



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

MSMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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

Zpracovala: Lenka Valíčková

Zpracováno: prosinec 2021

OBSAH:

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	15
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	15
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	19
3.3.	Poskytování poradenských služeb	23
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	29
3.5.	Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	32
3.6.	Ostatní zjištění	36
4.	DOPORUČENÍ	39
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	39
4.2.	Doporučení vedení školy	40
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	42
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům ŠPZ	43
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	45
6.	SEZNAM ZKRATEK	49

1. ÚVOD

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

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

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

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

Zpráva o stavu inkluze na škole

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

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

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

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

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

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do

zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva školy, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

Krajské zprávy z mapování

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

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

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z druhé vlny mapování stavu inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ v Moravskoslezském kraji (dále většinou jen „mapování“), v němž bylo osloveno 88 škol, což tvoří přibližně 59% škol v rámci kraje. Celkově bylo během mapování osloveno 100% škol.

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:	14086	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	42	0,3%	23	0,16%	19	0,14%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	61	0,43%	20	0,14%	41	0,29%
	Nadaní a mimořádně nadaní	499	3,54%	9	0,06%	490	3,48%
	s SPU*	585	4,15%	454	3,22%	131	0,93%
	SPCH**	72	0,51%	49	0,35%	23	0,16%
	SPUCH***	50	0,35%	41	0,29%	9	0,06%
	s PAS****	56	0,4%	51	0,36%	5	0,04%
	se smyslovými vadami	33	0,23%	31	0,22%	2	0,01%
	s LMP*****	289	2,05%	234	1,66%	55	0,39%
	s SMP, TMP*****	12	0,09%	12	0,09%	0	0%
	s fyzickým postižením	21	0,15%	15	0,11%	6	0,04%
	s kombinovanými vadami	24	0,17%	19	0,13%	5	0,04%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	272	1,93%	77	0,55%	195	1,38%

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

Během druhé etapy mapování byly navštíveny či v době pandemie v on-line rozhovorech zmapovány školy různých zřizovatelů, které poskytují střední vzdělání všech úrovní, včetně (byť v ojedinělých případech) vzdělávání ve školách praktických. Podařilo se zmapovat školy vzdělávající více než 14 000 žáků, přičemž z tabulky je patrné, že mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nejvíce zastoupeni žáci se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, popř. dyskalkulie). S těmito žáky školy pracují dlouhodobě, mají s jejich podporou největší zkušenosti a mnohdy tyto žáky nepovažují za „součást inkluze“. Zároveň připouštějí, že mnozí z těchto žáků (zejm. s lehčími formami SPU), byť jim byla poskytována podpora během vzdělávání na ZŠ, následně tuto podporu během vzdělávání na SŠ nechtějí.

Zajímavý je údaj o celkovém počtu žáků nadaných či mimořádně nadaných (v těchto počtech nejsou zahrnuti žáci škol umělecky ani sportovně zaměřených). Vzhledem k tomu, že v druhé etapě mapování jsme se při evidenci žáků se SVP rozhodli rozlišovat žáky, které školy evidují jako diagnostikované (žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními) a nediodagnostikované (žáci, které školy nemohou oficiálně vykazovat jako diagnostikované v ŠPZ), můžeme v tabulce vidět, že tito žáci tvoří druhou nejpočetnější skupinu, avšak jen výjimečně za sebou mají posouzení v ŠPZ a přiznaná podpůrná opatření. Můžeme se tedy domnívat, že pokud školy těmto žákům poskytují podporu a individuální přístup, dělají tak velmi často z vlastních zdrojů (personálních i finančních).

Třetí nejpočetnější skupinu tvoří žáci s lehkým mentálním postižením, přičemž většina z nich se vzdělává ve školách či třídách, které jsou pro vzdělávání těchto žáků speciálně zřízené podle § 16. odst. 9 školského zákona (dále ŠZ).

Můžeme si také povšimnout údaje o žácích s „jinými obtížemi“ (např. žáci s psychickými obtížemi, mentální anorexií, sebepoškozováním, popř. onemocněními jako cukrovka, epilepsie apod.), kdy opět většina z nich zůstává mimo oficiální evidenci, resp. mimo přiznaná podpůrná opatření, přičemž pracovníci škol jsou s problémy těchto žáků obeznámeni

nejčastěji na základě všímavosti, díky fungujícím vztahům a vybudované důvěře se žáky.

Stejně jako v první etapě mapování bylo pro respondenty obtížné identifikovat žáky kulturně a sociálně znevýhodněné (identifikace těchto žáků je pro školy bez intervence OSPOD, sociálních odborů a sociálních pracovníků ŠPZ obtížná, nejednotná a záleží mnohdy na otevřenosti žáků nebo empatii či postojích jednotlivých pedagogů vůči sociální problematice jako takové), z rozhovorů bylo zřejmé, že počty těchto žáků s obdobím pandemie (a následnými sociálními dopady) přibývá. Počty zmíněné v tabulce dle respondentů tedy neodpovídají realitě na školách.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	4519	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	14	0,31%	13	0,29%	1	0,02%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	12	0,27%	7	0,16%	5	0,11%
	Nadaní a mimořádně nadaní	450	9,96%	8	0,18%	442	9,78%
	s SPU*	86	1,9%	73	1,62%	13	0,29%
	SPCH**	13	0,29%	8	0,18%	5	0,11%
	SPUCH***	4	0,09%	4	0,09%	0	0
	s PAS****	18	0,4%	15	0,33%	3	0,07%
	se smyslovými vadami	11	0,24%	10	0,22%	1	0,02%
	s LMP*****	0	-	-	-	-	-
	s SMP, TMP*****	0	-	-	-	-	-
	s fyzickým postižením	5	0,11%	3	0,07%	2	0,04%
	s kombinovanými vadami	0	-	-	-	-	-
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	65	1,44%	30	0,66%	35	0,77%

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

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

Z údajů v tabulce je zřejmé, že na gymnáziích se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami všech sledovaných typů s výjimkou žáků s mentálním postižením a kombinovanými vadami.

Výrazně nejpočetnější skupinou jsou žáci nadaní a mimořádně nadaní, kdy, jak již bylo zmíněno, jen velmi málo z těchto žáků bývá diagnostikováno v ŠPZ. Oproti první etapě mapování se tedy situace v diagnostice ze strany ŠPZ, resp. v oficiální podpoře nadaných a mimořádně nadaných zřejmě nezlepšila (máme na mysli přiznaná PO). Stále tedy platí, že pokud školy těmto žákům podporu poskytují a mají snahu jejich nadání a zájem rozvíjet (obohacování vzdělávacího obsahu, podpora pedagogických pracovníků nad rámec školní práce, možnost stáží na VŠ, soutěže, pomůcky s normovanou finanční náročností apod.), děje se tak v rámci vlastních aktivit škol, resp. z iniciativy pedagogů.

Druhou nejpočetnější skupinou jsou žáci s „jinými obtížemi“, přičemž ty jsou nejčastěji specifikovány jako obtíže psychické, popř. zdravotní, je tedy zřejmé, že tyto obtíže se dotýkají žáků všech úrovní vzdělání a oproti první etapě mapování počet těchto žáků i na gymnáziích vzrůstá.

Zajímavým údajem (byť se nejedná o celkově vysoký počet) jsou žáci kulturně a sociálně znevýhodnění, kteří mezi počty žáků se SVP nebyli na gymnáziích v první etapě mapování vůbec zmíněni a žáci s PAS a smyslovými vadami, kteří tvoří relativně stálý poměr v počtu žáků se SVP.

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

Počet žáků celkem:	6929	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	23	0,33%	10	0,14%	13	0,19%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	38	0,55%	5	0,07%	33	0,48%
	Nadaní a mimořádně nadaní	46	0,66%	1	0,01%	45	0,65%
	s SPU*	370	5,34%	285	4,11%	85	1,23%
	SPCH**	42	0,61%	25	0,36%	17	0,25%

	SPUCH***	46	0,66%	37	0,53%	9	0,13%
	s PAS****	25	0,36%	24	0,35%	1	0,01%
	se smyslovými vadami	14	0,2%	13	0,19%	1	0,01%
	s LMP*****	139	2,0%	84	1,21%	55	0,79%
	s SMP, TMP*****	0	-	-	-	-	-
	s fyzickým postižením	12	0,17%	9	0,13%	3	0,04%
	s kombinovanými vadami	24	0,35%	19	0,27%	5	0,07%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	153	2,21%	36	0,52%	117	1,69%

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

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

Na zmapovaných SOŠ a SOU je množství žáků se SVP nejvyšší, tito žáci zde tvoří asi 13 % z celkového počtu žáků. Výrazně převažují žáci se specifickými poruchami učení, jejichž specifika zřejmě nebývají eliminující vzhledem ke konkrétním požadavkům studia jednotlivých oborů, což je trend pokračující z první etapy mapování. Další, početně nejvíc zastoupenou skupinou, jsou žáci s „jinými obtížemi“ (nejčastěji psychickými) a pak s žáci LMP. Žáci s LMP jsou až na výjimku soustředěni na školách, které poskytují vzdělání v učebních oborech kategorie E. Všechny ze zde v tabulce uvedených zúčastněných škol, poskytujících vzdělání v E a H oborech, poskytují zároveň možnost vzdělání maturitního. Tato prostupnost oborů se v praxi ukazuje jako výhodná a pro žáky, včetně žáků se SVP, motivující. Školy velmi často umožňují žákům studium několika oborů, a rovněž za zvýhodněných podmínek poskytují možnost získání osvědčení a zkoušek, které jsou pro žáky výhodné v praxi a rozšiřují jejich možnosti uplatnění na otevřeném trhu práce (svářečské zkoušky, řidičské oprávnění různých skupin apod.).

Zmínění žáci s mentálním postižením jsou v 99% vzděláváni ve třídách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona, přičemž i odhad nediagnostikovaných žáků s LMP se týká škol, které mají tento typ tříd, resp. obory E i H.

V první etapy mapování, kdy bylo občas s nelibostí zmiňováno, že studium E oborů je určeno výhradně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. s mentálním postižením a vzniká tak situace, kdy je na tyto obory nahlíženo jako na „méněcenné“ (a rodiče žáků se SVP mají někdy tendenci neadekvátně usilovat o to, aby jejich dítě studovalo H obor), se v druhé etapě se v tomto duchu ukazuje, že se respondenti domnívají, že H obory někdy studují žáci, kteří jsou v oblasti mentální úrovně nedostatečně diagnostikováni, resp. by pro ně byly vhodnější obory kategorie E.

Ostatní školy (oborově významně smíšené typy střech škol: všeobecné a odborné smíšené typy škol; VOŠ; Praktické školy; střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP, konzervatoře):

Počet žáků celkem:	2638	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	5	0,19%	0	-	5	0,19%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	11	0,42%	8	0,3%	3	0,11%
	Nadaní a mimořádně nadaní	3	0,11%	0	-	3	0,11%
	s SPU*	129	4,9%	96	3,64%	33	1,25%
	SPCH**	17	0,64%	16	0,61%	1	0,03%
	SPUCH***	0	-	-	-	-	-
	s PAS****	13	0,49%	12	0,46%	1	0,03%
	se smyslovými vadami	8	0,3%	8	0,3%	0	-
	s LMP*****	150	5,69%	150	5,69%	0	-
	s SMP, TMP*****	12	0,46%	12	0,46%	0	-
	s fyzickým postižením	4	0,15%	3	0,11%	1	0,03%
	s kombinovanými vadami	0	-	-	-	-	-
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	54	2,05%	11	0,42%	43	1,63%

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

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

Školy zahrnuté v této tabulce nabízejí svým žákům a studentům velmi odlišné stupně vzdělání. Na straně jedné jsou zde zahrnuty školy poskytující vzdělání v oborech kategorie C, střední vzdělání s výučním listem (obory kategorie C a E) a na straně druhé školy s obory H, M, L a N. Na číselné údaje z tabulky je tedy třeba nahlížet s ohledem na zmíněnou různorodost. Žáci s MP či kombinovaným postižením zde uvedení, nejsou zmiňováni na školách poskytujících vyšší odborné vzdělání. Odhlédneme-li od specifik vzdělávání žáků s MP, pak nejpočetnější skupinou žáků se SVP, která je evidována na všech typech škol, jsou žáci se specifickými poruchami učení.

