



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

MT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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

Zpracovala: Mgr. Helena Kumperová, PhD.

Zpracováno: Listopad - prosinec 2021

OBSAH:

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	12
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	12
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	22
3.3.	Poskytování poradenských služeb	46
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	52
3.5.	Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	56
3.6.	Ostatní zjištění	58
4.	DOPORUČENÍ	62
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	62
4.2.	Doporučení vedení školy	63
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	64
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	69
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	70
6.	SEZNAM ZKRATEK	72

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 objektivit nejsou nijak dále analyzována.

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

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

Zpráva o stavu inkluze na škole

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou polostrukturované individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. Od uzavření škol v době pandemie byly rozhovory realizovány, kromě do té doby výhradní prezenční formy, také v on-line formě (zejména v MS Teams). Tyto rozhovory jsou realizovány v každém kraji guaranty 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 guaranta 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 škoře, 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.

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.

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Zpráva vychází průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 57 škol (z 57 škol v rámci kraje, 100 %), resp. v druhé vlně bylo osloveno 31 škol.

Následující tabulky obsahují popis souboru 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.

Během druhé etapy mapování stavu inkluze v Plzeňském kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající téměř čtyři tisíce žáků. Z tabulky jasně vyplývá, že mezi speciálními vzdělávacími potřebami na těchto školách převažují v evidenci především žáci se specifickými poruchami učení, žáci cizinci, kteří nejsou vždy v tabulkách zohledněni, jelikož jsou již v České republice delší čas a status cizince již neužívají, dále pak i žáci s psychickými obtížemi jsou evidováni pouze verbálně, nikoliv legislativně, jejich potřeby jsou artikulovány některými respondenty, ovšem nikoliv ve všeobecné shodě. K počtu žáků s mentálním postižením je třeba dodat, že naprostá většina z nich je soustředěna na školách, které se na tuto skupinu žáků zaměřují. Žáci s nadáním jsou soustředěni z valné části na gymnázia, na školách s nabídkou atraktivních vzdělávacích programů, ne

vždy se objevují v součtu, jako diagnostikovaní, v některých případech jsou citováni, ovšem bez diagnostického potvrzení.

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	3949	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky		
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Z toho žáci:	Cizinců	53	1,342	53	1,342	0	0	* Specifické poruchy učení í ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování **** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení ***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení
	kulturně a sociálně znevýhodnění	2	0,051	2	0,051	0	0	
	Nadaní a mimořádně nadaní	4	0,101	4	0,101	0	0	
	s SPU*	237	6,002	237	6,002	0	0	
	SPCH**	6	0,152	6	0,152	0	0	
	SPUCH***	61	1,545	61	1,545	0	0	
	s PAS****	20	0,506	20	0,506	0	0	
	se smyslovými vadami	5	0,127	5	0,127	0	0	
	s LMP*****	58	1,469	58	1,469	0	0	
	s SMP, TMP*****	20	0,506	20	0,506	0	0	
	s fyzickým postižením	1	0,025	1	0,025	0	0	
	s kombinovanými vadami	9	0,228	9	0,228	0	0	
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	23	0,582	23	0,582	0	0	

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

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	800	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	7	0,875	7	0,875	0	0
	kulturně a sociálně znevýhodnění	0	0	0	0	0	0
	Nadaní a mimořádně nadaní	4	0,5	4	0,5	0	0
	s SPU*	5	0,625	5	0,625	0	0
	SPCH**	0	0	0	0	0	0
	SPUCH***	0	0	0	0	0	0
	s PAS****	1	0,013	1	0,013	0	0
	se smyslovými vadami	1	0,013	1	0,013	0	0
	s LMP*****	0	0	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	1	0,013	1	0,013	0	0
	s kombinovanými vadami	0	0	0	0	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	0	0	0	0	0	0

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování **** Poruchy autistického spektra

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

Specifika vzdělávání na gymnáziích spočívají v tom, že na nich, ve srovnání s ostatními středními školami, studuje poměrně málo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, např. žáků se specifickými poruchami učení. Z tabulky vyplývá opět silnější zastoupení žáků cizinců. Na mapovaných gymnáziích neevidují žádné žáky s mentálním postižením. Snížení kognitivních funkcí u žáků je jen výjimečně slučitelné s náročnými výsledky učení dle RVP.

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

Počet žáků celkem:	2398	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
Z toho žáci:	Cizinců	41	1,71	41	1,71	0	0
	kulturně a sociálně znevýhodnění	2	0,083	2	0,083	0	0
	Nadaní a mimořádně nadaní	0	0	0	0	0	0
	s SPU*	196	8,173	196	8,173	0	0
	SPCH**	24	1,001	24	1,001	0	0
	SPUCH***	43	1,793	43	1,793	0	0
	s PAS****	24	1,001	24	1,001	0	0
	se smyslovými vadami	7	0,292	7	0,292	0	0
	s LMP*****	58	2,419	58	2,419	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,083	2	0,083	0	0
	s kombinovanými vadami	9	0,375	9	0,375	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	27	1,126	27	1,126	0	0

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

Nejvíce škol, na kterých proběhlo v Plzeňském kraji mapování v druhé etapě, patří do této skupiny. Je zde v poměru největší zastoupení žáků s SPU, dále žáků cizinců a poměrně významné je procentuální vyjádření žáků s nadáním. V souvislosti s nadáním nejsou evidováni žáci, u kterých by bylo diagnostikováno nadání, nebo by je škola za nadané považovala. Absentující data o nadání lze interpretovat tak, že povědomí o nadání, a tudíž explicitní vnímání nadání v kategorii, není reflektováno.

Vyšší odborné školy

Vyšší odborné školy evidují minimum studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. U studentů jsou z valné části rozvinuté kompenzační mechanismy již z předchozích stupňů vzdělávání, proto nejsou zpravidla evidenci postihnuti. Okrajově stojí za zmínku speciální vzdělávací potřeby u žáků cizinců, které školy artikulují dosti významně. V období koronavirové krize, o které budeme hovořit v další kapitole, se proměňuje i život vyšších odborných škol, včetně formy výuky, o které se též zmíníme.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED97	Kategorie vzdělávání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola	13
		J		
		E/2 Roky	Provozní služby	12
3	3C	E/ 3 roky	Keramické práce, potravinářské práce, pečovatelské služby, malířské a natěračské práce, tesařské práce, zednické práce, zahradnické práce	
		H		
		K		
4	3A	L/sš		
		L/nádst	Podnikání	59
	4A	M		
	3A	N		
6	5B	P		

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

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

Obory kategorie E

Z údajů mapovaných škol vyplývá, že poskytují vzdělávání v oborech: *stavební práce, cukrářské práce, malířské a natěračské práce, provozní služby, pečovatelské služby*. Z doložených informací se nedá jednoznačně

určit relevance zatřídění žáků do jednotlivých kategorií, přičemž se některé z nich diagnosticky překrývají, ale evidence těchto subkategorií není vedena.

Praktické školy

Mapování stavu inkluze v těchto institucích proběhlo, zkušenosti se neodlišují od ostatních škol, vzdělávajících žáky s kognitivními deficity. Škola specificky přistupuje k potřebám žáků, s pochybnostmi se vyjadřuje o možnosti jejich vzdělávání na jiném typu školy, zejména pro nutnost upravovat vzdělávací obsah dle kognitivní úrovně žáků, ale též dle jejich fyzických možností. Omezení žáků se nezjednodušují pouze na kognitivní snížení dovedností, ale též fyzická snížení schopností čelit nárokům studijních oborů, i praxe.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky se SVP

Střední školy, které by byly speciálně zaměřeny na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se v kraji nevyskytují.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Napříč zmapovaným spektrem škol jsou zkušenosti se znevýhodněnými žáky s různými typy odlišností, resp. SVP. Vzdělávací instituce v Plzeňském kraji se shodují v porozumění pojmu inkluze čili společné vzdělávání,

ve smyslu platné legislativy, stejně jako na standardním přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, bez ohledu na formulace se k tomu vztahující.

V textu jsou uvedena sdělení respondentů, záměrně neuvádíme zdroje, abychom zachovali deklarovanou anonymitu, slouží pouze k ilustraci v textu.

Jejich postoj k tomuto fenoménu odráží aplikaci etických norem a hodnot v oblasti školství. Při hlubší analýze dialogů s respondenty, pedagogy,

kterí poskytli rozhovor, se sdělení pedagogů týkají více integračního modelu, tedy přítomnosti žáka s odlišností, a to na fyzické či smyslové úrovni, z cizojazyčného prostředí, sociokulturního znevýhodnění či žáků se specifickými poruchami učení. Ze sdělení respondentů o vzdělávání žáků s handicapem vyplývají zkušenosti vzdělávacích institucí se žáky se SVP, toto téma bude dále rozpracováno v kapitole 3.2 (dosavadní zkušenosti

se žáky). Lze závěrem konstatovat, že inkluze je pojem skloňovaný na každém typu školy, se svými specifiky, jak je lze pojmenovat, též žijící si vlastním životem, dle artikulace sdělení „...*my tady v inkluzi nikoho nemáme...*“, nebo „...*v inkluzi je tu...*“ Forma chápání pojmu inkluze je poplatná jejímu vnímání konkrétní institucí, konkrétním respondentem.

Ovšem interpretace porozumění pojmu je odvislá od náročnosti vzdělávacího obsahu. Inkluze, skloňována napříč spektrem zmapovaných

škol, je artikulována jako možnost začlenění jedinců, kteří mají svá specifika, ale jsou schopni obstát nárokům střední školy. V odpovědích respondentů lze zaznamenat mnoho poloh reflexe tohoto fenoménu, od racionální skepse, k obavám z možností uplatnění těchto žáků, přes akcentaci podpory nadaným, až po otevřenost a přijetí vyplývající z oborového zaměření školy.

Fenomén inkluze je vnímán pedagogickou veřejností jako nové paradigma, resp. souhrn pojetí vědních disciplín participujících na společném tématu. Dle usnesení na konferenci v Salamance již v roce 1994 byl zakotven pojem inkluze ve vzdělávání v pedagogické terminologii. Tímto byly definovány rámcové podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vomáčková, 2015).

