistenta, asistenty pedagoga, kariérního poradce a jiné dle potřeb školy. Tím zvýšit kvalitu podpory poskytované žákům se SVP i osobní přístup zejména v rámci velkých vzdělávacích institucí a zabránit přetížení pedagogických pracovníků.
- Podporovat pedagogy a pracovníky ŠPP v dalším vzdělávání v oblasti inkluze zejména účastí na praktických seminářích např. konkrétní práce s konkrétním znevýhodněním, řešení konfliktních situací ve třídě, práce s různorodým třídním kolektivem a jeho mapování, spolupráce s asistentem pedagoga, pedagogická diagnostika, despitáž i metodika práce nadaných, spolupráce s asistentem, administrativní spojená s inkluzí apod.
- Vytvářet pedagogům i pracovníkům ŠPP podmínky pro sdílení informací a zkušeností, pro konstruktivní diskuse a podpořit tak jejich vlastní důležitost a angažovanost v procesu inkluze.
- Podporovat pedagogické pracovníky v rozvíjení jejich vlastních kompetencí v podobě zážitkových seminářů, sebezkušenostních metod (např. videotrénink) a předcházet tím pocitu vyhoření.
- Navazovat spolupráci s dalšími subjekty včetně neziskového sektoru a využívat jeho možnosti podpory jak při práci s konkrétními žáky, tak při podpoře ŠPP i pedagogů, zejména pak při podpoře žáků nadaných a žáků s odlišným mateřským jazykem.
- Navázat a udržovat dialog se zřizovatelem ohledně inkluzivních potřeb školy.
- Za využití podpory z evropských fondů zvyšovat bezbariérovost školních budov.

- V rámci školních budov věnovat pozornost relaxačním prostorům nejen, ale zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich asistenty.
- Zřizování adekvátních prostor pro poradenskou činnost jednotlivých pracovníků ŠPP, kde je možné vytvářet bezpečné prostředí. Využití podpory ESF a zřizovatele.

4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

- Zajišťovat pedagogickou diagnostiku žáků se SVP obecně, zejména pak opomíjenou skupinu nadaných, a obracet se s výsledky na ŠPZ.
- Rozvíjet se v práci s různorodým třídním kolektivem a jeho mapováním.
- Identifikovat nadání a využívat v této oblasti podpory neziskového sektoru i podpory krajského koordinátora nadání v rámci NIDV.
- Aktivně se podílet na podpoře žáků se SVP, navrhnout postupy podpory včetně pomůcek a obracet se s těmito návrhy na ŠPZ.
- Sdílet a konzultovat informace, návrhy, příklady dobré praxe i otázky mezi pedagogy, ŠPP i vedením. Angažovat se v inkluzivním procesu.
- Seznámit se s využitím metody formativního hodnocení v plné jeho šíři a snažit se ho využívat v praxi jako prostředek ke snížení porovnávání v rámci třídního kolektivu a naopak zdůraznění úspěchu na úrovni individuálních možností.
- Přistupovat individuálně k potřebám jednotlivých žáků nejen se SVP.
- Zainteresovat žáka/zákonného zástupce do podpory vzdělávacího procesu.
- Využívat plně možnosti podpory plynoucí z platné legislativy, zejména pak vyhlášky 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, s důrazem na žáky s OMJ.

- Navazovat spolupráci s dalšími subjekty včetně neziskového sektoru a využívat jejich možnosti podpory zejména pro žáky nadané a žáky s OMJ, ale i ostatních žáků či vlastního dalšího sebevzdělávání.
- Seznamovat pedagogy (pro ŠPP) /otevřít se myšlence (pro vyučující) nedostatečnosti u žáků se SVP na jedné straně a nadáním na straně druhé.
- Zajímat se o možnosti dalšího vzdělávání a rozvoj svých kompetencí i v rámci prevence syndromu vyhoření.
- Navázat a udržovat dialog se ŠPZ a využívat jeho podporu.

4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- Zapojit školy aktivně do procesů diagnostiky a péče o žáky se SVP, využít jejich každodenního kontaktu se žákem.
- Zainteresovat žáka/zákonného zástupce do procesu podpory.
- Udržovat osobní kontakt se školami, reagovat na jejich potřeby a návrhy, podporovat zavádění inkluzivních principů na školách.
- Vypracovávat individuální doporučení pro žáky se SVP a řídit se vyhláškou 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů.
- Podporovat další vzdělávání pedagogů, a to nejen co do péče o žáky se SVP, ale také co do rozvoje pedagogických pracovníků a jejich kompetencí.

5. SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Na mapovaných školách v kraji jsou jasně patrné snahy po dodržování principů inkluzivního vzdělávání, ačkoli zatím se je daří úspěšně naplňovat spíše co do významu pojmu „integrace“. Školy mají se začleňováním žáků se SVP do běžných škol zkušenosti již z dob před oficiálním zaváděním pojmu inkluze do vzdělávání, a tak spíše než v praxi vnímají subjektivně rozdíl zejména v nově platné legislativě. Zde upozorňují školy především na velký nárůst administrativní zátěže.