Vyšší odborné školy

Součástí druhé etapy mapování byly (byť v malém počtu) i některé z vyšších odborných škol, které fungují jako samostatné právní subjekty. Stejně jako v první etapě mapování většina samostatných VOŠ při žádosti o účast v mapování uváděla, že žádného studenta se SVP nemají, resp. neevidují.

Z obou etap mapování je zřejmé, že žádná ze samostatných VOŠ nedisponuje školním poradenským pracovištěm v podobě, jak je běžné na SŠ. Obvykle je zde pověřen pracovník, který se (a jsou to výjimky) podporou studentů se SVP, resp. nadáním zabývá. Pokud VOŠ uváděly evidované (diagnostikované) studenty se SVP, byli to téměř výhradně studenti se zdravotními obtížemi (včetně psychických) či smyslovou vadou. Občas respondenti VOŠ zmiňovali, že vědí o studentech s SPU, kteří však nemají potřebu žádných podpůrných opatření.

Pokud se jedná o školy, které nabízejí studijní obory na VOŠ a zároveň na SŠ, i zde jsou oficiálně evidovaní studenti se SVP výjimkou. Studenti obvykle mají možnost využít podpory pracovníků ŠPP v rámci SŠ, ale téměř tak nečiní. Je možné, že celkově je tato situace dána tím, že je na VOŠ skutečně menší počet těchto žáků, nebo také tím, že mnozí žáci se SVP na těchto školách nechtějí být evidováni (byť do své plnoletosti během předchozího studia na dané SŠ mezi žáky se SVP evidováni byli),

zvládají své SVP kompenzovat sami, a tak o nich pedagogové mnohdy nevědí.

Obory kategorie E

V této tabulce je zahrnuta škola, která vzdělává výhradně žáky se SVP a je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona. Obory kategorie E na této škole studují téměř výhradně žáci s LMP.

Praktické školy

V tabulce je zahrnuta také škola, která poskytuje vzdělání v oborech kategorie C (Praktická škola jednoletá a dvouletá). V těchto oborech se nejvíce vzdělávají žáci s mentálním postižením- obvykle středně těžkým, výjimečně s lehkým či těžkým mentálním postižením, dále žáci s PAS a kombinovanými vadami.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky se SVP

Střední školy speciálně zaměřené na vzdělávání žáků s konkrétními handicap (SŠ pro sluchově postižené, zrakově postižené apod.) v MSK nejsou a tudíž nebyly předmětem mapování.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQ F	ISCED9 7	Kategorie vzdělávání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola jednoletá (78 – 62 - C/01) Praktická škola dvouletá (78 - 62 - C/02)	SMP, kombinované vady
		J		
	3C	E/2 Roky	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP, např: - Potravinářské práce – Pekařské práce	LMP
3		E/ 3 roky	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP. Jedná se např. o obory: - Stravovací a ubytovací služby - Strojírenské práce - Zednické práce - Malířské a natěračské práce - Potravinářská výroba – cukrářské práce	LMP

			<ul style="list-style-type: none"> - Kuchařské práce - Šití oděvů - Strojírenské – zámečnické práce - a další obory z okruhu „služeb a práce“ 	
		H	Všechny obory této kategorie mají významně vyšší počet žáků se SVP, a to např.: <ul style="list-style-type: none"> - Mechanik – karosář - Zámečnick - Ošetřovatel - Kuchař – číšník 	SPU SPUCH
4	3A	K		nadaní
		L/sš	Obory této kategorie nemají významně vyšší počet žáků se SVP, následující je spíše příkladem: <ul style="list-style-type: none"> - Gastronomie 	SPU
	4A	L/nádst	Obory této kategorie nemají významně vyšší počet žáků se SVP, následující je spíše příkladem: <ul style="list-style-type: none"> - Gastronomie 	SPU
	3A	M	Obory této kategorie nemají významně vyšší počet žáků se SVP, následující jsou spíše příkladem v rámci jednotlivých škol: <ul style="list-style-type: none"> - Praktická sestra - Bezpečnostně právní činnost - Informační technologie - Obchodní akademie - Strojírenství - Hotelnictví 	SPU
6	5B	N	Na VOŠ nejsou zmiňovány žádné obory s významně vyšším počtem žáků se SVP.	
		P		

Tabulka dává orientační přehled o tom, v jakých oborech se významně častěji vzdělávají žáci se SVP a zároveň uvádí, jaké SVP mezi žáky na těchto oborech převažují. Obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků v jednotlivých kategoriích vzdělání jsou odvislé od specifických podmínek a požadavků studia daných oborů, jak je podrobně popsáno v předchozím textu. Uvedené E obory souvisejí mj. s četností těchto oborů na mapovaných školách. Zmínka žáků se specifickými poruchami učení u oborů H souvisí s požadavky na způsobilost ke studiu těchto oborů, kdy SPU zřejmě nebývají pro jejich studium překážkou. Mnozí z těchto žáků pokračují ve vzdělávání v rámci oborů L. Obory ostatních kategorií vzdělávání jsou spíše ukázkou.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

V následujících kapitolách jsou shrnuta zjištění, která vyplývají z rozhovorů s respondenty zúčastněných škol, kterými byli zástupci vedení, pedagogové, členové ŠPP i žáci (ve fázi on-line mapování byly rozhovory se žáky omezeny a realizovány jen v možných případech). Pro větší autenticitu a přesnost jsou občas uváděny i přímé citace tak, jak se respondenti k tématům a oblastem mapování vyjádřili. Inkluze ve vzdělávání je fenoménem a procesem, který se vyvíjí v čase, v rámci každé kapitoly je vývoj během první a druhé etapy mapování připomenut.

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Při úvahách respondentů o škole snů byla nejčastěji zmiňována rovina spokojenosti (žáků, pedagogů i rodičů), touhy po vzdělání, kvalitních pedagogů, kteří se vzdělávají a věnují žákům individuálně, a dobrých vzájemných vztahů, s čímž souvisejí i počty žáků ve třídě nebo možnost škol do vlastního chodu více zasahovat (také za předpokladu větší zodpovědnosti). Student gymnázia říká- *„...budu hodně kreativní, chtěl bych, aby měl každý student svého učitele, a ten se mu mohl věnovat. Díky tomu by tam mohla mezi tím studentem a učitelem vzniknout osobní vazba mimo té vazby, že ho jen učí. Mnoho by to toho studenta více nadchnout, měl by větší motivaci se učit... mít někoho, kdo by se vám věnoval osobně, a dokázal to přiblížit, tak by to bylo lepší... když jsme rozdělení v laborkách do skupin, tak je to vždy pro skupinu minimálně 10 lidí. Ve škole snů bych si to mohl zkusit sám kdykoliv. Co se týče známkování, tam by vlastně žádné známkování ani být nemuselo. Je to o té motivaci... jen slovní hodnocení a pochvaly. Učili bychom se z hodiny na hodinu, látka by se opakovala ústním zkoušením, ale takovým milých, by se toho studenti nebáli...“*. Dle některých nejde jen o to, vybudovat „školu snů“- *„...máme různé typy škol, různé zaměření škol a máme školy, které k žákům přistupují různým způsobem. To důležitější je jak najít*

mechanismus, jak dostat žáky do takové školy, která jim vyhovuje. Ne jak vytvořit školu, která by vyhovovala všem žákům...".

Respondenti jsou s pojmem inkluze obeznámeni a většina společné vzdělávání vnímá v souladu s platnou legislativou. Nejčastěji je zmiňováno vzdělávání žáků s handicapem/postižením/znevýhodněním/SVP společně se žáky intaktními, a to v běžných školách. Někteří respondenti neopomíjejí ani žáky nadané. Z rozhovorů je zřejmé, že respondenti jsou společnému vzdělávání nakloněni a považují ho za přínosné, obohacující i třeba motivující pro všechny zúčastněné strany, pokud zůstávají zohledněny potřeby všech žáků. Jeden z respondentů říká- *„...je třeba velmi citlivě rozhodovat, kam se mohou začlenit a do jaké míry to bude fungovat. A taky záleží kantorovi, nemusí být proti, ale někomu to třeba tolik nejde, neumí s tím pracovat... když handicapovaného žáka zařadíte do třídy plné žáků orientovaných na výkon, tak nikdy nezažije úspěch a ještě více ho zašlapete. Měly by to být skupiny, kde všichni zažijí úspěch, a mají pocit, že se někam posunují. Bez toho to nefunguje...".* Pedagogové (ale i doporučení ze ŠPZ) by měli pamatovat na to, aby se jednalo skutečně o uzpůsobení podmínek na míru žákovi se SVP a rozvoj jeho potenciálu, a ne o jeho zvýhodňování vzhledem k ostatním žákům ve třídě. Dle mnohých respondentů by se měla brát v úvahu náročnost individuální podpory žáků se SVP či nadáním (přípravy učitelů, nároky, které představuje diferencovaná výuka), zohledňovat (třídy s menším počtem žáků) nebo mít větší prostor pracovat s různými počty žáků ve třídách či pracovních skupinách, mít skutečně možnost věnovat se jim individuálně, aniž by to však bylo na úkor ostatních nebo *„...to učitel dělal ve svém volném čase... o víkendech...".* Někteří respondenti v souvislosti se společným vzděláváním zmiňují i opomíjenou časovou náročnost administrativy nebo nedostatečné finanční ohodnocení této práce. Nehledě na pozitiva a negativa společného vzdělávání se zúčastnění občas zamýšlejí nad otázkou smysluplnosti a budoucnosti *„...nakolik je to dobře... my se snažíme... tady máme se žákem asistenta...ale v zaměstnání ho mít*

nebude... aby pak nebyl zklamán...", což je vrací zpět k myšlenkám potřeby adekvátní diagnostiky a doporučení ze strany ŠPZ, nutnosti otevřené komunikace se žákem a jeho zákonnými zástupci o jejich očekáváních a realitě při volbě školy, ale třeba také k obecné otázce dobře investovaných financí, když „...je inkluze finančně náročná...".

Všechny školy v oblasti inkluze běžně spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (dále ŠPZ)- pedagogicko-psychologickými poradnami (dále PPP) a relevantními speciálními pedagogickými centry (dále SPC). Někteří respondenti pak zmiňují lékaře či externí psychology, OSPOD, organizace, které se zaměřují na podporu konkrétních cílových skupin- např. Anabell, Renarkon, Probační a mediační služba, ale také např. Slunečnice- Centrum pro studenty se specifickými nároky při VŠB (konzultace k možnému budoucímu studiu žáka se SVP). Zmiňováni jsou občas konkrétní odborníci- *„...další partner je Ostravská univerzita, paní docentka XY, která se zabývá identifikací nadání..."*.