Pedagogický koncept inkluzivního vzdělávání je budován na principech sebeurčení a spoluúčasti, vlastní zodpovědnosti, uznání individuality a heterogenity, kooperace a solidarity. Reflexe těchto aspektů celou společností jsou ideálem, ke kterému společnost ve své vizi směřuje. Ve shodě s Boothem a Ainscowem (2007) je inkluze změnou, nekonečným procesem zkvalitňování učení a zapojení všech žáků a studentů. Tento ideál je metou, o kterou může škola usilovat, ale prakticky ji zcela nedosáhne. Inkluze je založena na uznání celostního obrazu člověka a světa, která vychází vstříc vývojovým a učebním potřebám všech žáků (Šípová, 2016).

Inkluze tedy jako proces, nikoliv stav, je odrazem ideálu, ke kterému se snažíme přiblížit. Proto i výpovědi respondentů, kteří rozhovory poskytli, se liší v uchopení pojmu a jeho interpretaci v podmínkách vlastní školy. Proto je pluralita jejich vidění pedagogické reality rozličná, a o to více inspirující. *„Osobně se této věci velmi obávám. Do učebních oborů nám chodí už takhle děti, které mají prospěchové problémy i problémy v chování. Pokud by k nám chodili i s handicapem, tak případná přítomnost asistenta pedagoga by působila jako rušivý element. Bylo by to*

na

škodu.

Museli bychom absolutně změnit styl výuky. Více samostatné práce. Pracovní listy..." Reakce respondenta odráží strach z neznámého a hledání forem a metod práce se žáky, u nichž předpokládá nejen tělesný, ale i kognitivní deficit. Nicméně ukazuje na ochotu je přijmout, i když s výhradou. „...Záleží na formě postižení. Pokud je tělesné, pak kolektiv většinou pomáhá a já nevidím problém. U mentálního postižení v normální třídě o větším počtu žáků se nelze naplno věnovat ani handicapovanému žákovi, ani „normálnímu“ zbytku."

„ ...zatím není prostor a prostředky pro inkluzi," zaznívá z úst respondenta na počátku realizace legislativních změn 2016. „Zatím to vnímám jako handicap vůči kantorům. Potřebovali by prostředky, který by jim pomohly se zvládáním učiva. Nyní je to brzda pro ostatní děti."

Otázka normy a normality, intaktního „zbytku“ třídy se objevuje v mnoha výpovědích. Nastavuje limity společného vzdělávání z nitra pedagogické veřejnosti. Odevzdání pedagogické energie v přiblížení se k ideálu, nebo idealizace nosných myšlenek uznávaných pedagogických autorit může působit jako paralelní k hledání smyslu a odpovědi na otázku: *Qui bono?*

Další z výroků se odvolává k autoritám pedagogického světa a posiluje myšlenku integrace. „*My jsme přátelská škola. Ke všem, těm, kterým to jde, i kterým to nejde. To je Komenský. Taky říkal, to jsme neobjevili v inkluzi nic nového. On říkal, vzdělávat, komu to jde i komu to nejde.*" Odevzdanost vyšším cílům a myšlenkám je službou státu, i v indoktrinaci myšlenek.

Reflexe změn ve společnosti a vnímání reality, normy a normality, je výsledkem nastaveného prismatu.

„Ta doba pokročila. Také už jsme léta tady s těmi dětmi, co mají opravdový handicap. Jednají s nimi úplně jinak než naše generace. My jsme na ně koukali, že je někdo na vozíčku, ale dneska je to úplně běžný. Jede kluk na vozíku se psem a nikdo se neotočí. Ani XY se neotočí. To je prostě normální a takhle to funguje. Což se v té společnosti hodně změnilo.“

Školy reagují velmi dobře na požadavky trhu, spolupracují se zahraničními subjekty, organizuje výstavy, soutěže, ve kterých si studující poměřují své schopnosti v tuzemském i zahraničním klání, participují na projektech ESF z programu OP VK a ROP, spolupracují s dalšími subjekty, i vysokoškolskými institucemi, při participaci na některých projektech vzájemné interakce.

Vzdělávání probíhá v souladu se školními vzdělávacími programy (dále jen ŠVP) pro jednotlivé obory, s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, na které odkazuje v dokumentu ŠVP. Přesný rozpis studovaných oborů a předmětů, včetně způsobu zakončení studia je studentům k dispozici, školy disponují i e-learningovými programy, kterým studium v kombinované i denní formě doplňuje.

Škola obecně přijímají žáky do oborů dle požadavků přijímacího řízení, dle § 60 odst. 2 a 3 školského zákona o konání přijímacích zkoušek v rámci přijímacího řízení a ředitel školy stanovuje jednotná kritéria pro uchazeče o přijetí.

S podpůrnými opatřeními se setkává již při přijímání žáků do studijních oborů, dle speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dle doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). S inkluzí, resp. s podpůrnými opatřeními, se škola setkává zpravidla v souvislosti se „Specifickými poruchami učení“ v rovině dysfunkcí těchto schopností, které se projevují primárně v předmětech souvisejících s matematickými aplikacemi

či v oblasti čtenářských dovedností a grafickém projevu. Může se prolínat i do dalších předmětů. Obdobná podpora cílí na žáky s odlišným mateřským jazykem. Vzhledem k možnostem školy zde studují i žáci s poruchou autistického spektra. Základním limitem pro absolvování vzdělávacích programů s maturitou je kognitivní úroveň žáka, jinak jeho adaptace na vzdělávací program.

2) odbornost

Studující získávají odborné vzdělání ve středoškolském programu, maturitním, dle jednotlivých odborností, v dalších vzdělávacích programech, jak bylo výše citováno. Škola nabízí získání odborné kvalifikace, dle nabídky vzdělávacích programů v dílčích dovednostech či získání plného vzdělání, dle splnění podmínek vzdělávání.

3) konkurenceschopnost

Studující žáci nacházejí uplatnění při studiu na vysokých školách či vyšších odborných školách, ale i v praxi, kde se již během studia účastní na plnění zakázek zadavatelů. Podle školního vzdělávacího programu má absolvent školy odborné i společenské znalosti. Je připraven zvládnout účetní i administrativní agendu, pracovat s počítačem, komunikovat ve dvou světových jazycích a dokáže vhodným způsobem rozvíjet sociální vztahy

s ostatními lidmi. Školy hovoří o svých absolventech a jejich možnostech uplatnění, ale zmiňuje reálné příběhy, které dokreslují představu o vzdělávací instituci a jejím úspěchu. Snažíme se, abychom studentům vycházeli, co nejvíce vstříc. *„My se snažíme být školou pro všechny. Chceme řešit studenty se studijními potížemi, máme prostředky na kariérové poradenství i spolupráci škol a podniků a čerpáme prostředky „krz“ šablony na realizaci stáží našich pedagogů v praxi.“* Školy, dle sdělení, jsou otevřenou institucí, jež hledají způsoby, jak vzdělávat a

nekladou

do cesty bariéry, které i tak studium obnáší. Nabídka vzdělávacích programů, pokrývá potřebu a poptávku pro vzdělávání v programech, obory propojující zdravotnické, sociální, ale i podporující a spolupracující obory, jako je bezpečnost a inovativní technologie.

3) pedagogové a jejich kompetence

Pedagogové vyučující na školách jsou erudováni ve vyučovaném oboru, mají různě dlouhou pedagogickou i odbornou praxi. (rozepsání v násl. kapitole Dosavadní zkušenosti)

4) sociální podmínky škol

Ve školách je v obecné rovině deklarována ochota spolupráce s žáky a jejich rodinami, kteří jsou motivováni ke studiu. Školy jsou připraveny podpořit studující žáky např. s poruchou autistického spektra, somatickým znevýhodněním či žáka ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

Stran vyšších odborných škol považujeme za důležité položit otázku týkající se budoucnosti vyšších odborných škol, která je diskutována již od roku 2004 a stále se v diskusi pokračuje, postavení VOŠ v systému terciárního vzdělávání nemá dosud pevně definovanou pozici, i když je dlouholetou spoluprací dobře ukotvený systém uznávání vzdělání zejména u soukromých vysokoškolských subjektů. *„Mám pocit, že o nás rozhodují lidi, kteří o nás nic moc neví. Nepochopili základní princip a přínos VOŠ. Je to o praxi, přípravě studentů na tu praktickou část zvolených studijních programů, ale s tím asi nejsme schopni nic udělat.“*

„Když to srovnám se zdravotními sestrami, kde udělali hrozný zmatek v jejich vzdělávání. Kde ony musejí mít akademický titul Bc. nebo Mgr., ale ubrali jim tu praktickou výuku. Ale bohužel dodneška není definována kompetence pro jejich daný titul. Ony sice mají vysokou, ale neumí skoro ani nabrat krev.“

Respondenti odpovídají zcela shodně, diskutují o významu VOŠ v systému zejména odborného zdravotnického vzdělávání zaměřeného na profesní přípravu, zručnost, dovednost a schopnost rychlého zásahu, jež vysokoškolský systém obtížně zajistí při cvičeních či praktické výuce. Možná, že si lze povšimnout též profesního boje o společenské uznání zdravotnické, či sociální profese v systému akademických titulů, jež v jisté míře nahrazují společenskou prestiž profese, jež byla původně zasvěcena pomoci bližnímu a postavena na ryze křesťanských hodnotách. Ze sdělení vyplývá, že škola je připravena řešit i sociální situaci žáka, podporuje jej prostřednictvím školních fondů a pro školní ceremonie, či aktivity nad rámec studia, umožní splácení. I tímto nepatrným důsledným krokem vede mladého člověka k rozvoji finanční gramotnosti a nepřispívá tak k pasivní odevzdanosti podpory systémem. Podporu poskytuje škola též žákům nadaným.

5) materiální podmínky škol

Školu snů, obecně lze pojmenovat napříč spektrem, si představuje vedení školy a pedagogický sbor jako školu s větší prostupností k praxi, ale přesto ji prožívá jako svou vlastní. Pedagogové a studující žáci vnímají odlišně školu snů, ovšem vypovídající hodnotou je participace na společném cíli.