Problém zavádění inkluze do vzdělávání spatřují školy v nedostatečné informovanosti veřejnosti, ke které navíc negativně přispěla nevhodně vedená medializace problému. Ta se ve školním prostředí projevuje zejména v podobě obtížné spolupráce s některými zákonnými zástupci, ať už žáků se SVP či žáků intaktních. Rodinné prostředí poté přirozeně formuje také žáky samotné.

Na nedostatek informovanosti si stěžují i samotné školy, které označují zavádění společného vzdělávání za příliš rychlé a ani po dvou letech často necítí dostatečnou metodickou podporu ve věci přímé práce se žáky se SVP, zejména pak s nadanými a žáky s odlišným mateřským jazykem, ale také v administrativních úkonech s tím spojených. Postrádají jasná pravidla a praktické semináře.

Ačkoli školy jsou do jisté míry zvyklé poskytovat vzdělávání i žákům se znevýhodněními, s příchodem společného vzdělávání jako koncepčního směru vývoje vyvstávají na školy nové nároky. Kromě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně jejich přípravy již na pedagogických fakultách, i zvýšených nároků na jejich osobnostní předpoklady, se pak jeví jako nutné rozšiřování školních poradenských pracovišť o další odborníky, posilování přetížených školských poradenských zařízení i zvýšení úrovně podpory ze strany zřizovatelů. Na druhou stranu je ale také třeba učitelům v procesu inkluze poskytnout prostor pro sdílení a uplatňování jejich zkušeností, dovedností i kreativity. Pedagogové často

vědí, jak se žáky se SVP pracovat a postrádají pouze ujištění se ve zdánlivě nové roli.

Dalším omezením bývá také v mnoha případech bariérovost budovy a nedostatek prostorových kapacit (ŠPP, relaxační prostor pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami apod).

Přirozené limity pro společné vzdělávání tvoří na většině středních škol nároky oborů co do kognitivní a zdravotní způsobilosti. I přesto je ale uplatnění některých žáků se SVP na pracovním trhu nejisté. Vystává zde tedy požadavek na přísně individuální přístup ke každému žákovi se SVP. Ten se daří uplatňovat zejména tam, kde osobně přistupují ke všem žákům bez rozdílu, kde vládne atmosféra důvěry, a to nejen ze strany žáků, ale také mezi všemi pracovníky školy a v neposlední řadě i zákonnými zástupci. Jedná se zejména o školy malé nebo alespoň školy, kde žáci studují v menších skupinách.

Přes četné problémy, které v procesu zavádění společného vzdělávání do škol vystávají, nejsou pro mnohé pedagogické a školní poradenské pracovníky i zástupce vedení inkluzivní principy vzdělávání pouze formální záležitostí, ale angažují se ve prospěch žáků skutečně osobně.

6. SEZNAM ZKRATEK

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

IVP – individuální vzdělávací plán

SVP – speciální vzdělávací potřeby

OMJ – odlišný mateřský jazyk

SPU – specifické poruchy učení

Kategorie vzdělání na SŠ a VOŠ:

- C - střední vzdělání**
praktická škola jednoletá a dvouletá pro absolventy základní školy speciální
- J - střední vzdělání**
bez výučního listu – délka studia 2 roky
- E - střední vzdělání s výučním listem**
především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním – délka studia 2 nebo 3 roky
- H - střední vzdělání s výučním listem**
délka studia 3 roky
- K - střední vzdělání s maturitní zkouškou**
všeobecné (gymnaziální) vzdělání – délka studia 4 roky
- L - střední vzdělání s maturitní zkouškou**
odborné vzdělání s odborným výcvikem – délka studia 4 roky
nebo
nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitní zkouškou
po získání středního vzdělání s výučním listem – délka studia 2 roky
- M - střední vzdělání s maturitní zkouškou**
odborné – délka studia 4 roky
- N - vyšší odborné vzdělání**
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 3–3,5 roku
- P - vyšší odborné vzdělání na konzervatoři**
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 2 roky

Dokument ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ V HLAVNÍM MĚSTĚ PRAHA vznikl jako výstup systémového projektu Podpora krajského akčního plánování, realizovaného v období 1. 3. 2016 – 31. 12. 2021. Je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v souladu se vzdělávací strategií MŠMT. Má za cíl zajistit metodickou podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol. Je spolufinancován z Evropských strukturálních a investičních fondů a jeho realizaci zajišťuje Národní pedagogický institut ČR. Veškeré informace je nutno chápat v kontextu výstupů projektu P-KAP.

Kolektiv autorů P-KAP, 2020
Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY SA 4.0
Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