V oblasti vzdělávání, metodické podpory a proškolení v oblasti inkluze respondenti uvádějí, že nabídka vzdělávání existuje poměrně široká, vedení škol vzdělávání pedagogů podporuje, ale kvalita a zejména pak praktické využití nabytých poznatků se různí- *„...většinu, co jsme měli, tak byly na teoretické bázi... hodilo by se vidět, jak to vypadá jinde, kde těch inkludovaných dětí mají mnohem víc. Účastnila jsem se dvou seminářů pro nadané žáky a většinou to končilo větou, však vy víte, jak s nimi máte pracovat. Já bych ale klidně uvítala, kdyby mě někdo pozval do hodiny, jak se s takovým žákem má pracovat. Prospělo by to určitě více kolegům..."*. Důraz na znalost reálného školního prostředí, zkušenost se žáky se SVP či nadáním a praktičnost různých doporučení, metod či informací je žádoucí při vzdělávání pedagogů napříč všemi typy škol, přičemž ideální by bylo poskytovat vzdělávání a podporu „šitou na míru“, kdy by pedagogové mohli konzultovat „případy z terénu“. Některé školy po zkušenostech s nabízenými semináři volí vlastní cestu- *„my na to jdeme po svém, ve starších šablonách jsme si sami zorganizovali dvě*

masivní školení. Neobjednali jsme si nějaké školení, ale našli jsme si v obou případech lektora s dobrou referencí. Posbíral náš tým školního poradenského pracoviště a posbíral i naše konkrétní příklady. Takhle jsme k tomu přistoupili. Nepotřebujeme speciální podporu, myslím, že i kontakty a tyto kvalitní lektory máme...". Podobně jako se vzděláváním je to dle respondentů i s metodickou podporou. Ta by dle představ respondentů měla být pravidelná, cílená na konkrétní podmínky škol a konkrétní žáky se SVP či nadáním. Byť je v tomto spolupráce se ŠPZ hodnocena „...jako dobrá...“, uvítali by zejm. respondenti odborných škol, aby pracovníci ŠPZ navštívili školu častěji a seznámili se s jednotlivými obory, „...s tím, jak to chodí na praxi...“, aby pak doporučení PO žákům se SVP skutečně odpovídala realitě.

Podpora ze strany zřizovatele je vnímána převážně jako dostatečná. Tam, kde by školy byly rády za větší angažmá zřizovatele, jsou konkrétní požadavky směřovány k podpoře při řešení bezbariérovosti škol, k součinnosti při hledání asistentů pedagogů (AP), školních psychologů, a také k větší podpoře žáků nadaných. Obvykle respondenti navrhují systém registrů nebo databází pro školní psychology, AP apod., které by školám umožnily a zjednodušily nalézt vhodného odborníka, popř. se o něj úvazkově dělit. Co se týká podpory žáků nadaných, zřizovatel by měl personálně i finančně podpořit ŠPZ, aby se problematikou těchto žáků více zabývaly nebo podpořit přímo školy- finančně (personál, pomůcky) nebo relevantními a praktickými informacemi- „... myslím, že první věc je ukázat, jaká je nabídka. Kdyby existovala brožura, jaké cesty může zřizovatel nabídnout, byly by tam popsány možnosti, partneři a tak dále. Takže první cesta by byla vidět tu nabídku, ty možnosti. A potom, to nejcennější jsou lidské zdroje, takže motivovat učitele, ukázat jim příběhy dětí, které se dostali daleko. Kdyby ty děti sami mohly mluvit o tom, jak jim systém ublížil, nebo naopak pomohl. Aby slyšeli reálné příběhy a přemýšleli nad tím... A myslím, že je to reálné...".

Co se týká vývoje v čase, pak oproti první etapě mapování došlo na středních a vyšších odborných školách k posunu v oblasti pozitivního vnímání společného vzdělávání, kdy svou roli zřejmě sehrál čas (školy se již necítily tolik pod tlakem), vzdělávání v oblasti spec. pedagogiky a vlastní zkušenosti pedagogů, kdy měli možnost společné vzdělávání- ať již se subj. pocitem úspěchu či neúspěchu, s větší či menší podporou vedení školy, ŠPZ nebo zřizovatele- realizovat a zažít.

I v druhé etapě mapování přetrvává potřeba řešit problematiku bezbariérovosti škol, otázku personální (školní psychologové, asistenti pedagoga, kapacita a finance pro ŠPZ, aby se mohly adekvátně věnovat žákům nadaným či se více seznámit s realitou praxí na středních odborných školách), požadavek praktické podpory školám ze strany ŠPZ „v terénu“, vzdělávání pedagogů orientované na praxi a věnovat více pozornosti problematice žáků nadaných.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Všechny mapované školy mají zkušenost s inkluzí a dokážou také specifikovat, kteří žáci se SVP u nich studují obvykle či výjimečně, což se velmi často odvíjí od typu škol. Např. gymnázia či SOŠ s maturitou nemají v rámci společného vzdělávání zkušenost se žáky s mentálním postižením, některé SOŠ či SOU nemohou, vzhledem ke konkrétním požadavkům oborů, přijmout žáky s určitým fyzickým či smyslovým handicapem apod.

Na téměř všech mapovaných středních školách mají zkušenost se žáky se specifickými poruchami učení (nejčastěji s poruchami: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ojediněle dyskalkulie). S těmito žáky pedagogové umějí pracovat, jejich potřeby jsou pro ně „nejčitelnější“. Tito žáci, resp. jejich zákonní zástupci, zároveň také nejčastěji patří mezi ty, kteří po absolvování ZŠ, kde jim byla poskytována PO, nechtějí (z různých důvodů) pokračovat v obdobné podpoře během jejich studia na SŠ. Zároveň jsou to žáci, které umějí pedagogové nejčastěji a nejlépe

identifikovat v rámci pedagogické diagnostiky a jsou schopni s těmito žáky nejcíleněji pracovat, a to bez ohledu na to, zdali žáci jsou či nejsou diagnostikováni v ŠPZ. Odpovědi na otázku ohledně žáků se SVP na škole charakterizují příklady bezprostřední reakce respondentů z různých typů škol – „...to se nebavím o nějakých běžných dysgrafiích a dyslexiích a těch 25 % nebo 50% navýšených časech...“ nebo „...dys- to je normální, to v našich oborech neřešíme...“. Tito žáci jsou také nejsnadněji přijímáni svými vrstevníky a v rámci tříd žáci vědí o spolužácích „...že je dys...“ nebo že „...má navýšení času... jiná cvičení... a píše jinak diktáty...“. Kromě zmíněných PO je obvyklá také volba zkoušení, tolerance specifických chyb, používání PC, individuální přístup apod.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že mají poměrně častou zkušenost také se žáky se specifickými poruchami chování, resp. s ADHD, ADD (což však neodpovídá údajům z tabulek). V případě těchto žáků respondenti připouštějí, že realizace navrhovaných PO není vždy reálně možná (problém zejm. při odborné a praktické výuce) a také, že tito žáci někdy nebývají vstřícně přijímáni v rámci tříd, protože narušují výuku. Tento problém je umocněn v případech, pokud má žák „...i jiné problémy“ nebo je ve třídě větší kumulace žáků se SVP.

Řada škol, jejich zaměření to umožňuje, má rovněž zkušenost se žáky s fyzickým či smyslovým handicapem, popř. se žáky s mentální retardací, tito žáci obvykle bývají diagnostikováni v SPC a školy se řídí doporučenými PO.

V rámci společného vzdělávání respondenti všech škol (včetně gymnázií) zmiňují také žáky s PAS, resp. Aspergerovým syndromem, s nimiž, jak mnozí připouštějí, mají zároveň nejmenší praktickou zkušenost, což se odráží i v potřebě pedagogů se v oblasti pedagogické práce s nimi vzdělávat, nebo by uvítali „...aby přišel odborník do hodiny a poradil, jak s celou třídou pracovat...“. Obzvláště v případech těchto žáků se respondenti domnívají, že k jejich začlenění pomáhá, resp. by pomohlo,

kdyby byly třídy seznámeny „...proč se chovají tak či onak... aby je spolužáci více pochopili... věděli, jak je brát...“, a to nejlépe diskusí s odborníkem z praxe, což si však mnohdy nepřejí zákonní zástupci. V souvislosti s adekvátní podporou žáků s PAS dotazovaní respondenti narážejí na překážku vysokého počtu žáků ve třídě, což bývá umocněno v případech „...kdy jsou zároveň na něco nadaní...“ (dvojitá výjimečnost však bývá v ŠPZ diagnostikována ojediněle).

Z vyjádření respondentů napříč školami je zřejmé, že uzpůsobení v rámci podpůrných opatření se týká všech aspektů vzdělávání a základem bývá obvykle doporučení PO ze ŠPZ. Stejně tak jsou na základě doporučení ze ŠPZ automaticky zohledňovány požadavky uzpůsobení podmínek při přijímacím řízení i ukončování studia.

Samostatnou- a dle mnohých respondentů z gymnázií, popř. SOŠ- i opomíjenou kategorií jsou žáci nadaní či mimořádně nadaní. V obecné rovině platí, že se školy nadaným a talentovaným žákům věnují, nabízejí jim kroužky, organizují stáže, exkurze, podporují je v účasti v různých soutěžích apod. Pokud se tedy školy těmto žákům věnují, děje se tak často z jejich iniciativy, resp. z iniciativy pedagogů, kteří tuto činnost dělají mnohdy nad rámec své práce. Je třeba zmínit, že existují i případy, že školy identifikují žáky s nadáním a motivují je k návštěvě PPP, někteří žáci však o to nestojí, protože „...nechtějí být jiní... nechtějí se odlišovat... je to zbytečné, nevidí v tom žádnou výhodu... není to pro ně zajímavé... a ta poradna má pořád nálepku, že je to něco divného...“. Pokud respondenti zkušenost s diagnostikou nadaných v ŠPZ mají, pak zmiňují, že v rámci PO je ze strany PPP nejčastěji pro tyto žáky doporučován nákup odborné literatury a pomůcek, což však zároveň považují za nedostačující.

Vezmeme-li v úvahu výše zmíněné, ale i to, že v některých případech je zaměňován pojem nadání a talent, stále i tak zůstává k zamyšlení poměrně sporadická diagnostika těchto žáků v ŠPZ. Spíše výjimkou, jak již bylo zmíněno, zůstává i diagnostika a doporučení PO pro žáky s tzv.

dvojí výjimečností. Svou zkušenost popisuje žák s SPU a zřejmě i nadáním takto: „...Je to téma nad kterým dodnes přemýšlím... jak již jsem říkal, nejdou mi nějak nadstandardně nějaké hádanky a logické úlohy. Oni mne požádali, abych jim přinesl nějaké své sešity a výpisky... nezmínil jsem- na You-tube jsou záznamy z video přednášek o fyzice (z fakulty jaderné a fyzikální činnosti ČVUT), a já je sleduju a zapisuju a učím se... jsou to výstupy mého samostudia... Takže to jsem jim tam donesl... A ta paní řekla, že ničemu z toho nerozumí, a že si budeme povídat o něčem jiném... Takže o mé znalosti nebo o nějakou hloubku mé informovanosti- tím se tam nikdo nezabýval. Dali mi nějaké dva papíry na nějaké logické úkoly...". V případě tohoto žáka byl iniciativní jeho vyučující, resp. škola, a dostalo se mu podpory v rámci VŠ v Ostravě a v Praze. Někteří respondenti se zamýšlejí i nad tím, zdali oni sami, jako pedagogové, umějí nadání žáka rozpoznat či s nadaným žákem pracovat tak, aby ho nepřetížili, a reflektují, že by v tomto uvítali větší podporu ze strany ŠPZ (vzdělat se, řešit prakticky, jak rozpoznat nadání, konkrétní příklady práce s nadanými v rámci výuky apod.).