Školy mají zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra, osobnostní specifitou či somatickým, nebo pohybovým handicapem). Studující s poruchami učení či dalšími speciálními vzdělávacími potřebami jsou podporováni, zohledňováni při přijímacím řízení, dále pak i při ukončování studia na základě doporučení školského poradenského pracoviště. Studující si žádají o přiznání uzpůsobení podmínek při ukončování studia dle doporučení pracovníků školního poradenského pracoviště. *„V případě té inkludované studentky jsme to řešili, jelikož měli i tlumočníci a byla v nejvyšším stupni. Řešili jsme ne úplnou znalost legislativy. Ocenila bych seminář, ideálně online na problematiku inkluze*

stran legislativy. Nám nedělá problém inkluze, jako taková, ale ta administrativa."

Konstatování reality inkluzivního přístupu se kontruje s legislativním chápáním procesu, výkaznictví a náročnosti celého procesu. Nabízí se otázka významu administrativní náročnosti, jež může být nejen prubířským kamenem komplikujícím samotnou ochotu podpory studujícím se speciálními vzdělávacími potřebami a v druhé řadě vystavující rámec pro administraci a následnou kontrolu.

Zkušenosti se žáky se SVP komentují respondenti následovně: *„U handicapu by se jednalo o typ handicapu. Pokud by se jednalo o tělesný handicap, nevidím důvod, proč by nemohl studovat například nějaký administrativní obor. Naopak studium zubního technika nebo optického specialisty je vyloučené. Hodně záleží na konkrétním handicapu a zároveň oboru. Nedovedu si představit nedoslýchavého studenta, jak studuje například bezpečnost obyvatelstva. Tam je to náročné a postaveno až na bázi vojenské přípravy. Ani u managementu sportovních aktivit. Neslyšící možná by byl ještě průchodný, ale tělesné postižení ne. Nejpříjemnější by byl asi systémový administrátor. Tam je to všechno o práci na počítači. Tam si dovedu představit tělesně postiženého a třeba i neslyšícího. Ale tam jsme se s žádnou inkluzí nepotkali."*

Oproti původnímu nastavení podpory studujícím se v oborové nabídce rekrutují primárně proinkluzivní obory, oproti úzce specializovaným vyžadujícím kognitivní úroveň, ale i manuální zručnost, pohotovost a originalitu, viz např. zubní technik.

Dále vnímáme pojem, resp. fenomén inkluze, který vzniká skloňováním pojmu, vytvářející samostatný obsah. S inkluzí jsme se potkali, či nikoliv, v diskursu pedagogů vysvětluje setkávání se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jež disponují nestandardním přístupem ke vzdělání, schopnostmi, omezeními, či jinakostí, jež vstupuje do jejich

schopnosti studovat bez podpory. Někteří spolužáci to přijímali dost špatně. Měli problém přijmout tu rozdílnost. Bylo to spíše negativní. Reakce studujících v kolektivu je dalším sítem, jež musí absolvovat účastník, označený SVP, disponující speciálními vzdělávacími potřebami, vyžadující speciální přístup, handicap. Konstatování nepřijetí studujícího, respondentem, je vyjádřením postoje společnosti, která na jedné straně přijímá, chápe a podporuje, začleňuje do skupiny intaktních, jež se vztahují k fenoménu inkluze svou příznačnou adolescentní kritičností. Zda je za sdělení pouze potřeba nevyčnít, či zachovat tvář, je obtížné hodnotit. Požadavek jisté uniformity důsledně kontroluje terén a jinakost přirozeně trestá či eliminuje. Otázka inkluze vyvolává další reakci respondenta, jenž cituje aktuální zkušenost. *„V současnosti tu máme pouze jednu studentku, na kterou ale nepobíráme žádné peníze. Má trošku problémy zachytit mluvené slovo, je-li to tempo vyšší. Pro ni máme trošku upravený vzdělávací program, kdy ona dostává podklady na hodinu předem. Ale perfektně zvládá i výuku online. A může sledovat toho učitele.“*

Jisté pedagogické hrdinství je schopnost podporovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, snaha o normalizaci, adaptaci na běžné podmínky, příprava na výuku, zajišťování materiálů. V diskursu se objevuje další aspekt, jež stojí za diskusi.

„Měli jsme studenta, který potřeboval studium rozložit do dvou let z důvodu psychických obtíží, a aniž bychom žádali SPP, tak jsme mu vyšli vstříc.“

Administrativní zátěž často odráží školu od aktu podání žádosti směrem ke školskému poradenskému pracovišti s posouzením subvence pro podporu žáka, resp. též finanční ohodnocení pedagogické práce. *„Byl tam problém, že trpěl úzkostmi. Byl na zubním technikovi, kde on bude sám v laboratoři, tak bude v klidu. A ukončil to studium bez problémů.“*

Ve větách se objevuje často rozpor mezi těmi, kteří jsou schopni zvládnout vzdělávací proces, též v náročné odborné činnosti a těmi, jež neobstojí pravděpodobně z osobních důvodů, než jen z míry závažnosti jejich handicapu. Bylo by pravděpodobně cílem kvantitativního výzkumu nalézt v odpovědích četnost pozitivních zkušeností s žáky s handicap a dále se věnovat hledání jejich studijních úspěchů v různých vzdělávacích institucích, specializovaných, proinkluzivních či "normálních", běžných škol, jež na inkluzivní přístup nekladou důraz a očekávají adaptaci na proces.

Otázkou zůstává, zda přirozeností tohoto procesu není vznik nové segregace jako přirozené reakce, selekce dle druhových potřeb.

*„My jsme si museli poradit, i když se neskloňovalo slovo „inkluzie“.
...každé dítě je pro nás poklad. Tak se o něj musíme postarat.“*

*„Tento projekt není nijak odzkoušený, a tudíž je těžké ho hodnotit.
Náš systém školství byl dobře propracovaný.“*

„Máme různé skupiny studentů, které spolu v rámci kolektivu fungují dost obtížně. Máme tu tři skupiny žáků, průměrné, nadprůměrné a podprůměrné. Příliš se zaměřujeme na inkluzi horších žáků, místo, abychom se věnovali těm žákům nadaným, tím spíše na gymnáziu. Všechny moc průměrujeme a vychováváme „průměrné“ studenty. Je dobré zprostředkovat třeba stáž. V Praze to jde třeba dobře, ale zde je to horší. Řešením by bylo umožnit vstup do laboratoře. Potřebujeme ty žáky dostat do prostředí, aby pochopili, jak funguje ta věda.“

Ze zkušenosti garanta, která plyne z analýz rozhovorů s respondenty, je v interpretaci fenoménu inkluze dominující pojetí „péče“. V profesionálním postoji pedagogů je sporem o pedagogické kompetence, zachování profesní identity a pedagogické cti, nebo aplikace stereotypů v pedagogické praxi? *„...Zkušení kantoři pracovali velmi dobře, děti se speciálními potřebami byly ve svých zařízeních velice spokojené. Nejsem si jistá, zda to byl dobrý krok.“*

Pojem péče implikuje ochranu, formu komunikace, kompetence i etiketizaci konkrétních potřeb. Zde lze konstatovat začátek dlouhého procesu jdoucího od odmítání nové reality, konstatování finanční nepřipravenosti, přes adaptaci na historické změny, s rizikem pedagogické apatie.

Je-li inkluze proces, pak již cesta změn je naplnění jeho cíle.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Zkušenosti se znevýhodněnými žáky jsou napříč zmapovaným spektrem škol s různými typy odlišností, resp. speciálních vzdělávacích potřeb.

Ve větší míře zmapovaných škol, dle zkušenosti garanta, přetrvává obava z tohoto pedagogického projektu, a to zejména ve vzdělávání žáků s kognitivním deficitem. Odvolávání se na zkušenosti renomovaných pedagogů speciálních škol a v neposlední řadě stereotyp spokojeného prožívání „*mezi svými*“ prostřednictvím identifikace s osobami s identickou či podobnou životní zkušeností se halí do závoje vět „...*potřebují kolektiv, kde zažijí úspěch. Pokud mají možnost porovnat se s dětmi se stejným handicapem. Je to pro ně dobré. Pokud takové děti budou ve třídách s normálními dětmi, bude to pro ně o poznání složitější.*“ Interpretací těchto sdělení je obava. Strach z nepoznaného, strach ze ztráty kompetencí, strach z vyloučení. Zkušenost se žákem s kognitivním deficitem zní ve sděleních velké části respondentů, kteří poskytli rozhovor, obdobně.

„Nejsou zde výjimkou žáci, kteří vyšli ze sedmé třídy, přičemž mají devíťletou školní docházku hotovou. Často se za nějakou indispozici schová lenost, nebo třeba i ambice rodičů.“

Specializace vzdělávacích institucí pro práci se žáky s kognitivním deficitem byla doménou speciálně pedagogických disciplín a metodik

práce. Marginalizované zaměření pedagogů, často vnímané s lehkým despektem, se vlivem legislativních změn, formy přijímacího řízení zejména na učební obory, stává těžištěm zkušeností pro běžný vzdělávací proud.

„U mentálního postižení se nelze věnovat naplno ani handicapovanému žákovi, ani „normálnímu“ zbytku. Měli jsme tu i studenty s IQ na úrovni sníženého intelektu. To opravdu nejde. Obzvláště při takových počtech.“

„Jsem pro inkluzi u tělesných handicapů. Horší je to u mentálních handicapů, tam je to velice složité. Mentálně handicapovaní jsou „odsouzeni“ být v té třídě poslední, jelikož nemají šanci dosáhnout v rámci úspěšnosti srovnatelné výsledky s „normálními“ žáky.“

Diskutovaná otázka normy, normality, intaktnosti, připravenosti nejen pedagogů, ale i žáků a celé společnosti je otázkou probíhajícího procesu inkluze, kdy si obě strany vytvářejí cesty k sobě. Citované obavy z, v historickém kontextu, odlišného poskytování podpory v případě speciálních vzdělávacích potřeb skrytých v obsahu kognitivního deficitu, plynou z reakce třídního kolektivu, který ovšem zrcadlí postoje pedagogů. Integrace žáka s mentálním postižením, který se ke studiu na střední škole dostal díky výborným výsledkům ve speciální škole, je příkladem pozitivního, racionálního uchopení a pokusu o zdařilou integraci s přenesením inkluzivní zkušenosti na žáky, jejímž cílem je posílit jejich morálněvolní vlastnosti a životní zkušenosti je připravit na praktický život. *„Přijetí ke studiu proběhlo na základě splnění přijímacích kritérií, ovšem kognitivní deficit žáka limitoval jeho schopnosti studijním nárokům dostát. Žák byl integrován v prvním ročníku za podpory asistenta pedagoga,*

ale přes veškeré studijní podpory byl nucen vzdělávání ukončit“.

Oslovení respondenti, jako členové pedagogického sboru, kvitovali sociální dojrání chlapce za výrazné emoční, sociální i fyzické podpory studujících dívek. Dle sdělení respondenta přijaly tento úkol jako první výzvu v nové zdravotnické profesi, a tak se jí kvalitně zhostily, že některé projevy

sociální maladaptace chlapce byly na konci prvního ročníku odstraněny a nastal výrazný sociální progres.

„Nyní balancujeme mezi tím, aby skutečně pomoc byla efektivní. Nyní narážíme na problém individuálního přístupu. Nějaký čas to možná poběží, ovšem některé děti půjdou daleko více dopředu, ale jiné budou obtížně tempo stíhat. Nyní mám zkušenost s dívčinou ve vyšším ročníku, stran zapisování poznámek je pomalejší. Bývá problém stran kopírování textů, protože dívka je velmi závislá na dění v hodině. Nůžky se rozevírají. V malém kolektivu se toto dá zvládnout, ve větším nevím. Je otázkou, jak to bude vypadat ve větších třídách. Zatím běží první týdny výuky, teprve čas ukáže...”

Metodou podpory žáků s nižším psychomotorickým tempem a kognitivním deficitem je kopírování textů, příprava pracovních listů. Z oslovených a mapovaných škol neprovozuje žádná z těchto institucí obory E s vyšším počtem žáků se SVP.

Ovšem inkluze má i v tomto, zpravidla výrazně feminním kolektivu, své limity, a to zejména při řešení konfliktů, a to i z domnělých výhod inkludovaného žáka. Přesto má inkluzivní proces v této složité oblasti či cílové skupině svůj nezaměnitelný sociální efekt. Zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou napříč handicap.

„Ze zkušenosti, díky malé škole, se daří naplňovat. Máme cca 10 % dětí se SPV, včetně dětí s PAS. Tohle je oblast, kde se učíme. Dá se říci, že nyní balancujeme mezi snahou dětem pomoci, a mezi vlastními možnostmi. Dokud jsme měli malé ročníky, nebyl problém.”

„V tuto chvíli máme v prvním ročníku 34 žáků a v druhém 30. V obou máme integrované žáky a hledáme cestu, jak to půjde v tomto velkém kolektivu. Jinak v zásadě jako škola jsme otevření přijímání dětí s problémem.”

Školy uvádějí zkušenosti se žáky s tzv. **specifickými poruchami učení** často na organickém podkladu (ADHD, ADD). Z jejich pohledu je pedagogická veřejnost již přivyklá poskytovat podporu těmto žákům. Zpravidla se jedná o navýšení časového limitu při zpracování úlohy, při přijímání a ukončování studia u těchto žáků, pak ještě zajištění pomůcek či dalších potřeb (kalkulátor, notebook, pravidla českého pravopisu atp.). Formy a metody práce se žáky se specifickými poruchami učení jsou již pedagogy dostatečně přijaté a zažité. *„Celou řadu let integrujeme žáky s různými speciálními potřebami do školního prostředí. Situace se od září (rozumějme 2017) změnila. Pro nás inkluze není novinkou, ale je toho čím dál více a za současných podmínek si dokážeme jen těžko poradit...”* V rovině podpory těmto žákům je v některých případech poskytována i pedagogická intervence ve smyslu procvičování a upevňování oslabených dílčích funkcí, zpravidla pedagogy všeobecně vzdělávacích předmětů, zřídka pracovníky rozšířeného poradenského pracoviště, tedy školními speciálními pedagogy. *„No, to jsou zase ti s papírem, jak jim říkáte, ti „Speciální“. Já chápu, že jsou lidi trochu zpomalení. Na základce mají svoje poradce...”* V některých případech jsou studující žáci se SVP (specifickou poruchou učení) nahlíženi jako „tzv. žáci s papírem“ a intaktní žáci se cítí být oproti nim v nevýhodě. Tuto zkušenost lze interpretovat dvěma způsoby, a to jako etiketizaci žáka se SVP a upozorňování na navýšení časového limitu při examinaci nebo „psaní jen části diktátu“, jak je často školami zmiňováno, nebo jako interpretace odlišného hodnocení žáka vůči kolektivu, jako ospravedlnění použitého formativního hodnocení žáka se SVP, aniž by bylo takto nazýváno. *„A je trochu alarmující, když žák, který má vyznamenání, přinese nějaký papír z poradny a z handicapu se v podstatě stala přednost, což je pravý opak!”* Interindividuální rozdíly v pedagogických přístupech, plynoucí z obavy či doporučení poradenských zařízení, která ovšem často reflektují potřeby základní školy, mohou limitovat pedagogy v jejich přístupu. Z doporučení poradenských zařízení

vyplývají pokyny ke zkracování textu, náhrady diktátů doplňovacím cvičením. Na místě je zvážení prospěchu konkrétního žáka a kompenzace vývojových poruch učení. U žáků se specifickými poruchami učení se v některých případech kopírují materiály pedagoga pro snazší orientaci v textu a jeho porozumění. *„Snažím se nezviditelňovat je, ale pokud je třeba, tak jim zopakovat výuku. Snažím se, aby se ve třídě cítili příjemně. Když píšeme diktáty, tak mají kratší rozsah. Končí třeba ve dvou třetinách textu. Nechávám jim delší dobu ve srovnání s ostatními.“* Paradoxně SVP žáka (studenta) kompenzačním mechanismem vede k autostimulaci, reedukaci a kompenzaci. *„Měla jsem i studenta, dyslektika, který hrál divadlo, psal povídky a dával mi je ke korektuře. Bylo to opravdu zajímavé...“* V metodách práce se žáky s SPU dominují tradičně doporučované přístupy se zkracováním diktovaného obsahu. Pomoc směrem k žákovi, ale zároveň rozvíjení resilientního postoje žáka se

SVP

je složitým úkolem pro pedagoga. Zde se škola neobejde bez podpory a pomoci školního poradenského pracoviště, které metodicky podpoří pedagoga, aby byl schopen od sebe vzájemně rozlišit žákovy tendence.

„První cizí jazyk, který se dítě učí na ZŠ, je český jazyk. Tady přichází gramatika. Musí být znalost jazyka z rodiny. V pravopisu slova dub (slyším "P"). Žáci, kteří nemají tuto zkušenost zažitou, se jej pak obtížně učí.“ Jako pozitivní zkušeností z nižšího počtu zmapovaných škol v kraji se ozývají i specifické přístupy k žákům se SVP z pozice školního speciálního pedagoga, který poskytuje pedagogickou intervenci žákům. Pedagogové disponují pozitivním přístupem, ale jsou si vědomi dlouhodobosti celého procesu.

„S inkluzí souhlasím, ale vnímám limity. Pokud je vidět snaha, práce se znevýhodněním, práce už na základní škole, pak střední škole nemá problém to zvládnout, pokud spolupracuje i jazykář. Nejsem pro maximální úlevy. Inkluze určitě ano, ale nutné posuzovat individuálně.“

Pokud jsou žáci na základní škole dobře reedukováni, pak budou kompenzováni na střední škole."

„Reedukace na střední škole je složitá. Žáci nezvládají, kantoři nejsou ochotni přihlédnout. Nelze zvládnout v takové míře jako na ZŠ. Pár studentů mělo IVP na ZŠ, ale rozhodli se na SŠ bez. Zkoušejí, pokud by to nešlo,

pak jej využijí. Setkala jsem se též se studentem s IVP ze ZŠ, kde na to nikdo nebral ohled. Začal se zlepšovat až zde. Pravopisné jevy nebyly na ZŠ reedukovány. IVP tam byl pouze papír. Žák si osvojil kompenzační mechanismy – náhradou se naučil báseň. Nerozvíjel ten písemný projev, ale nelze opomíjet! PPP doporučí zkoušet primárně ústně, což pak neumožňuje testovat pravopisné jevy."

„Dle testu vidím pravopisné jevy opakovaně. Vyjadřují se k potížím, které přetrvávají ze ZŠ – nedemotivuji je, ale zároveň jim neulevuji, aby to nezneužívali. Administrace podpůrných opatření trvá déle. Ale při screeningu pedagog vidí chyby. S těmi konkrétně pracujeme."

„Se studenty s IVP pracujeme pořád dokola – před odevzdáváním testů – dva ve skupině – přečíst zadání otázky a ví, na co mají odpovídat. Děláme nácvik didaktických testů: formulace otázky, kde může být dvakrát správná odpověď, při společné práci."

Lze konstatovat, že pedagogický sbor pojmenovává u žáků určitou nepřipravenost na vzdělávání ve středoškolském proudu, spíše v důsledku nedostatečné reedukace obtíží v průběhu základní školy, které mají podpořit tvorbu vlastních kompenzačních mechanismů.