Existuje však i případ školy, které se daří nadané či talentované žáky systematicky podporovat- „...u nás ti nadaní žáci přerůstají to gymnázium, takže my máme celý program pro talentované žáky, který jsme spustili asi před 5 lety. Proto vznikla i ta databáze a evidence nadaných. Zároveň má i přímo město Ostrava program, který se jmenuje talent management, a když máte takto systémově nastavenou péči o nadané žáky, tak můžete čerpat poměrně hodně peněz. Máme to rozděleno do 5 nebo 6 stupňů, abychom mohli nějakou službu a péči navíc nabídnout nějakému žákovi od primy až do maturity. Velká část je, že máme databázi odborníků z praxe, které v průběhu roku zveme, a z peněz od magistrátu jim jsme schopni i zaplatit...". Tento případ byl mezi mapovanými školami výjimkou, avšak jsou některé další, které se o vytvoření systému podpory nadaných snaží a je to jejich primárním cílem.

Oproti první etapě mapování výrazně přibýlo žáků s „jinými obtížemi“, čímž mají respondenti nejčastěji na mysli žáky se zdravotními/psychickými obtížemi nebo žáky v obtížných životních situacích. Školám, jak již bylo zmíněno, chybí personální kapacity pro podporu těchto žáků (školní psychologové), školy reflektují minimální spolupráci ŠPZ s externími odborníky a také „informační vakuum“ co se poskytování PO pro takové žáky týče.

Nehledě na jednotlivé pozitivní či negativní zkušenosti škol, obecně lze konstatovat, že během celého období mapování narůstá tendence škol žáky se SVP či nadáním v rámci svých možností podporovat. Pedagogové se mnohem více zajímají o konkrétní specifika žáků se SVP, mají snahu podpořit společné vzdělávání a přijetí těchto žáků i prací s třídními kolektivy, podporou pozitivního třídního klimatu atd. Prohloubila se spolupráce se ŠPZ a obecně je reflektována jejich větší vstřícnost a profesionalita. Nadále však trvá potřeba užší spolupráce s pracovníky ŠPZ tak, aby PO navrhovaná ze strany ŠPZ pro žáky se SVP byla skutečně realizovatelná v praxi a v počtech žáků, se kterými pedagogové běžně pracují. Přetrvává také potřeba věnovat více pozornosti problematice žáků nadaných, lépe a jednotně diagnostikovat žáky se sociokulturním znevýhodněním a nově také naléhavá potřeba pracovat se žáky se zdravotními, resp. psychickými obtížemi či v krizových životních situacích.

3.3. Poskytování poradenských služeb

Většina středních škol zúčastněných v druhé etapě mapování má školní poradenské pracoviště v základní formě, tj. ve složení výchovný poradce a školní metodik prevence. Co se týká společného vzdělávání a koordinace podpory žáků se SVP na školách, v naprosté většině ho mají na starosti VP. Ti, téměř ve všech případech, splňují kvalifikační požadavky stanovené zákonem a většina z nich je plně nebo určitě dostačujícím způsobem obeznámena se všemi možnostmi, které vyplývají z vyhlášky č. 27/2016

Sb. Výchovní poradci běžně poskytují konzultace při řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků, ale v případech, kdy má ŠPP jen základní formu, často také nabízejí žákům nebo jejich rodičům pomoc v obtížných situacích, a v případě potřeby doporučují či obstarávají odbornou pomoc.

Jsou školy, které mají v týmech ŠPP také školní psychology, popř. speciální pedagogy nebo výjimečně i školní asistenty, přičemž ti všichni mnohdy pracují na částečné úvazky. Rozšíření týmů ŠPP (nejčastěji o školního psychologa) je velmi často iniciativou školy, kterou realizují díky Šablonám a jiným projektovým příležitostem, jedná se tedy o rozšíření dočasné, spjaté se začátkem a koncem těchto projektů. Všechny školy, které rozšířené ŠPP o školního psychologa mají, to považují za velmi pozitivní krok a byly by rády, pokud by i nadále mohly týmy ŠPP takto fungovat. Ostatně, dle respondentů, rozšíření poradenských týmů škol o školní psychology „...by mělo být běžné ve všech školách... alespoň na částečné úvazky...“, „...určitě by ho využili žáci i učitelé... rodiče těch žáků...“. Argumentace je často jasná- „... mockrát jsem narazila na to, že je nutná psychologická pomoc, a jestliže se běžně čeká na psychology tři měsíce, tak je to už nevyužitelné. Já už asi patnáct let žádám o to, aby ke každé škole bylo možné připojit psychologa... máme síť „našich“ psychologů ...umíme si poradit... protože bývalí studenti nám nabízejí pomoc. Je mi ale líto škol, které tyto možnosti nemají. Rozšíření týmu o školního psychologa bych tedy určitě uvítala. Líbí se mi systém „firemních“ psychologů, kdy mu můžu zavolat, zeptat se a poradit se...“ nebo- „...to by byla luxusní věc... já to vidím i u nás ve třídě, všichni se hroutí z tolika věcí. Hodně lidí má psychické problémy, mají problém si najít psychologa, nebo se bojí to řešit přes rodiče. A kdyby ve škole měli nějaké bezpečné místo, kde by si mohli o věcech promluvit, tak by to bylo skvělé...“. Školy, které se zaměstnáváním školních psychologů zkušenost mají, přicházejí často se dvěma poznatky, které spolu obvykle souvisejí- „...moc bychom potřebovali psychologa, zaplaceného tak, aby mu vyhovovalo pracovat trvale...“, „...těch problémů je čím dál více, psychologa potřebujeme a hledáme... máme na něj peníze, ale oni nejsou...“. Někteří se domnívají, že

pokud by byl psycholog na školách „...povinný, alespoň na nějaký úvazek...“, muselo by být v rámci ŠZ také ošetřeno jeho financování, což by pak bylo pro psychology motivující, protože by měli v zaměstnání jistotu. Co se týká potřeby školních speciálních pedagogů, ta je často spjata s aktuálními počty žáků se SVP na školách a se závažností jejich handicapu. I v tomto případě by školy uvítaly možnost sdílených úvazků napříč školami.

Spolupráci se ŠPZ hodnotí školy převážně jako dobrou a oceňují „...mohu kdykoliv zavolat... poradí mi...“. Je zřejmé, že mnohdy záleží na konkrétním pracovníkovi konkrétního ŠPZ, jeho vstřícnosti a ochotě. Zároveň si respondenti uvědomují přetíženost ŠPZ a tlak na termíny diagnostiky žáků. Pokud se objevuje nespokojenost, pak se nejčastěji týká přílišné obecnosti formulovaných podpůrných opatření, nerespektování jedinečnosti žáků- „...všechna doporučení pro ty žáky se stejnými problémy... jako přes kopírák...“ nebo toho (jak již bylo zmíněno), že některá doporučovaná podpůrná opatření nejsou v souladu s možnostmi- nejčastěji praktické- výuky. Občas se pedagogové domnívají, že PO jsou přiznaná žákům, kteří je ve skutečnosti nepotřebují a naopak, což se dle nich častěji objevuje ze strany PPP.

Na všech mapovaných školách mají pedagogové povědomí o fungování systému podpory žáků se SVP, vědí, na koho se v rámci ŠPP obrátit, obvykle také funguje sdílení potřebných informací na poradách apod. Na některých školách, ale není to zcela obvyklé, funguje i pevně daný systém zpětné vazby o tom, nakolik jsou PO respektována.

Zkušenost s podporou asistenta pedagoga při výuce má menšina škol zúčastněných v mapování (samozřejmě jsou ve školách s obory C či J). Ti, kteří tuto zkušenost mají, se shodují, že nejobtížnější je vhodného asistenta pedagoga najít- „...co mě mrzí je, že není nějaký systém asistentů, kde by ho škola mohla vyhledat pro své potřeby... všechny semináře, které máme, tak nám na nich vždycky říkají, že aspergeři mají rádi jistotu a neradi mění asistenty. Když mají asistenta na základní škole,

tak proč by s nimi nemohl jít i na tu střední školu? To mě překvapuje potom, že je jim jedno, jakého asistenta seženeme, nechávají to na nás. Když jsme potřebovali poprvé sehnat asistenta, tak jsme dostali doporučení z poradny. Mladý kluk, který k nim bude mít blízko- jsme si mysleli, ale ještě v té distanční výuce jsme zjistili, že by sám potřeboval asistenta. Nevím, kdo dělá asistenta, ale buď jsou to lidé, kteří sami mají takto nemocné děti, takže se rozhodnou jít to rovnou studovat nebo jsou to asi lidé bez práce nebo nevím. Sedět u nějakého žáka čtyřicet hodin týdně a motivovat ho, není zcela jednoduchá práce. Musíte mít k tomu nějaký vztah. U toho kluka jsme se úplně minuli. Musela jsem ho ještě kontrolovat, nebylo to to pravé ořechové. On sám před nedávnem skončil a našli jsme místo něj super paní. Ta funguje, jak má, dělá zápisky každý týden, spolupracuje s rodiči a kontaktuje rodiče, tak by to mělo vypadat...". Dle mínění respondentů tkví problém s asistenty pedagogů i „...v tom smyslu, že v tom boomu, že se inkluze rozjede, vznikl i boom asistentských rychlokurzů...". Pozitivní vztah k dětem s handicapem, lidský přístup, empatie, trpělivost, zájem o konkrétního žáka a jeho potřeby, a také odpovídající a kvalitní vzdělání jsou nejčastěji zmiňované nezbytné předpoklady u „dobrých“ asistentů pedagoga. Z rozhovorů vyplývá, že asistent pedagoga v převážné většině případů „...funguje pro žáka...“ se SVP, méně často je využíván pro práci s ostatními žáky ve třídě nebo pro vytvoření prostoru pro individuální práci pedagoga se žákem se SVP, resp. nadáním.

Spolupráce s rodiči žáků se SVP či nadáním, je dle respondentů „jako u jiných“ či „většinou dobrá“, mnohdy záleží na míře handicapu žáka a také na očekáváních či záměrech rodičů- „...někteří to mají tak, že vyžadují maximální péči, jdou na SPC pro papír, aby se s ním mohli ohánět, i když to kolikrát nemá důvod. Pak jsou zase takoví, kteří Vám ten papír ani neukážou, nechtějí, aby to dítě mělo nějaké úlevy, chtějí, aby se maximálně začlenilo. Nejde to plošně říct...". Paradox někdy nastává u rodičů nadaných žáků- „...protože ne všichni rodiče chápou, že je to speciální vzdělávací potřeba. Oni nechtějí, aby jim šlo dítě do poradny a je

složitě je přesvědčit, že to jsou výhody pro to dítě. Jinak s těmi, co mají potíže, tak je ta spolupráce dobrá. Sami si hlídají termíny a spolupráce je skutečně výborná. Jde vidět, že si s tím dítětem zažili svoje a chtějí mu pomoci...". Na gymnáziích je občas spolupráce s rodiči žáků se SVP a nadaných „tenký led“, protože zde studují častěji žáci, resp. jsou zde jejich rodiče, kteří jsou orientovaní na výkon, „...mají nastavenou cestu ve smyslu prestižní univerzita, kvalitní vzdělání, obrovský posun toho žáka i z hlediska kompetencí. A v takovém případě inkludovaní žáci, zejména ti s nějakým postižením, i když nechtějí, tak tomu brání. V tu chvíli se začnou ozývat rodiče, kterým vadí ta skutečnost, že inkludovaný žák dle nich v té třídě brzdí výkon a tempo těch ostatních. V tu chvíli žáci v té třídě vnímají skutečnost, že se ozývají rodiče, protože je tam ten inkludovaný žák, který brzdí to tempo, a to je negativum. Oni vidí tu reakci toho rodiče, která není správná a pozitivní, ale zároveň se s ní ztotožňují, protože jsou to jejich rodiče, a mají stejný hodnotový systém...", což bývá pro školy situace, kdy je obtížné diskutovat a přinášet argumenty o smysluplnosti společného vzdělávání a přínosu pro žáky intaktní, kteří tak mají mj. příležitost „...vykouknout z té své bubliny...". Těchto rodičů není rozhodně většina, ale dokážou- ať cestou přímých stížností či jinak, vytvořit na školy tlak. Školy pak takovým rodičům opakovaně vysvětlují, jak je systém společného vzdělávání ze strany MŠMT nastaven, a že v okamžiku, kdy žák se SVP splní kritéria přijímacího řízení, není důvod ho odmítnout. Nebo že pokud žák se SVP „...nic neporušuje, že to ničemu nevadí... Což ale nemůžu udělat vždycky, protože ne vždy je to pravda. Tady opravdu jsou žáci, jejichž podpůrná opatření hraničí s tím, co umožňuje a dovoluje náš školní řád. Pak, když třeba jednáme s rodiči takto inkludovaných žáků, tak velmi často musíme přistoupit k tomu, že nastavíme hranici- kolega to jednou strašně dobře pojmenoval. On říkal, že na červenou na křižovatce musí zastavit každý, bez ohledu na inkluzi, podpůrná opatření a postižení. A tak stejným způsobem se snažíme přistupovat k těm inkludovaným žákům, a zároveň to tak vysvětlovat těm rodičům ostatním žákům, aby bylo jasné, že jsou