Žáci s **narušenou komunikační schopností** jsou zmiňováni jen v nižší míře zmapovaných škol, dle zkušenosti garanta inkluze, ovšem reálně se vyskytují jako komorbidita k primárnímu postižení. Izolovaná narušená komunikační schopnost je zmiňována sporadicky, pouze jako projev sociálního studu či neurózy řeči (balbuties). Narušená komunikační

schopnost se u některých zmíněných žáků vyskytuje, ale pedagogický sbor zmapovaných škol ji nemusí vnímat jako podstatnou či vyžadující zvláštní péči. Zde je na místě připomenout vývojovou dysfázii, která ještě v období středoškolského studia může narušovat schopnost používání některých mluvnických jevů a porozumění jim, též může ovlivňovat porozumění textu. *„XY byla ze všech uchazečů nejlepší pro práci veterináře. Údajně velmi vysoké IQ. Stanovení výše intelektových schopností u žáka s narušenou komunikační schopností vyžaduje vhodnou volbu testových metod.“* K diskusi zůstává, zda uplatnění intelektových schopností při narušené komunikační schopnosti v intaktním kolektivu vyžaduje i testování s omezením verbálního projevu. Uplatnění žáka je závislé na schopnosti přesvědčit o svých dovednostech i případného zaměstnavatele. Narušená komunikační schopnost se může projevovat i pouze v kontaktu s autoritou. Na příkladu je patrné rozdílné vnímání projevů školou a rodinou, v neposlední řadě podpora v emancipaci žákyně směrem k samostatnému projevu. S ohledem na absentující informace o příčině tohoto stavu lze s obtížemi snahy hodnotit jako vhodné, z obsahu a cíle profese pedagoga jako správně cílené. *„Inkludovaná žákyně s elektivním mutismem precizně pracuje. Její výsledky jsou nadprůměrné. Učitelé se obávají maturitní zkoušky. Zde je doporučeno: PUP – ústní část maturity formou chatu. Proč? Zatím jsou pouhé hypotézy. Matka žákyně říká, že dívka nekomunikuje ani s dětmi, nedokáže ovlivnit. V cizím se více stahuje z kontaktu. Vyhovuje ji neverbálně ji podpořit. Vede si velmi dobře. Obava pedagogů z maturity – „položím ji otázku, počkáme si“Aby se to do toho času vešlo. Věšho nového se bojíme. Otázka je, zda rodina ten problém nějak konstruktivně řeší.“* V kontextu společného vzdělávání se setkávají dvě protichůdné tendence či modely. A to model péče o klienta s respektem k jeho nemoci a aktuálnímu prožívání (nemoci, postižení, znevýhodnění), péče jako ochrana trpícího a s rozšířením prostoru pro jeho osobu, s pedagogickým diskursem, který pečuje o jedince tím, že cvičí jeho dovednosti a pomáhá mu osvojit si nové strategie. Směřuje ho

k vyšším cílům, jak je pedagogické působení nastaveno. Výchova a vzdělávání působí s cílem pozdvihnout a kultivovat. Rozvírající se nůžky mezi typy osobností pedagogů, ve sboru spolupůsobí poněkud nejednotně.

Narušená komunikační schopnost může provázet, jako narušené článkování řeči, žáky s DMO či svalovou dystrofií. Zkušeností garanta inkluze je náhled potřeb žáka spíše v rovině fyzické, tedy dopomoc při sebeobsluze, zápis nebo kopírování poznámek, ovšem přesah do roviny řeči není reflektován. Příčinou tohoto jevu může být ne zcela explicitní informovanost pedagogů pracovníky školského poradenského zařízení a prozatím ojedinělé zkušenosti pedagogů s těmito druhy handicapu a jejich přesahu do vzdělávacích oblastí. Se společným vzděláváním žáků se **somatický postižením** (netýká se pouze tělesného, ale i dlouhodobé progredující choroby) přichází nový úkol, poslední. Smrt, se kterou je třeba se vyrovnat. Zpravidla se odehrává za zdmi institucí, v emocionální čistotě. Pomyslným dotekem se smrtí bližního se člověk setkává se smrtí vlastní

a s vlastní konečností. Inkluze v tomto ohledu přináší pedagogům nové výzvy, se kterými dosud nebyly konfrontováni. Nejen doteky konce, ale i pohled intaktní společnosti, tvořené pedagogy a žáky, si klade otázky. *„Otázka, co je pro dítě lepší? Kratší, ale hodnotný život, nebo pocit marnosti? Je celoživotně frustrovaná. Nedomyšlené důsledky dostudování člověka s handicapem. Dívka s cystickou fibrózou dostudovala střední školu. Chodili ji zkoušet domů, pak chtěla studovat vysokou, ale nyní skončila.“*

Je etické ptát se, co je lepší? Existuje zkušenost? Etické hranice pedagogické zkušenosti, otevření obzorů, které není možné adekvátně využít. Reakce respondenta zrcadlí vlastní zkušenost, či obavu. Zde jsou obsaženy limity inkluze ve stereotypch respondentů. Přizpůsobení podmínek, obsahu a výstupů žákům ovšem nezajišťuje, při dostatečné emancipaci v průběhu jejich vzdělávacího procesu, plné uplatnění na trhu práce. Tuto zkušenost nelze paušalizovat. Vystává zde polemika o získání vzdělání na jedné straně, osobní emancipaci jedince od nukleární

rodiny, emancipaci od podpory, která vyžaduje vyšší osobní nasazení v samostatném životě, a nejistotu budoucnosti v naplnění základních atributů dospělosti, ke kterým výkon profese patří.

„Moje zkušenost? Měli jsme ve třídě vozíčkářku. Žáci sociálně vyžrávali, měnil se vztah k ní. V prvním ročníku chtěli také pomoci, ve čtvrtém ročníku byla členem kolektivu a naučili se sociálně vnímat. Vendula vystudovala vysokou školu. Matka s ní studovala. Slečna je dnes bez práce.

Má pocit marnosti. Je to limit inkluze. Studovala sociálněprávní na pajdě v Plzni. Pak pracovala u handicapovaných, ale legislativně to nešlo, aby tam pracovala. To ale říkala její matka. Otázka je skutečnost...”

Postojové změny v prožívání pedagogů, i třídního kolektivu, vedou k objevování sebe sama, k sociální adaptaci a utilizaci. Z výpovědí zaznívá i průběh dynamického procesu kolektivu, který se zbaví nepatřičného člena (dospělého mezi dětmi). Tento proces je kvitován, jelikož je zahalen do sociálně přijímané normy. V druhém pohledu má pozitivní dopad na formování vztahů v kolektivu.

„Na minulé škole jsem měla spolužačku, která měla handicap. Na jedno oko viděla velmi málo a směřuje to ke slepotě a ve druhé třídě měli vozíčkáře.“

Jak bylo již výše konstatováno, fyzický vzhled je rozřazovacím kritériem pro hodnocení, inkluzi či exkluzi. Fyzický popis handicap ukazuje na viditelné znaky, nikoliv na osobnostní kvality, což je odrazem chápání odlišnosti v období, kdy člověk preferuje fyzickou krásu, zdatnost, jako archetyp úspěšnosti.

Žáci s **poruchou autistického spektra** jsou zmiňováni napříč spektrem mapovaných škol. V některých případech jako forma sociální integrace, přičemž žák dochází do školy, plní vzdělávací obsah, ovšem není jisté, zda je schopen dosáhnout, i při podpoře, zdárného dokončení studia.

V jiných případech je to nadějný žák, který má svá specifika. „V minulosti se u nás vzdělával žák s poruchou autistického spektra. Maminka každý den konzultovala se školou. Měli jsme asistentku, vysokoškolsky vzdělanou. To byla příjemná spolupráce. Po absolvování studia pokračuje žák na ZČU v oboru IT technologie.“ Variabilita a specifita pervasivního postižení,

které prostupuje všechny části osobnosti, zejména oblasti myšlení i verbálního vyjadřování, ale i abstraktního uvažování, je prubířským kamenem pedagogického procesu a lze se velmi obtížně na toto nesčetné množství variabilit připravit.

„Byl tu také chlapec s Aspergerovým syndromem. Původně byl na učilišti CNC stroje. U nás přestoupil na IT obor, ale po dvou hodinách ve škole agresivní vůči spolužákům, bouchal do stolu. Neměl asistenta. Rodiče to vzdali po několika měsících, budou žádat o invalidní důchod. Jsou postižení neslučitelná se střední školou, tyto odchyťovaly speciální školy.“

„Chlapec selhává ve výkonech. Potřeboval by asistenta. Zvládne jen některé sociální úkony, ale problém přetrvává jak sociální, tělesný, tak intelektový. Není možné nepřijmout žáka, touží po úspěchu, i když má sníženou schopnost koncentrace pozornosti. Jeho únava je kontraproduktivní. Brzdí třídu.“

„Chlapec na druhé škole, na gymnáziu má výrazný sociální problém... Na gymnáziu není možné tuto zkušenost opakovat... Více problémů, než potěšení... Žáka jsme nechali opakovat, v jiném kolektivu, ale úspěch se nedostavil... Chtěla jsem vyhrát. Chtěla jsem dokázat všem, že to jde... Pedagogové nejsou naklonění vzdělávání těchto žáků... Pedagogové se věnují explicitně stále žákovi, stále přicházejí s problémem, který vnímají.“

„Asistentka na gymnáziu je spíše kamarádka, ovšem není autoritou. Možnosti hodnocení jsou nastavené pro žákyni. Ostatní žáci prožívají pocity nespravedlnosti. Chtějí srovnat látku tam, kde to není možné.“

„Socializace ve třídě se nedaří, nelze nařídit žákům, aby spolužačku přijali.“

U žáků s PAS se daří dobře zvládat jejich chování, které zpočátku ovšem narušovalo chod vyučovacích hodin. Jejich odlišné projevy, často neadekvátní reakce na podněty byly rušivým momentem. Pro tyto žáky byl vypracován manuál, se kterým byl seznámen pedagogický sbor. Manuál vypracoval školní psycholog, který je zároveň lékařem s odborností psychiatrie, a v tomto dokumentu blíže specifikoval aspekty a projevy, ale i formy práce s těmito žáky.