pravidla, která můžeme přizpůsobit těm inkludovaným, a jsou pravidla, která jsou pro všechny daná. Problém je v tom, že rodiče těch inkludovaných právě tato pravidla velmi často nechtějí vidět, protože jejich argumentem je, že mají nějaké potvrzení a podpůrná opatření, a pro ně to neplatí. Tady je možná větší problém s těmi rodiči těch inkludovaných, vysvětlit jim to...". Zákonní zástupci mají v průběhu školního roku běžně dostupné informace v elektronických žákovských knížkách žáků, jsou informováni standardně na třídních schůzkách, zároveň jsou pedagogové velmi často ochotni poskytovat potřebné informace individuálně, ať už při osobních konzultacích, mailem či telefonicky.

Srovnáme-li situaci z první a druhé etapy mapování zcela určitě narůstá tendence rozšiřovat ŠPP o další odborníky, přičemž školní psychologové, resp. speciální pedagogové jsou mnohem častěji považováni za skutečně potřebnou posilu, kterou nemohou adekvátně nahradit výchovní poradci. Školy využívaly příležitosti k financování ŠP a ŠSP ze Šablon a je jejich záměrem hledat možné finanční zdroje i nadále a udržet či získat tyto odborníky alespoň na zkrácený úvazek. Co se výchovných poradců týče, jsou to nadále převážně oni, kdo má na starosti koordinaci podpory žáků se SVP, resp. nadáním, bývají nejvíce obeznámeni se systémem této podpory (včetně vyhlášky 27/2016 Sb.) a nejčastěji komunikují se ŠPZ. Učitelé jsou ve větší míře zainteresováni do depistáže žáků se SVP či nadáním, mají celkově větší přehled o jednotlivých žácích se SVP a jejich podpoře, což může být dáno jejich dalším vzděláváním v oblasti speciální pedagogiky i lepší a efektivnější koordinací podpory žáků se SVP na školách. Byť je i nadále reflektována přetíženost pracovníků ŠPZ, celkově je spolupráce s nimi hodnocena pozitivněji než v první etapě mapování. Přetrvává požadavek na konkretizaci PO, akcent na jedinečnost žáků (oproti akcentu na typ jejich znevýhodnění) a zkvalitnění diagnostiky žáků nadaných, resp. s dvojí výjimečností, což může v praxi do jisté míry souviset s potřebou větší personální či finanční podpory ŠPZ. Zdá se, že pedagogové jsou více otevřeni spolupráci s asistenty pedagoga (opět to

může být jejich vzděláváním, větší angažovaností v oblasti společného vzdělávání, zkušeností s dobrou praxí apod.), zároveň jsou však konfrontováni s jejich nedostatkem či nedostatečnými odbornými kvalitami. Školy jsou v souvislosti se společným vzděláváním více vystaveny komunikaci či konfrontaci s rodiči žáků a otevřený dialog se tak pro zdárné společné vzdělávání stává nutnou potřebou.

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

V průběhu mapování se znalost vyhlášky č.27/2016 Sb. postupně prohlubovala. I v druhé etapě mapování se v ní nejvíce orientovali výchovní poradci, kteří se jsou obvykle seznámeni i s jejími úpravami. Mezi dalšími respondenty existují ve znalostech legislativy kolem společného vzdělávání větší rozdíly, obvykle jsou s vyhláškou seznámeni i vedoucí pracovníci škol, i když připouštějí, že byť o úpravách či změnách vyhlášky vědí, dopodrobna tyto změny nestudují, protože se musejí orientovat v řadě dalších, a na problematiku společného vzdělávání mají výchovné poradce. Nejméně často jsou s podrobnostmi ve vyhlášce obeznámeni další pedagogové, vědí obvykle o základních informacích, které souvisejí s jejich prací, vše další potřebné zprostředkovávají výchovní poradci, kteří zároveň o nejdůležitějších změnách informují své kolegy na poradách apod. Někteří respondenti vědí, „...že vyhláška existuje...“, ale nespojí si její obsah s informacemi, které jsou v ní ohledně společného vzdělávání zmíněny, byť se jimi vlastně v praxi řídí. Většina škol novou legislativu akceptuje jako něco, co přišlo, ale stejně to nemá vliv na jejich fungování nebo se s tím musejí smířit a naučit se podle ní fungovat. V menší míře se objevují školy, které vnímají vyhlášku jako příležitost ke změnám a rozvoji.

Co se týče postojů respondentů k vyhlášce, příp. pozitivům či negativům, vyhlášky samotné, nejčastěji je zmiňováno, že „...vadí, že se

pořád mění...", nebo- „...je mi docela líto, jak se teď hodila zpátky na školy na pedagogická intervence... potom mi trochu vadí nejistota okolo IVP. Sleduji časopis Řízení školy, který mi v tomto hodně pomáhá. Tam na to už dvakrát poukázali, že jsou v nesouladu ty IVP, které se udělovaly na středních školách a zároveň vznikly stejně pojmenované plány, která vycházejí z doporučení z poradny. Jsou tam nesoulady se zákonem a vyhláškou, v tom, kdy o to kdo má žádat. Když to přijde z poradny, tak rodiče nemají podávat žádost a my nemáme zpracovávat rozhodnutí, kdežto když to podává rodič nebo zletilý žák, tak my podáváme rozhodnutí. Tam se to ale kouše, protože pokud je to sportovní reprezentant, tak je to v pohodě. Pokud je to ale skvělý hráč, ale není v reprezentaci ČR a hraje někde daleko, tak do jaké míry já mu mohu ten IVP poskytnout...?“. Respondenti reflektují, že zavádění změn v oblasti inkluze bylo zpočátku překotné, což problematice spíše ublížilo. Velmi často se respondenti vracejí k tomu, že jim připadalo nesmyslné vypracovávat PLPP, kdy bylo obvyklé čekat tři měsíce na jeho vyhodnocování, a uvítali tedy pak následnou změnu v legislativě. Našli respondenti, kteří však viděli smysl PLPP v nutnosti týmové spolupráce pedagogického sboru při podpoře konkrétního žáka- „...můj pohled je takový, že by se to mělo vrátit zpátky. PLPP je věcí každého učitele, byla to jejich povinnost. Já myslím, že když to ti učitelé zpracovávali, tak o tom museli přemýšlet. Musejí si stanovit nějaký harmonogram. Dnes to tak není, a připadá mi, že to vše spadá na výchovného poradce. Nechci všechny házet do jednoho pytle, ale dávají od toho ruce pryč, že je o práce poradce...“. Co se pozitiv týče, pak školy nejvíce těší, že se díky vyhlášce, ať už je kvalitou jakákoliv, musela společnost začít vzděláváním žáků se SVP či nadáním zabývat, a že je tendence dát ve společném vzdělávání jasná pravidla. Jeden z respondentů říká- „...mě nejvíce zaujalo to, že poprvé byl i dobře definován nadaný žák. Přišlo mi, že ta definice, která je tam popsána, říká to, že je třeba hledat alternativní cesty a řešení. Konečně mám pocit, že je to o komplexním chápání inkluze a ne o oddělování...“ Na druhou stranu respondenti zmiňují zklamání, že vyhláška

sice nabízí možnosti pro podporu žáků se SVP, avšak v praxi je mají ŠPZ „...zakázané...“, protože jsou finančně zatěžující, čímž mají nejčastěji na mysli PO týkající se personální podpory. Zároveň si všímají občasného plýtvání financí např. v případech nákupů kompenzačních pomůcek, které pak nejsou plně využity. Již zmiňované postřehy respondentů k častým změnám vyhlášky či omezenému využívání možností vyhlášky ze strany ŠPZ dle jejich mínění dokladují, že celkově je reforma v oblasti společného vzdělávání spíše nepřipravená a vzbuzuje nejistotu.

Co se týká stupňů podpůrných opatření, ve kterých se ve školách nejčastěji pohybují studující inkludovaní žáci, nejčastěji je zmiňován stupeň 1- 2, popř. 3. Stupně vyšší jsou obvyklé ve školách vzdělávající výhradně žáky se SVP. Stejný trend očekávají respondenti i do budoucna.

Z pohledu vývoje během obou etap mapování je zřejmé, že obecně školy jsou s problematikou společného vzdělávání více obeznámeny a více se s jejími principy ztotožňují. Lépe se orientují ve vyhlášce 27/2016 Sb. a tím pádem ji i lépe aplikují v praxi. Výchovní poradci, popř. vedoucí pracovníci škol zůstávají těmi, kdo se ve vyhlášce nejvíce orientují, v tomto směru však došlo k posunu i u běžných pedagogů. Je zřejmé, že každodenní praxe, ve které se se žáky se SVP či nadáním setkávají, je vlastně vede nenásilnou cestou ke zvyšování povědomí o společném vzdělávání a realizaci PO v praxi. Zároveň jsou ke zvyšování znalostí v této oblasti vedeni i díky systematičtější práci VP a nutnosti spolupráce napříč pedagogickým týmem. Byť zaznívají kritické hlasy, co se týče zatěžující administrativy, častých novelizací a omezeného využívání možností vyhlášky, celkově lze říci je v druhé etapě vnímána pozitivněji a respondenti oceňují jasně formulovaná pravidla.

3.5 Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

V době pandemie, resp. distančního vzdělávání bylo školám nabízeno mapování on-line formou. Tuto formu, zejm. v prvním období pandemie školy velmi často odmítaly, a to z důvodu přetížení, nutnosti řešit jiné priority spojené s výukou, některé však zároveň v naději, že se výuka vrátí do běžné podoby a rozhovory k mapování tak budou moci proběhnout jako dříve- při osobním setkání a standardním způsobem na školách. Bohužel, nakonec značná část mapování probíhala souběžně s distančním vzděláváním.

Při rozhovorech se respondenti sami často vyjadřovali k tématu distanční formy vzdělávání a zároveň na své zkušenosti byli i cíleně dotazováni. Ukázalo se, že napříč různými typy škol se v první fázi všichni potýkali se změnou formy vzdělávání jako takovou. Mnozí připouštěli, že bylo obtížné samotnou výuku zorganizovat, zajistit technickou podporu, připravit pedagogy on-line způsob práce (volba platformy, proškolení). „Bylo to frustrující...” pro pedagogy i žáky, resp. jejich rodiče. Situace na školách byla velmi rozdílná co se poměru synchronní a asynchronní výuky týče, včetně kvality výuky či poskytování zpětné vazby žákům, resp. rodičům- „...někteří učitelé rezignovali. Odučili si pár hodin, udělali si čárku, a tím to pro ně haslo...”.