Dokresluji citací z rozhovoru: *„Problém je u vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák, který potřebuje podporu, se ve třídním kolektivu necítí zcela standardně. Zde máme žáky s PAS. Učíme se s nimi pracovat. Chlapci jsou zpravidla agresivní. Dívenka je poněkud zvláštní, reaguje odlišně na komunikaci i dotyk. Zapadla do kolektivu dobře, má IVP, mohla by mít asistenta, ale nic nepotřebuje. Agresi u žáka (prima, sekunda) jsme absolvovali úspěšně. Další chlapci, kteří jsou ve vyšším ročníku, problém neměli. Nemáme problém, ale kdyby k tomu nebyla ta inteligence, potřebovali by školu, která by se jim věnovala. Problém byl v neadekvátní reakci na dění ve třídě. Zlepšení nastalo vlivem terapie, na kterou s ním chodili rodiče, a též věkem. Problém též nastal při zpracování maturitní práce. Máme nyní manuál, který zpracovala psycholožka pro práci se žákem. Možnosti porozumění žáku, konzultace s odborníky a porozumění konkrétnímu chování žáka.“*

Zkušenosti dalšího respondenta jsou též veskrze pozitivní a reakce na změny, které společné vzdělávání s sebou nese, je stejná. Dle zkušeností garanta valná část ze zmapovaných škol tuto zkušenost má, ovšem tato nezaručuje jistotu pedagogického sboru ve volbě metod a forem výuky. Přijetí žáka s psychiatrickým onemocněním vyžaduje kvalitní přípravu pedagoga, ale i třídního kolektivu a otevřenou komunikaci mezi

školou, rodinou, i třídním kolektivem. „...Děti s psychiatrickými diagnózami jsou teď velmi častým jevem. Děti užívají medikaci. Jsou tvrdým oříškem pro učitele. Dnes mi přijde, že se prášky dětem dávají snadno a rychle. Dát

medikaci je podle mě velmi jednoduché. S takovými žáky se pak těžko pracuje.“ Medikace jistě ovlivňuje výkon žáků, pozornost, emocionalitu i impulsivitu, ovšem hodnocení vlivu medikace na vývoj centrální nervové soustavy je obsahem odborných studií, se kterým lze polemizovat na vědecké platformě.

V některých případech dochází ke komorbiditě psychiatrického onemocnění, resp. specifity, případně poruchy autistického spektra s kognitivním deficitem. Neporozumění sociálnímu kontextu, běžné sociální realitě, vyžaduje personální podporu. „Máme asistentku u zednických prací. Všichni říkají, že je to nesmysl. Ale ten žák asistentku potřebuje, protože má problémy s prostorovou orientací. Je velice zručný a šikovný. Navíc ho to baví. Dovede nadšeně štukovat dva dny jednu zeď, udělá to poctivě a bude ho to bavit. Ale má problém si jít nakoupit...”

Zkušenosti se žáky se **smyslovým postižením** (zrakovým, sluchovým) zmapované školy nereferovaly, vyjma specifické vzdělávací instituce zřízené pro žáky s multihandicapem. V běžném vzdělávacím proudu středních škol tuto zkušenost zatím nemají. Žáci s vážnými smyslovými vadami byli vzdělávání ve specializovaných institucích.

„My jsme měli před dvěma lety inkluzi na oboru zubního technika. Dívka absolvovala speciální školu pro neslyšící v oboru zubních techniků. Byl tam i malinko komplikovaný vztah s maminkou. Momentálně pracuje v laboratoři na pozici asistenta zubního technika a je tam velmi spokojená.“

Existují nyní v textu dva pohledy na sluchový handicap, lišící se měrou handicap, ale též předchozí zkušeností ve vzdělávání, adaptací na podmínky, či i osobnostním nastavením, protektivitou domácího prostředí, která se různí od ochrany po vytěsnění existence handicapu. *„Máme v současné době dívku, která je nedoslýchavá, tam to řešíme tím, že veškeré materiály dostává předem, sedí v první lavici a velmi dobře odezírá. Tato má taky za sebou speciální střední školu, takže leccos už zná, a to je veliká výhoda.“*

Další zkušeností na malém počtu zmapovaných škol souvisí se studujícími žáky se sluchovou vadou. Pro ilustraci uvádíme příklad žákyně se sluchovou vadou kompenzovanou naslouchadlem. Poskytovaná podpora je v navýšení časové dotace, toleranci dysgramatismů či neadekvátně užitých výrazů. Pedagogická intervence žákyni není v současné době poskytována.

„Občas se u té sluchově postižené slečny – kvalita projeví u slohových prací, kdy použije ne úplně vhodné slovo. Studuje Veřejnou správu. Určitě tam máme studenty, kteří mají specifické potřeby.“

Žákyně se sluchovou vadou komentuje svou zkušenost ze základní školy, pak logopedickou péči, kdy pro ni bylo nejsložitějším úkolem popisování obrázku. Odlišné vnímání světa osob se sluchovým handicapem a proces jejich „normalizace“ při terapeutické práci je střetem dvou světů s odlišným komunikačním kódem. *„Na logopedii bylo nejhorší, že jsme dostali nějaké obrázky a doma jsme se měli naučit o tom vyprávět.“*

Zkušenost s kompenzačními mechanismy, které se žákyně naučila na speciální škole pro žáky se sluchovými handicapem, výtečně využívá během výuky na vyšší odborné škole. Naskytá se otázka, zda jde o dozrání organismu, schopnost využívat maximální kapacitu tkáně CNS, ale též vede k polemice o možnosti přetížení i vestibulárního aparátu, což ne vždy vyplývá z odborné diagnostiky. *„Učitele jsme museli poučit. Oni vedou výuku dále, akorát lehce zpomalí tempo. Nemluví na toho*

tlumočníka,

ale přímo na tu studentku. I spolužáci si velmi rychle zvykli, když tam přišel někdo navíc."

Nový fenomén ve školství jsou další odborníci, kteří poskytují službu přímo žákovi, či pedagogovi. Tlumočení vykazuje podobnost se situací asistenta, který může bez zjevného přičinění, ale běžně hierarchicky chápaného vztahu působit jako komunikační bariéra mezi studujícím a pedagogem, aniž by se o to protagonisté nějak zasadili.

„K nám se nedostane moc dětí, které by měly více poruch. Zažíváme spíše stále individuální integraci. Nejsem si jistá, zda ji v budoucnu mít budeme. Naše škola funguje ideálně, děti zde mají takové podmínky, aby i přes své obtíže se cítily dobře. Inkluze vlastně probíhá, aniž by byla vnímána."

„Máme nadaného žáka s těžkou oční vadou, který má pouze posudek z PPP. Je výborný na IT. Nedokáže přijít včas do výuky. Chlapec s 2. stupněm podpůrných opatření a IVP. Nemá žádnou pomůcku. Má silné dioptrie. Upravujeme velikost písma, chybí doporučení kompenzační pomůcky. Zajímavé je, že nikdy nebyl v SPC kvůli zrakovému postižení. Má zhoršenou orientaci v prostoru, dělá mu potíže hloubka, vzdálenost, mikro x makroprostor. Vyučující si jej chválí. Jazykově,

PC operační systémy – velmi dobré až dobré, jen mu nejde němčina. Zvládá i TV. Bez výsledku ani s kárnými opatřeními. Pravděpodobně nedokáže nastartovat. Důvod? Omlouvá se – prokrastinuje..."

U citovaného žáka se jedná o dvojí výjimečnost, stran vzdělávacích potřeb o velmi dobrou adaptaci na vzdělávací obsah. U zmiňované prokrastinace může být příčinou výrazné vyčerpání organismu ze zrakové práce do blízka, a proto obtíže s dodržováním časů. Vysvětlení jevu zde nemá za cíl jeho omlouvání, spíše hledání cest.

Ovšem tato zkušenost se společným vzděláváním přináší další otázky, spíše technického charakteru. *„Myslím si, že handicapovaní v normální škole nedostanou tu potřebnou péči a pozornost. Není na to totiž dostatek času.“*

„Musím se hodně soustředit, abych to zvládla po celý den, vnímat učitele a tak. Na základní škole jsem měla učitelku, která hovořila hodně nahlas,

a tomu jsem rozuměla.“ Metody a formy práce se žákyní se sluchovým handicapem se zaměřují na formulaci znění otázek při examinaci.

„Pokud je nějaký smyslový handicap, tak upravujeme zadání. Dáváme i více času na zpravování úloh. Je v tom i nabídka konzultací.“

Zde by prospěla podpora žákyni při komunikaci či výkladu zvýrazněnou artikulací, k umožnění odezírání slov (totální komunikace) či vizuální podpora výkladu textem. Zkušenosti se smyslovým postižením popisují školy marginálně. Podpora rodiny, závažnost smyslového postižení a adaptace na něj, schopnost využívání pomůcek byla při absolvování vzdělávacího programu rozhodující.

Žáci s **odlišným mateřským jazykem** jsou vzděláváni, dle zkušeností garanta inkluze, na velké většině středoškolských institucích, na kterých mapování proběhlo. Původní zemí žáků s odlišným mateřským jazykem jsou jak Vietnam, Rusko, Ukrajina, ale i další země Asie. *„Co se týká cizinců, tak jich tu máme docela hodně. Jsou to většinou cizinci z Ukrajiny a jiných zemí východní Evropy. Máme tu i studenta ze středního východu.“*

Zkušenosti se slovanskými národy reflektují podobnost, se kterou přijímáme své původní krajany s rozdílnou adaptivitou, ovšem veskrze jsou součástí školní kultury již po dobu probíhajícího mapování. Ale většinou mají za sebou v Česku minimálně střední školu, takže výborně rozumí

i komunikují. *„Pokud se tam vyskytne někdo, kdo nerozumí, nebo nechce, tak nabádáme spolužáky, aby s nimi mluvili česky.“* Jemný tlak na používání jazyka v instituci, jímž instituce hovoří je součástí socializačního

procesu, adaptace na prostředí, která ovšem nekončí adjustací na jazykový kód, ale pokračuje v přijetí kultury.

„Měli jsme tu případ, kdy tu byl Rumun a moc nemluvil, ale ostatní se k tomu velmi dobře postavili, že nakonec se perfektně naučil česky a končil s vyznamenáním. „

Jedinec, objevíc se uvnitř jinojazyčné komunity, nedostane jinou možnost než se přizpůsobit, přijmout jazykový kód prostředí, v něm se adaptovat a pohybovat se jako na misi při osvojování kulturních hodnot. Adaptace, přijetí jazykového kódu majority, vede k úspěchu a kladnému hodnocení procesu. Jak dalece je přijata kultura země není zcela objasněno.