Některé školy, nejméně často gymnázia, musely řešit základní problém, a to technické vybavení žáků a možnost on-line připojení, jak dokládají zkušenosti některých z pedagogů- „...hlavně pro tu romskou část, kterou máme na těch kuchařských pracích, zednících a zámečnících, tak oni mají problém hlavně s tou technikou. I když jsme jim byli ochotni zapůjčit notebook, tak oni třeba nemají internet.”, nebo- „Já jsem jela bez připojení. Mně by se připojili třeba dva ze 14 na těch E oborech. Oni nemají vybavení... Já jsem jim vždy natiskla materiály na celý týden do všech předmětů, cvičení a testíky a chodili si pro to v pondělí do školy, a zároveň vždy odevzdávali úkoly z minulého týdne.”. Napříč školami i obory, které vyžadují praxi, panuje doposud shoda, že žákům praxe

„...velmi chybí. Vyšli ze cviku, i z těch rutinních prací, ze základních návyků. Potřebují delší čas na aklimatizaci...“.

Respondenti se celkově shodují, že situace, nehledě na typ školy a kategorii vzdělávání, byla náročná pro všechny zúčastněné- „...někteří moji žáci měli problémy, protože doma je to takové, jaké to je. Kolem spoustu sourozenců, nemohli se soustředit. Když je ve dvoupokojovém bytě 6 lidí, z toho 4 děti, to je velice těžké. A trvalo to dlouho. Ty děti získaly pocit, že na nich nikomu nezáleží...“, a to včetně pedagogů- „...nejen děti, ale i kantoři na tom nejsou teď psychicky nejlíp. Dokonce někteří byli i na nemocenské, protože to nedávali...“.

V následujícím školním roce, kdy byla distanční výuka povinná, už školy (po zkušenostech) zvládaly výuku lépe. Byla ve větší míře zajištěna technická podpora, žáci i učitelé se naučili pracovat novým způsobem, přičemž někteří vnímají přínos pro běžnou výuku i doposud. On-line výuku mohou využívat např. žáci, kteří jsou dlouhodobě nemocní nebo žáci, kteří potřebují individuální přístup a častější procvičování, což je díky on-line výuce možno flexibilněji zabezpečit.

Co se týká vzdělávání žáků se SVP během distanční výuky, nebylo, zejm. v počátcích pandemie, pro většinu škol prioritou. Vezmeme-li v úvahu, že inkluzivní vzdělávání, resp. systém podpory žáků se SVP a nadáním byl v rámci ŠZ ukotven vyhláškou v roce 2016 a doposud se stále vyvíjí, je vcelku pochopitelné, že v momentě, kdy školy řešily technické zázemí pro on-line výuku, kompetence pedagogů apod., školám většinou nezbývalo mnoho prostoru pro řešení specifik on-line výuky žáků se SVP. Je třeba zmínit, že během druhé etapy mapování jsem se mezi respondenty mapovaných škol nesetkala s tím, že by se příp. doporučená PO pro žáky se SVP či nadáním ze strany ŠPZ týkala konkrétně distanční, resp. on-line výuky.

Konkrétní zkušenosti škol, které se podporou žáků se SVP či nadáním během distanční výuky zabývaly, se shodují, že se žáky s SPU „většinou

nebyl problém". „Trochu měli problém ti „ADHD“, protože jim nešlo udržet pozornost. Měli jsme proto hodně výchovných komisí, abychom ty děti dostali do školy. Měli jsme online komise i s rodiči, abychom věděli, kde je problém, a abychom jim vysvětlili, aby to nevzdávali...". Na některých školách, ale bylo to spíše výjimečně, se hodin účastnili také asistenti pedagoga a „...komunikovali v rámci té skupiny". Někde měli pedagogové stanoveny on-line konzultační hodiny, nebo v době stanovené asynchronní výuky byli žákům se SVP k dispozici a věnovali se jim individuálně. Panovala shoda, že bylo mnohem obtížnější navázat „on-line“ vztah pokud se jednalo o žáka se SVP, který byl do školy nově příchozí a celkově u žáků se SVP bylo zapotřebí větší iniciativy ze strany pedagogů- „...tam jsem musela více zasahovat já. Více je motivovat a psát jim, jak se jim daří a jestli něco nepotřebují. Bylo to více z mé strany. Vyhovovalo jim to, že jsou doma ve své ulitě. Ale vždycky, když jsem jim napsala, tak se mnou komunikovali a vždy odepsali. I s těmi, které přímo neučím, tam byla komunikace také dobrá...".

Větší potřebu zájmu a „zásahu zvenčí“ přináší i zkušenost rodiče žáka s PAS- „... on úplně rezignoval. Zůstal online, ale nereagoval a nevnímal to. Já se těm učitelům nedivím, ta distanční výuka byla pro všechny něco nového. Někteří ty hodiny zpřístupňovali, někteří až po vyžádání, každý k tomu měl jiný přístup. V každém případě musel na té online hodině být, jinak měl absenci. Někdy to bylo tak, že z některých hodin chtěli, aby si udělali z prezentace zápisy. On nechápal, proč by si měl přepisovat něco, co má k dispozici. Chytil tam takové ty malé pětky, kde mu chyběly právě tyto zápisy...". Tento rodič netoužil po tom, aby byl bezprostředně přítomen při on-line výuce, ale „... v něčem, kde to měl složitější, jsem mu pomáhal. Já jsem mu pomáhal s výkresy nebo si něco dopsal a projel jsem s ním tu online hodinu znovu zrychleně...". Z mapování je zřejmé, že v některých případech, ať už u žáků se SVP či žáků intaktních, byla velká zátěž při podpoře ve vzdělávání právě na rodičích žáků.

Všech typy škol (včetně gymnázií i škol praktických) se zcela jasně shodují, že doba pandemie byla obrovským zásahem do sociálních vztahů a motivace žáků ke studiu- „...někteří žáci vstali pár minut před výukou, odcházeli od té výuky. Ty návyky měli zcela v háji. Všechno bylo- sedte doma, ne aby chodili někam ven se projít...“, což jen umocňovalo sociální izolaci nebo, v některých případech, návyk na „život na sociálních sítích“, což však některým dětem vyhovovalo. Motivace a udržení pozitivních návyků byla mnohdy obtížná i pro pedagogy- „...negativní věc je, že to trvá dlouho, a vidíte na těch dětech tu apatii. I sám na sobě cítím, že například toho pohybu je málo...“.

Mj. právě období pandemie přináší dle mnohých (včetně samotných studentů) již zmiňovaný nárůst žáků s psychickými obtížemi, „... úzkosti, sebepoškozování, deprese...“, „...strach... najednou jim chybělo spoustu znalostí a vědomostí a nevěděli, jak z toho ven. Většinová reakce je, že se na to vykašlou. Teď mají strach na té výuce být, aby se je na něco učitel nezeptal, co neví...“.

Školy měly snahu těmto problémům předcházet, byly pořádány on-line třídní hodiny, neformální setkání, kde mohli žáci sdělovat, co je trápí, učitelé, často třídní nebo členové ŠPP, podporovali žáky nad rámec své pracovní doby nebo povinností. Výstupem je nyní mj. daleko častější požadavek školního psychologa v týmech ŠPP.

Nelze však opomíjet i občasný optimismus, že „...se dají těžkosti zvládnout...“ nebo pohled na toto období jako příležitost k pozitivním změnám- „...přínos je, že ta výuka byla jiná...“, „...někteří kantoři byli vytrženi ze svého stereotypu...“, „...dnes není problém Google meet, zoom, teams, skype, nebojíme se toho. Víím, že kolegové používali od interaktivních tabulí až po různé aplikace...“. Názor jednoho z respondentů situaci shrnuje- „...Dalo to to, co se stát nějakým způsobem už 20 let snaží zařídit vůči učitelům. Museli se dovzdělat, jsou to desítky miliard, které stály všechny možné IT kurzy, a najednou stačilo ¾ roku a ten posun je

neskutečný. Já už jsem byl skoro zoufalý... ale to se bavíme o celorepublikovém problému... Takže tady je posun..."

Zdá se, že důležitým faktorem ve vnímání období distanční výuky, jakožto období ohrožení či příležitostí, nebo ve zkušenosti s dopady na psychiku žáků, resp. pedagogů, byl mj. čas, délka- „Negativní věc je, že to trvá dlouho, a vidíte na těch dětech tu apatii. I sám na sobě cítím, že například toho pohybu je málo. Přínos je, že ta výuka byla jiná, někteří studenti to kvitovali, jiní už toho mají plné zuby... Zajímavé pak bylo i to hodnocení studentů, když hodnotili ty kantory... bylo to velmi individuální..." nebo zkušenost respondenta z gymnázia- „... Některým dětem to vyhovovalo. My máme přece jenom skupinu dětí, kteří ten sociální život až tak nepotřebují, byli šťastní jako blechy. Udělali třikrát tolik práce, co normálně. Nechtěli zpátky... my jsme zadávali úkol třeba na týden, a ty děti ho měly za hodinu hotový... Pak samozřejmě existuje i skupina, která má problém. Ta sociální izolace jim způsobila problém...ani nemám pocit, že by byli úplně sociálně izolovaní. Oni byli v tak intenzivní elektronické komunikaci, že bych to neviděl až tak černě, jako všichni. Na druhou stranu si neumím představit, že by to trvalo déle. Už to začínalo být hodně za hranou, a ta děcka se posunovala režimu, že vlastně nechtějí zpátky... Ale já říkám, co vás nezabije, to Vás posílí..."

3. 6. Ostatní zjištění

Celkově je zjištění během druhé vlny mapování zřejmé, že školy jsou na inkluzivní vzdělávání lépe připraveny, v některých oblastech společného vzdělávání „více smířeny“ nebo na podporu, která je deklarována ve vyhlášce 27/2016 Sb. (včetně pozdějších úprav) „částečně rezignovaly“. Během rozhovorů či neformálně mimo ně zaznívá, že společné vzdělávání je velmi nákladné, „chybí finance“, což se projevuje jak ve školách samotných (řešení bezbariérovosti, počty žáků ve třídě a nemožnost dělit třídy na menší skupiny, kvalita asistentů pedagogů

apod.), tak v neochotě ze strany ŠPZ doporučovat dle respondentů adekvátní podpůrná opatření pro žáky se SVP i nadáním nebo např. zajistit posouzení potenciálního nadání, resp. mimořádného nadání žáka externím odborníkem, což by mohlo napomoci identifikaci potřeb žáka a doporučení vhodných PO (účast ve výuce na VŠ, pedagogické intervence apod.). Co se týče pedagogických intervencí (ve smyslu rozvoje potenciálu žáka, ne jeho doučování) mj. i zde je aktuální otázka jejich financování.

Reflektována je také situace kolem asistentů pedagoga, která, zdá se, má několik dimenzí- jejich nízké finanční ohodnocení, malý počet „kvalitních“, popř. zkušených asistentů pedagoga a nedostatečný systém jejich „evidování“, který by školám, resp. žákům mohl v příp. potřeby pomoci vhodného asistenta pedagoga najít. Někteří respondenti se domnívají, že tyto dimenze jsou propojené a „...*nalézt asistenta pedagoga je začarovaný kruh...*“. Inspirací, jak by systém mohl fungovat je mít: „...*databázi asistentů- a měli by zkušenosti, a věděli by, co s dětmi. Zadali byste požadavky a vyjeli by vám ti vhodní asistenti. Tak si myslím, že by to mělo být...*“.

Některé školy řeší otázku bezbariérovosti. Nejčastěji je zmiňován problém financí nebo omezení z důvodu, že je budova školy historickým objektem, kde není možné dělat patřičné úpravy. Školy mají ve většině případů snahu řešit bezbariérovost alespoň částečně (např. bezbariérový přístup do školy, bezbariérové učebny a WC na jednom patře, v případě více budov školy je alespoň jedna z nich bezbariérová atd.), mívají nebo si dokážou zajistit schodolezy, přemýšlejí nad využitím plošin, upravují rozvrhy žáků tak, aby v potřebné části budovy korigovali množství a pohyb žáků celkově apod. Někteří se bez jakéhokoliv negativismu či odmítání společného vzdělávání zamýšlejí nad tím, nakolik tato opatření omezují ostatní žáky nebo smířeně konstatují fakt, že- „...*razítko na bezbariérovost dostanete, když tam tu plošinu dáte, ale pak fyzicky tam dostat toho žáka zabere hodně času...*“.

Během rozhovorů bylo občas zmiňováno i téma připravenosti pedagogů na adekvátní individuální podporu žáků se SVP či nadáním, přičemž se mnozí v rámci vlastních řad netajili tím, že, byť se kvalita vzdělávání na VŠ co se speciální pedagogiky týče, mírně zlepšuje, v mnohých případech školy, resp. pedagogové nedokážou pracovat se žáky s některými SVP tak, jak by žáci potřebovali či učitelé chtěli, a mají tak obavu, „...aby jim spíš nechtě neublížili“. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je, jak se zdá, kvalitnější a je nabízena širší škála témat, stále však dle názoru škol chybí dostatek praktických seminářů, workshopů, stáží, prostoru pro sdílení zkušeností apod.

V období před pandemií řešilo mnoho škol problém s absencí žáků nebo se „skrytým záškoláctvím“ (např. za podpory rodičů, kdy dítě nechává doma), „...nefunguje spolupráce mezi MZ a MŠMT, protože ty děti nemusí dokládat docházku lékařským razítkem, to si myslím, že je hrozně špatně. Není to jen záležitost na SŠ, ale i na ZŠ, protože spousta dnešních rodičů ty děti kryje, nechává je doma apod. Pokud dítě nechodí do školy, nemůže nic umět. Ono se to takto fakt projevuje...“. Aktuálně se naléhavost problémů mění v souvislosti s distanční výukou. Kromě již zmíněného negativního dopadu na psych. stav žáků, školy častěji v tomto ohledu řeší i komunikaci s rodiči a zainteresování rodiny do podpory žáka, ale také např. učitelé se po období distanční výuky častěji zabývají otázkou, jak spravedlivě hodnotit a známkovat.

4. DOPORUČENÍ

Součástí zpětné vazby z mapování stavu společného vzdělávání na SŠ a VOŠ každé konkrétní škole, kde mapování proběhlo, byla i doporučení změn a opatření vedoucích ke zlepšení stavu. Tato doporučení byla formulována z pohledu garanta inkluze, který školy navštívil a vedl na nich polostrukturované rozhovory s respondenty zúčastněných škol, kterými byli zástupci vedení, pedagogové, členové ŠPP i žáci (ve fázi on-line mapování byly rozhovory se žáky omezeny a realizovány jen v některých případech). Byla tedy formulována na základě zjištěného stavu společného vzdělávání v konkrétní situaci, v konkrétním čase, s ohledem na výběr respondentů. Nicméně bylo snahou, aby základní principy společného vzdělávání v konkrétních školách byly identifikovány a popsány. Je zřejmé, že kvalita a podoba společného vzdělávání jsou v praxi odvislé od spolupráce více aktérů- zřizovatele, vedení škol, vyučujících (zaměstnanců), pracovníků ŠPP/ŠPZ, studujících, i jejich zákonných zástupců. Proto dále navrhovaná doporučení, jak inkluzivní přístup zkvalitnit, rozšířit či prohloubit, jsou inspirací pro všechny se ze zmíněných aktérů.

4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře

V doporučeních pro školy, které se účastnily mapování, byly vzhledem ke zřizovateli nejčastěji formulovány podněty v oblasti financí, vzdělávání, metodické a personální podpory. V doporučeních, která se týkají zřizovatele, bylo navrhováno:

- poskytovat finanční či personální podporu a součinnost v oblasti řešení bezbariérovosti škol (spolupráce při hledání řešení bezbariérového přístupu v historických budovách škol, v budovách, ve kterých jsou školy v pronájmu apod., přednostně u škol, které bezbariérovost skutečně potřebují),
- vytvářet databáze odborníků- školních psychologů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga apod. (včetně jejich specializace,

zkušeností apod.), což by mohlo školám pomoci při hledání/obsazování odborníků na tyto pozice,

- poskytnout součinnost při rozšiřování poradenských služeb na školách, např. vytvořením databáze škol, které usilují o rozšíření ŠPP o školního psychologa, popř. školního speciálního pedagoga. Zřizovatel by tak školám, které usilují o rozšíření ŠPP o tuto odbornou pozici, mohl pomoci zjednodušit komunikaci mezi školami při řešení sdílených úvazků, resp. odborníkům by poskytl možnost zajistit si kumulaci částečných úvazků u různých školských zařízení,
- iniciovat, finančně či personálně podpořit aktivnější zapojení pracovníků ŠPZ v běžném prostředí škol, aby lépe porozuměli podmínkám škol, resp. jednotlivých oborů, aby „viděli žáky v praxi“ apod., což může napomoci konkrétnějším a cílenějším doporučením PO a být mj. potřebné i v rámci úprav doporučených podpůrných opatření pro období distanční výuky,
- podporovat na praxi orientované vzdělávání pedagogů a pracovníků škol odborníky, kteří jsou schopni předat praktické zkušenosti s pedagogickou prací žáků s konkrétními handicapem či znevýhodněním, v různých oborech vzdělání apod.,
- vytvářet databáze škol poskytujících stáže, sdílení zkušeností či dobrých praxí apod.,
- vytvářet sborníky dobrých praxí společného vzdělávání (podpory žáků se SVP či nadáním- z pohledu všech aktérů vzdělávání) a celkově podporovat otevřený dialog napříč všemi aktéry vzdělávání (žáci, pedagogové, rodiče, ŠPZ, zřizovatelé) a různými typy škol.

4.2 Doporučení pro vedení škol

Vzhledem k vedení škol byly v doporučeních nejčastěji zmiňovány podněty týkající se spolupráce se zřizovatelem, vzdělávání pedagogů a pedagogických pracovníků, zvyšování informovanosti o společném vzdělávání, rozšíření služeb odborného poradenství na školách,

adekvátního finančního hodnocení pracovníků a týmové spolupráce pracovníků. Nejčastěji bylo vedení škol doporučováno:

- nadále průběžně spolupracovat se zřizovatelem v oblasti financí, vzdělávání, informovanosti a personální podpory,
- pokud možno usilovat o zajištění bezbariérovosti, zejm. tam, kde fyzicky handicapovaní žáci studovat (a v oborech se uplatnit) mohou,
- poskytovat pedagogům nejen informace o legislativních změnách v souvislosti s vyhláškou č.27/2016 Sb. (a jejími úpravami), ale také principy společného vzdělávání vysvětlovat, objasňovat možné praktické dopady na výuku,
- sledovat aplikaci postupů daných vyhláškou ve škole a umožnit pracovníkům vzájemné sdílení zkušeností z této oblasti,
- nadále pokračovat v nastaveném proinkluzivním směřování školy, upevňovat žádoucí kulturu školy v oblasti hodnot a principů spojených se společným vzděláváním. Budovat pozitivní klima školy, posilovat vzájemně otevřenou komunikaci a žádoucí postoje všech pracovníků,
- rozšířit poradenské služby na škole, zejm. posílit tým ŠPP o školního psychologa, popř. o školního speciálního pedagoga (výjimečně o školního asistenta),
- v případě tvorby plánu inkluzivního rozvoje školy v něm mj. i zakotvit způsob financování personálního obsazení ŠPP,
- podpořit pracovníky ŠPP apelováním na zřizovatele, resp. decizní sféru, ohledně legislativních změn týkající se úvazků (adekvátní snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti) a finančního ohodnocení výchovných poradců, popř. dalších pracovníků ŠPP,
- zajišťovat vzdělávání pedagogů zejm. v těch oblastech společného vzdělávání, které se bezprostředně týkají specifík žáků, kteří se ve škole vzdělávají nebo se potenciálně vzdělávat mohou,
- podporovat rozšiřování kompetencí pedagogů v oblasti pedagogické diagnostiky, psychologie a speciální pedagogiky, zejm. vzděláváním

formou praktických workshopů, stáží na jiných školách obdobného zaměření, se žáky s obdobnými SVP apod.,

- průběžně podporovat systematickou a cílenou pedagogickou práci s nadanými (rozšíření poradenského týmu nebo vytvoření samostatného týmu zaměřeného na identifikaci, pedagogickou diagnostiku, podporu a rozvoj žáků nadaných a mimořádně nadaných).

4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy

Vzhledem k pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům škol byly v doporučeních nejčastěji zmiňovány podněty týkající se týmové spolupráce, vzdělávání pedagogů, zkvalitnění či rozšíření podpory žáků se SVP, resp. nadáním a prohloubení spolupráce se ŠPZ. Nejčastěji bylo pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům škol doporučováno:

- věnovat pozornost koordinaci podpory žáků se SVP a nadáním, ustanovit koordinátora (popř. tým), spolupracovat napříč ŠPP,
- zahrnovat i nadále do podpory žáků se SVP či nadáním jak pedagogogy teoretických, tak odborných předmětů a výcviku,
- věnovat se intenzivněji problematice žáků nadaných, resp. věnovat pozornost pedagogické diagnostice nadání a mimořádného nadání žáků, v oblasti práce se žáky nadanými a mimořádně nadanými využívat podpůrných opatření ve větší šíři, aby tak těmto žákům byly vytvořeny podmínky pro maximální využití jejich vzdělávacích možností a rozvoj potenciálu, zvážit možnost navázání spolupráce s jinými SŠ či VŠ se zkušenostmi v oblasti práce s nadanými,
- iniciovat intenzivnější spolupráci napříč školami s podobným zaměřením či s podobnými skupinami žáků se SVP, resp. nadáním,
- využívat a rozvíjet formativní hodnocení,
- průběžně se vzdělávat a rozšiřovat své kompetence v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků se znevýhodněním (žáci s PAS, se

smyslovými vadami atd.) a jejich aplikaci ve výuce, a to zejm. těch, kteří na škole studují,

- usilovat i nadále o diferencovanou výuku,
- průběžně pracovat s třídními kolektivy a vysvětlovat principy společného vzdělávání, včetně citivého a vhodného objasnění podpůrných opatření poskytovaných spolužákům,
- mít zpětnou vazbu ohledně vývoje potřeb a poskytované podpory žákům se SVP a nadáním (pravidelné konzultace, týmová setkání pracovníků ŠPP, žáka, dotčených pedagogů, asistentů pedagoga, pracovníků ŠPZ, popř. rodičů apod.)
- v oblasti podpory žáků se SVP, resp. nadáním apelovat na pracovníky ŠPZ, aby školy průběžně navštěvovali a alespoň rámcově se seznámili s průběhem výuky odborných předmětů a odborného výcviku,
- věnovat zvýšenou pozornost identifikaci žáků kulturně a sociálně znevýhodněných, nastavit se ŠPZ pravidla spolupráce v této oblasti,
- vybídnout pedagogicko-psychologické poradny, resp. ŠPZ k intenzivnější metodické podpoře a intervenování při podpoře žáků nadaných,
- vybídnout ŠPZ k revizi a aktualizaci PO pro žáky se SVP, popř. nadáním pro období příp. distanční výuky.