Poohlédnutí pedagogů nad vzdělávacími schopnostmi žáků, je reflexí jejich přístupu ke vzdělávání, celkového pohledu na současný stav vzdělávané populace, ale i sondou do očekávání pedagogů od studujících žáků. Otázka hledání úlev, vyhýbání se neúspěchu, je tradičním tématem studujících a pedagogů. Hybné síly na obou stranách téhož lana se přetahují o jeho konec. Na straně pedagogů jsou vzdělávací osnovy, pravidla a školní řád, na straně studujících doporučení pro speciální vzdělávací potřeby. Nalezení vhodného konsensu je tématem pro školní poradenské pracoviště, které ve spolupráci s pedagogy deklaruje formy podpory žákům v souladu s podpůrnými opatřeními v doporučeních ŠPZ citovaných, ale v druhé řadě s respektem ke vzdělávacímu programu a kompetencím žáka při ukončování vzdělávání. Využívání navýšení časového limitu žákům zejména s dyslexií prospívá, pro porozumění čtenému textu. V některých případech jej ani nevyužijí, pro zdařilou kompenzaci obtíží. V některých případech byli žáci kompenzováni během docházky do základní školy, na střední škole již o podporu nežádají.

„Snažíme se určitě neuzavírat se. Jsme připraveni vzdělávat žáky s tělesným postižením. Dále určitě žáky se sociálním znevýhodněním,

zejména cizinci, ať už Rusové nebo Ukrajinci. Problém je v českém jazyce. Máme tu školské poradenské pracoviště i možnost doučování, ale studenti to příliš nevyužívají a často odpoledne chodí například na brigádu."

V oblasti podpory žákům s odlišným mateřským jazykem školy spolupracují s dalšími odborníky a organizacemi (více rozepsáno v kapitole Poskytování poradenských služeb). „...*Je to důležité třeba pro cizince, například z Ukrajiny, kteří by jinak spadli to té znevýhodněné kategorie.*“ Opakovanou zkušeností garanta inkluze je vliv kulturní odlišnosti žáka s OMJ,

tato se projevuje v asimilačních procesech a na druhé straně je kontrována potřebou udržení si vlastní kulturní tradice např. při používání mateřského jazyka ve skupině žáků ze stejného kulturního prostředí, což majorita nahlíží jako projev nižší adaptace.

V tomto sdělení popisuje respondent zkušenosti se žáky z cizojazyčného prostředí, se kterými má škola dlouhodobou zkušenost. Ve škole praktikující speciální pedagog poskytuje pedagogickou intervenci ve formě získávání znalostí v českém jazyce v „adaptačním režimu“ u žákyň z Ukrajiny

a Bulharska. Využívá pro tuto intervenci program *„Já na to mám“* (Krejčová & Bodnárová, 2017). Tento program podporuje sociální adaptaci na nové prostředí, poskytuje i prostor pro poradenský proces v souvislosti s reedukací a kompenzací specifických poruch učení či adaptací na prostředí českojazyčné pro žáky s odlišným sociokulturním prostředím.

Pedagogická intervence žákům s odlišným mateřským jazykem je poskytována pedagogy všeobecných předmětů, zejména českého jazyka, s využitím kompenzačních pomůcek (gramatický slovník apod.). Při rozhovoru s žákem, který přichází z jiného kulturního prostředí, bylo možné srovnávat rozdíly mezi vzděláváním v různých kulturních prostředích. Dle sdělení přišel žák do České republiky po ukončení základní školy. V této době se s českým jazykem setkal poprvé. V prvních

měsících školní výuky na gymnáziu mu byla poskytnuta podpora při osvojování českého jazyka a byl minimálně examinován.

Velmi dobře rozumí exaktním oborům, ovšem problém nastává při porozumění textu v českém jazyce a zvládnutí obsahu státní maturitní zkoušky. Na otázku, jak by vypadala, dle jeho představy, škola snů, reaguje takto: *„V podstatě škola jako tato. Ne, jako u nás, tam to vypadá trochu jinak. Neměli jsme přestávky mezi jednotlivými hodinami, ale mezi třetí*

a čtvrtou a poté pátou a šestou hodinou, 15 minut. Ale hodiny byly za sebou. Nemohli jsme ani chodit po třídě. Například v zimě nebylo zapnuté topení

a trochu jsme tam mrzli. Styl učení byl odlišný v rychlosti a náročnosti, kdy tempo bylo větší a lehce chaotické. Jsem tu čtyři roky. Ted' před maturitou a po maturitním plese. Spolužáci mi hodně pomáhají, hlavně s češtinou, abych se dobře vyjádřil.“

Žáci se **sociokulturním znevýhodněním** jsou vzdělávání se sdělovaným respektem, jak v rozhovorech zaznívalo opakovaně. Problematika se týká cílené podpory studujícím žákům, jejich motivace k dokončení studia, ovšem dostává se do sporu s některými kulturními vzorci, ale i materiální nouzí. *„...Osobně se této věci velmi obávám. Do učebních oborů nám chodí už takhle děti, které mají prospěchové problémy i problémy v chování, a pokud by k nám chodily do toho ještě děti s handicapem, tak případná přítomnost asistenta pedagoga by působila jako rušivý element a bylo by to na škodu. Museli bychom absolutně změnit styl výuky. Více samostatné práce, pracovní listy a tak dále.“*

Vhodnou motivací je pro žáky možnost spolupráce se SRN na značné části mapovaných škol technického zaměření. Prostor pro aktivaci skrytých rezerv poskytuje zahraniční praxe, kterou respondent reflektuje takto: *„Naše škola má výhodu, že má velice plodnou spolupráci s Německem. Zejména obory seřizovač a mechanik, od příštího roku*

kuchaři a truhláři. Spoustu slabších žáků, když se dostane do Německa, tak se rozmluví a jsou aktivní." Převážně maskulinní kolektiv v technických oborech je ve své podstatě prubířským kamenem pro osobní zpracování případné odlišnosti, jak respondent dále uvažuje: *...Problém je v tom, jak se staví třída k někomu, kdo má nějaký problém a je mu třeba ulevováno. Záleží velice na kolektivu...*" Ve velké většině nejsou ani pedagogy zmiňováni.

Jsou přijímáni jako běžná součást kolektivu.

„...Je spousta případů, kdy třeba rodiče zneužívali své děti k tomu, aby hlídali své sourozence. Problémem jsou také rodiny, které jsou na dávkách a rodiče ty děti nikterak nenutí k tomu, aby se vzdělávaly, ale jsou vedeny k tomu, aby žily z dávek."

„Problém je, že na střední školy se dnes dostane skoro každý. Někteří studenti jsou na škole čtyři roky, a pak neudělají maturitu, čili ztratí čtyři roky života."

Sociální podpora žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se odehrává prostřednictvím personální podpory neziskových společností, např. *Člověk v tísni*, atp. Ekonomické ukazatele či dojezdová vzdálenost do střední školy, ale v neposlední řadě zvyšující se nabídka pracovních příležitostí bez nutnosti dokončení středoškolského vzdělání v dělnických profesích, jsou jednou z příčin tohoto jevu.

Zkušenosti se žáky se **specifickými poruchami chování** se objevují v souvislosti s psychiatrickými onemocněními, i v souvislosti s poruchou autistického spektra či jako prosté poruchy chování, absence norem a hodnot, respektu. Příčinou je, dle zkušenosti garanta inkluze, vysoká míra existencionálního zatížení rodin, v některých rodinách již vymizení pracovních návyků v důsledku prožívání bezvýchodné situace z dluhového zatížení, ztráta tradic, hodnot, jistot. Zkušenosti pedagogů se žáky s poruchami chování, z deprivace, zanedbávání či bezhraniční výchovy, vyžadují vysokou míru angažovanosti pedagogického sboru a znalostí z oblasti etopedie. Specifika tohoto vzdělávání se týkají ústavní výchovy,

volby profese a motivace k jejímu vykonávání, stejně jako ústavní, resp. institucionální péče o žáky s obtížnou přizpůsobivostí, s diagnostikovanými poruchami chování a přizpůsobivosti, dle nosologické jednotky „poruchy chování“, dle mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Tyto poruchy chování, pro které se žáci školy stávají i klienty ústavu,

se navzájem liší ve formě, hloubce i závažnosti. Společnost ústavní výchovou uplatňuje své právo na ochranu před osobami, zde mladistvými, které se vymykají očekávaným normám mravního jednání či ustáleného sociálního styku. Ústavní výchova, resp. institucionální péče se odlišuje od běžného života nastavením disciplinarity a podřízení. Jakkoliv lze nahlížet na instituce jako na prostor aplikující kázeňské techniky, které vedou

ke zvnitřnění sebeukáznujících způsobů vedení sebe sama, těla i mysli, je pravděpodobně výslednicí snah o humanizaci těchto prostor a praktik, kde ovšem míra disciplinarity a podřízení musí být nutně zachována. „Na této škole jsou spojené třídy na obecné předměty, což pro ty vyučující je velice náročné. Studenti, kteří přijdou ze základní školy, tak jsou to většinou ti, kterých si nikdo nevšímal, a pokud na sebe chtěli upozornit, tak rozhodně to nebylo formou excelentních výsledků.“ Ve školách, kde mapování proběhlo, se zatím s tímto jevem setkávají spíše marginálně. V následující etapě mapování budou zahrnuta zařízení, která se této problematice věnují kruciólně, proto ji bude věnována samostatná kapitola.

V neposlední řadě se školy věnují **péči o žáky nadané**, postoje pedagogů jsou různorodé, jejich náhled na nadání se odlišuje v jednotlivých vzdělávaných předmětech. Tradiční podpora na gymnáziích nadaných žáků je respondenty komentována. Nadaní žáci studují dle individuálního učebního plánu či s podporou při vzdělávání v obohacování učiva

či participaci na vzdělávacích programech při univerzitách. Nadaní žáci ve smyslu diagnostiky ŠPZ často běžně na školách zpravidla nestudují.