4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

Vzhledem k vedení a pracovníkům ŠPZ byly v doporučeních nejčastěji zmiňovány podněty týkající se spolupráce se školami, metodické podpory a předávání praktických zkušeností v oblasti podpory žáků se SVP pracovníkům škol (nejlépe „na míru“), diagnostiky žáků se SVP a nadáním, resp. využívání možností vyhlášky č. 27/2016. Nejčastěji bylo vzhledem k vedení a pracovníkům ŠPZ doporučováno:

- nabízet intenzivnější metodickou podporu, proškolení celého týmu pedagogů, poskytovat konkrétní a praktické informace ke vzdělávání žáků se SVP a nadáním („podpora šitá na míru“- konzultace přímo ve škole, účast v hodinách a následná zpětná vazba pedagogům, společná komunikace s pedagogy, dotčeným žákem, popř. AP či rodiči),
- při návštěvách škol komunikovat také s učiteli odborného výcviku, seznámit se s podmínkami a specifiky odborného výcviku v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP,
- organizovat pro pedagogy praktické workshopy, sdílení zkušeností (angažovat zástupce škol) apod.,
- věnovat pozornost diagnostice žáků s nadáním a mimořádným nadáním, využívat popř. externích odborníků, podpořit školy v oblasti práce s nadanými žáky metodicky, předávat praktické zkušenosti k identifikaci nadání, metodám práce s nadanými apod.,
- usilovat o vyjasnění diagnostiky kulturního a sociálního znevýhodnění žáků, aplikovat postupy v praxi, nastavit spolupráci s OSPOD, sociálními úřady či dalšími institucemi, aby identifikace těchto žáků i jejich podpora byla transparentní a pro školy srozumitelná,
- revidovat a aktualizovat PO pro žáky se SVP, popř. nadáním pro období příp. distanční výuky,
- podpořit školy a být součinní při hledání vhodných asistentů pedagoga pro konkrétní žáky,
- být součinní se školami při podpoře žáků s psychickými obtížemi či v obtížných životních situacích, zabývat se PO pro tyto žáky, multidisciplinárně spolupracovat.

5. SHRnutí A Závěr

Tato zpráva vychází z druhé etapy mapování stavu inkluze ve vzdělávání na SŠ a VOŠ v Moravskoslezském kraji, v němž bylo v období od července 2018 do konce roku 2021 osloveno 88 škol, což tvoří přibližně 59% škol v rámci kraje (je třeba zmínit, že počet škol se během let mapování díky slučování, zaniknutí či vzniku nových subjektů, měnil). Celkově s první etapou mapování bylo osloveno 100% škol. Je však faktem, že v druhé etapě mapování výrazně přibýlo škol, které svou účast odmítly či vůbec na žádost ohledně mapování nereagovaly (celkově necelých 40%), což ovlivnila zejména situace škol v době mimořádných opatření v souvislosti se SARS-CoV-2. Rovněž se v omezené míře (vzhledem ke svému specifickému postavení) účastnily mapování školy zřízené podle §16.

V době standardního mapování většina zúčastněných škol souhlasila se zvukovými záznamy rozhovorů (menšina požadovala písemný záznam), a také byla ochotna dát nahlédnout do svého běžného fungování (možnost účasti v hodinách, kde se vzdělávali žáci se SVP či nadáním, možnost prohlédnout si prostory škol, učebny, pracoviště praktické výuky apod.). V období uzavření škol a probíhající distanční výuky bylo nabízeno mapování formou online rozhovorů prostřednictvím MS Teams, popř. Google Meet. Tato možnost byla v první vlně distanční výuky téměř vždy odmítnuta, v dalším školním roce škol ochotných k tomuto způsobu komunikace přibývalo a na závěr školního roku už takto školy (všech typů a napříč obory) komunikovaly zcela běžně. Celkově lze tedy zjištění zmíněná ve zprávě pokládat za relevantní, i když je nelze zcela zobecňovat, protože, jak je zřejmé, mapování se některé ze škol neúčastnily, a navíc mezi jednotlivými typy škol mohou být v mnoha oblastech rozdíly.

Co se týče vzdělávání žáků se SVP či nadáním, je pochopitelné, že složení žáků je podmíněno typem školy i obory. Ukazuje se, že žáci se specifickými poruchami učení, nehledě na stupně PO, jsou natolik běžní ve

vzdělávacím procesu škol, že je mnohé školy, se vším respektem k jejich potřebám, vlastně nepovažují za tzv. „součást inkluze“. Jsou to žáci, se kterými pedagogové umějí nejčastěji individuálně a speciálně pedagogicky pracovat, nehledě na diagnostiku a podpůrná opatření definovaná v ŠPZ.

Vyjma škol či tříd, které jsou na vzdělávání žáků se SVP přímo zaměřeny, lze s nadsázkou a obecně vzato říci, že potřeby všech ostatních žáků se SVP, včetně žáků nadaných, jsou v praxi škol méně obvyklé, resp. pedagogové jsou v podpoře těchto žáků se SVP méně zkušení a jistí, a také pro třídní kolektivy spolužáků/studentů bývají častěji tito vrstevníci méně „čitelní“, srozumitelní, vzbuzující rozpaky a občas ve vzdělávacím procesu obtěžující. To však, jak je mj. i z této zprávy zřejmé, neznamena, že by společné vzdělávání, zájem a vzájemný respekt spolužáků nefungoval, nebo že by pedagogové neměli snahu o podporu těchto žáků nebo se jimi nezabývali. Naopak.

Jak ukazují výstupy z mapování, co se týká vývoje v čase, celkově na školách dochází k posunu v oblasti pozitivního vnímání společného vzdělávání- svou roli zřejmě sehrál čas, školy se již necítily tolik pod společenským tlakem, přibývalo vzdělávání pedagogů i jejich vlastních zkušeností s inkluzí v praxi. Obecně lze konstatovat, že během celého období mapování postupně narůstá tendence škol žáky se SVP či nadáním v rámci svých možností podporovat, přičemž akcent je stále kladen na smysluplnost a pozitivní přínos pro všechny zúčastněné.

Srovnáme-li situaci z první a druhé etapy mapování narůstá také tendence rozšiřovat ŠPP o další odborníky, přičemž školní psychologové, resp. speciální pedagogové, jsou mnohem častěji považováni za skutečně potřebnou posilu, kterou nemohou adekvátně nahradit výchovní poradci. V období druhé etapy mapování také vidíme, že školy využívaly k rozšíření svých poradenských týmů finančních příležitostí ze „Šablon“ a je jejich záměrem hledat možné finanční zdroje i nadále a udržet či získat tyto odborníky alespoň na zkrácený úvazek.

Co se výchovných poradců týče, jsou to stále převážně oni, kdo má na starosti koordinaci podpory žáků se SVP, resp. nadáním, jsou nejvíce zatíženi administrativou, avšak jejich angažmá není v rámci hodin přímé pedagogické péče či finančně adekvátně zohledněno.

Můžeme také zaznamenat posun- pedagogové jsou ve větší míře zainteresováni do depistáže žáků se SVP či nadáním, mají celkově větší přehled o žácích se SVP a jejich podpoře, mají zájem o konkrétní témata DVPP, což může být (z pohledu vývoje během mapování) dáno jejich posupným vzděláváním v oblasti speciální pedagogiky i lepší a efektivnější koordinací podpory žáků se SVP na školách. Zdá se, že pedagogové jsou více otevřeni spolupráci s asistenty pedagoga (opět to může být jejich vzděláváním, větší angažovaností v oblasti společného vzdělávání, zkušeností s dobrou praxí apod.), zároveň jsou však konfrontováni s jejich nedostatkem či nedostatečnými odbornými kvalitami.

Byť je i nadále reflektována přetíženost pracovníků ŠPZ, celkově je spolupráce s nimi hodnocena pozitivněji než v první etapě mapování. Přetrvává požadavek na spolupráci s pracovníky ŠPZ přímo v terénu, aby s nimi pedagogové mohli řešit konkrétní případy. Dále, aby navrhovaná podpůrná opatření odpovídala realitě ve školách a skutečně byla realizovatelná i v počtech žáků, se kterými pedagogové běžně pracují. Zcela určitě přetrvává potřeba řešit problematiku žáků nadaných, což může v praxi do jisté míry souviset s potřebou větší personální či finanční podpory ŠPZ. Nově, a obzvlášť po období pandemie, je potřeba pracovat se žáky se zdravotními, resp. psychickými obtížemi či v krizových životních situacích.

Z pohledu vývoje během obou etap mapování je zřejmé, že školy jsou mj. i s problematikou legislativy společného vzdělávání více obeznámeny a více se také s jejími principy ztotožňují. Lépe se orientují ve vyhlášce 27/2016 Sb. a tím pádem ji i lépe aplikují v praxi. Byť je, co se administrativy, častým novelizacím a omezenému využívání možností vyhlášky ze strany ŠPZ v praxi týče, tato vyhláška stále vnímána i

kriticky, je patrné, že díky vzdělávání pedagogů, jejich vlastním zkušenostem z praxe i pocitu menšího tlaku společnosti a médií, se školy, resp. i většina pedagogů stává jistějšími, otevřenějšími a ochotnějšími na společném vzdělávání participovat.

Je zřejmé, že školy jsou v souvislosti se společným vzděláváním vystavovány požadavkům na sdílení, vysvětlování a komunikaci s rodiči žáků, na dostatek relevantních informací atd. Otevřený dialog se všemi zainteresovanými- žáky, pedagogy, vedením, ŠPZ i zřizovatelem- se tak pro zdárné společné vzdělávání stává nutnou potřebou, na čemž se shoduje většina zúčastněných.

Celkově je i po druhé etapě mapování zřejmé, že přetrvává potřeba řešit problematiku bezbariérovosti škol, otázku personální (naléhavě školní psychologové; asistenti pedagoga, kapacita a finance pro ŠPZ, aby se mohly adekvátně věnovat žákům nadaným či se více seznámit s realitou běžnou na školách), požadavek na adekvátní hodnocení výchovných poradců, jakožto obvykle hlavních koordinátorů společného vzdělávání na školách. Důležité zůstává také vzdělávání pedagogů orientované na praxi (workshopy, sdílení zkušeností, akcent na konkrétnost a funkčnost) a potřeba věnovat více pozornosti problematice žáků nadaných/mimořádně nadaných. Přes kritické hlasy nebo problematická místa v oblasti společného vzdělávání je důležité si uvědomit, že mnohé bylo učiněno, vyzkoušeno, reálně žito. Mnohé je také možno použít jako příklad dobré praxe. Školy se proměňují. Další vývoj společného vzdělávání, dynamika vztahů mezi aktéry, budou- jak je mnohdy reflektováno v této zprávě- závislé na komunikaci, respektu, vlastní vůli, podpoře a oceňování všech zúčastněných.

6. SEZNAM ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder	(porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder	(porucha pozornosti s hyperaktivitou)
AP	asistent pedagoga	
GDPR	General Data Protection Regulation	
IVP	individuální vzdělávací plán	
LMP	lehké mentální postižení	
MP	mentální postižení	
MSK	Moravskoslezský kraj	
MŠMT	Ministestvo školství, mládeže a tělovýchovy	
OSPOD	Odbor sociální a právní ochrany dětí	
PAS	poruchy autistického spektra	
PLPP	plán pedagogické podpory	
PO	podpůrná opatření	
PPP	pedagogicko-psychologická poradna	
ŘP	řidičský průkaz	
SMP	středně těžké mentální postižení	
SOČ	studentská odborná činnost	
SPC	speciální pedagogické centrum	
SPU	specifické poruchy učení	
SŠ	střední škola	
SVP	speciální vzdělávací potřeby	
ŠP	školní psycholog	
ŠPP	školní poradenské pracoviště	

ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠSP	školní speciální pedagog
ŠZ	školský zákon
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

Dokument ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ V MORAVSKOSLEZSKÉM KRAJI 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, 2021
Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY SA 4.0
Uvedte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