Studující žáci konkurují svým vrstevníkům v matematických a jazykových olympiádách, ale i v odborných a kreativních dovednostech, kde získávají celorepubliková ocenění.

„Nadání vnímají v dílčí oblasti. Dostávají více úkolů a náročné požadavky. Současně nikoliv. Z minulosti si vzpomínám na žákyni, která měla zájem o literaturu. Společně jsme konzultovali knihy, které si půjčovala v knihovně. Je to ojedinělé. Dáno oborovou strukturou, která je na této škole.“

Otázkou zůstává vnímání nadání na jednotlivých stupních vzdělávacích programů a rovněž vzájemné porovnání náročnosti škol mezi sebou. Nároky, i přes rovnocenné školní vzdělávací programy, mohou být obtížně srovnatelné. Vzájemná podpora i mezi žáky, respekt k dovednostem a umu je prismatickým viděním světa adolescence, i přesto, že svět dospělých jejich komunikaci slyší jinak.

Nadání žáci ve smyslu diagnostiky ŠPZ na škole jsou též na škole přítomni. Typicky gymnaziální půda je registruje, podporuje je v dalším rozvoji, na půdě školy či ve spolupráci s dalšími vzdělávacími institucemi, zpravidla akademického charakteru. *„Jedna nadaná žákyně sem dochází na chemii z jiné školy, mimořádně nadaní žáci mají PLPP, IVP. Extrémně nadaní žáci, radost. Nadaní ve všem, takový multiplex, literárně, chemie, fyzika, biologie, technické obory, ti dělají olympiády.“*

Diskutabilní forma podpory žáků s nadáním je právě pedagogickým územ, nabídnutí aktivity navíc, práce navíc, je reprodukovanou formou podpory. Zde je, dle zmínění, podpora žákům poskytována, jejich motivace pro přírodní vědy bývá zřídka. Forma procvičování látky v jiném příkladu je stimulací dovednosti, upevněním paměťové stop, jež může být dále využita při studiu exaktních oborů.

Školy nabízejí materiální vybavení, účast na školních projektech, zájmovou činnost, spolupráci s vysokoškolskými pracovišti, účast na vědeckých projektech. Dle sdělení může být nadání zaměřováno

za excelentní úspěchy ve vzdělávacích předmětech. Ovšem potenciál žáka se může projevit právě v činnosti, které se po delší dobu věnuje a v níž získává zkušenosti, znalosti i dovednosti a je k ní vnitřně motivován.

„Talentování žáci nejsou o tom, že mají pouze jedničky. Samozřejmě, že tu máme i pár renesančních osobností, ale jsou tu i jiní talentovaní studenti.“ Podpora oslabené oblasti v případě nadání bývá, dle zkušeností garanta, opakovaným vzorcem přístupu k nadanému žákovi, oproti tomu se marginálně objevuje opačný postoj, který podporou zájmu žáka o určitou oblast, kde dosahuje velmi dobrých, až výborných výsledků, dojde k nasycení této potřeby a žák převede svůj zájem zpět k oslabené oblasti, aby dorovnal své výkony. Podpora nadání je směřována do oblasti sportu, profesních výkonů (barmanské zkoušky, zubní protetika, sociální angažovanost ve zdravotnické profesi). Pouze v nízkém počtu škol, které byly k mapování osloveny, bylo dosaženo podpůrného opatření s normovanou finanční náročností pro podporu žáka (3. stupeň, včetně pedagogické intervence), žákyně byla diagnostikována ŠPZ jako mimořádně nadaná. Vědomosti a dovednosti studenta umožňují přesun do vyššího ročníku, za předpokladu splnění rozdílových zkoušek, ale s ohledem na předpokládaný odjezd do zahraničí nebude toto opatření realizováno. Žákyně vyniká zejména v oblasti anglického jazyka a analytické chemie, kde v rámci pedagogické intervence se jí dostává rozšíření individuální podpory.

Zkušenosti s žáky talentovanými, nadanými i mimořádně nadanými se opakují ve valné míře mapovaných škol. Z této zkušenosti vyplývá potřeba vyšší podpory v screeningu mimořádného talentu, nadání, schopností, ale... Přetrvává vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako jednostranný akt, v menší míře pak jako participace zúčastněných stran a prospěch vzdělávaného jedince.

Splynutí pojmu integrace a inkluze je důsledkem vlastní interpretace obsahu, striktní odmítnutí segregace či exkluze v jakémkoliv významu a je dle zkušeností garanta přítomno na všech zmapovaných

středoškolských vzdělávacích institucích a je pozitivním momentem vývoje školství ve svobodné zemi. Přesto anticipace konfliktu mezi oběma stranami inkluzivního či v našem případě integračního procesu, přetrvává v úvahách větší míry oslovených škol, resp. pedagogických pracovníků...

Z postojů pedagogů se rekrutují postoje žáků, toto sdělení reflektuje, resp. reprezentuje časté reakce pedagogů zmapovaných škol. Vlastní obavy z nového, nejistota v kompetencích, znalostech potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou příčinou nejistot, které prožívají i samotní studující žáci. Opakovanou zkušeností garanta inkluze je stav začleňování jedince do intaktní skupiny ve smyslu integrace, vyplývající z reakcí respondentů. Respondent z řad studujících inkludovaných žáků tuto zkušenost popisuje. Pedagogové a studující zmapovaných středních škol v regionu jsou, dle opakované zkušenosti garanta inkluze, často v kontaktu s osobami s psychiatrickým onemocněním, a tím jsou vystaveni vysokému tlaku.

Ve své podstatě nejde tedy o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které navíc nabývá, v současných podmínkách značného společenského rozkolísání v České republice, zcela nových kontextů a rozměrů. V rámci těchto výsledků se potvrzuje, že v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít spolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou.

Naplnění obsahu slova inkluze, jako pokračování Komenského dílny lidskosti či Příhodovy koncepce jednotné, a přesto diferencovaně pojaté školy se, dle zkušenosti garanta, objevuje sporadicky, zatím spíše v alternativních typech škol. Zde lze konstatovat, že pedagogové z proinkluzivněji nastavených škol přenáší tento pohled i na studující, kteří přijímají následně jinakost jako vítanou změnu a zájem o svého spolužáka takto projevují.

Ze strany spolužáků se projevuje spíše potřeba podpory na fyzické úrovni, méně zatím na bázi emocionální, psychické a sociální, přestože

jsou častěji zkušenosti se spolužáky s odlišností psychiatrického charakteru

a zkušenosti s žáky-cizinci než s osobami se somatickým či smyslovým handicapem.

Mapované střední školy v kraji přijímají žáky do vzdělávacích oborů zpravidla dle požadavků na zdravotní způsobilost, dle nařízení vlády č. 211/2006 Sb., které stanovuje zdravotní požadavky pro studium v jednotlivých oborech středoškolského vzdělávání.

Pojem inkluze je napříč zmapovanými školami reflektován jako známý pojem s dlouhou historií, kde se v současné době mění pouze obsah pojmenování procesu integrace. Náhled na fenomén inkluze se objevuje spíše sporadicky ve skutečném obsahu slova, jako nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s odlišností (handicapem, jinakostí) mohou zúčastňovat všech aktivit stejně jako lidé bez handicapu...

Realizace tohoto procesu, tedy vytvoření prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti, je otázkou skutečného porozumění obsahu a vytvoření školní inkluzivní koncepce. Tato koncepce tvořena v projektech školního akčního plánování (ŠAP v projektu P-KAP), kde se škola zatím zamýšlí

nad možnostmi vytvoření podmínek pro vzdělávání těchto žáků primárně v materiální a personální oblasti. Proces vytvoření tohoto prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti, bude vyžadovat ještě dostatečný prostor pro pedagogickou práci s kolektivem, personální podporu rozšířeného školního poradenského pracoviště na každé škole pro poskytování metodické, emocionální, sociální a psychické podpory v první řadě pedagogům a studujícím žákům se SVP, ale v obdobné míře i studujícím intaktním žákům. Tito jsou hybnou silou procesu inkluze, bez nich není realizace tohoto procesu možná. Přijetí jedince s jinakostí (odlišností) jako obohacení zážitkem z této odlišnosti lze v případě nekompetitivního prostředí, kdy ani na jedné ze zúčastněných stran nevzniká obava z ohrožení či devalvace učebního obsahu.

3.3. Poskytování poradenských služeb

Interní tým ŠPP

Týmy poradenských pracovišť na školách v nadpoloviční většině zmapovaných středních škol, dle zkušenosti garanta inkluze, funguje v základní formě, tvoří ho metodik prevence a výchovný poradce. V případech, že se škola sestává z více budov nebo je v původním členění sloučena z více vzdělávacích institucí, pak i tyto pozice jsou na jednotlivých školních budovách zachovány. Garant inkluze se setkává i s rozšířeným týmem ŠPP o školního psychologa či školního speciálního pedagoga. Zkušenosti s rozšířeným školním poradenským pracovištěm jsou zpravidla pozitivní. Výchovný poradce poskytuje jak kariérové poradenství,

tak je i koordinačním pracovníkem pro školská poradenská pracoviště, s nimiž škola spolupracuje při uplatňování podpůrných opatření dle platné legislativy. V gesci výchovného poradce je i zpracování plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů. Dokumenty zpracovává ve spolupráci s třídním učitelem i dotčenými pedagogy. Metodik prevence organizuje preventivní programy pro prevenci sociální patologie.

„Fungujeme dohromady, ale poslední dobou jsme přišli na to, že se někdy vykrýváme a někdy nám něco unikne. Snažíme organizovat společná sezení a vzájemné konzultace. Mít školní poradnu je určitě velké plus, ale ze strany žáků je málo využíváno, velmi okrajově. Žáci nemají pocit, že by měli něco řešit, leckteré věci jim přijdou normální, a až potom něco hoří, tak to teprve přijdou řešit.“

Stran potřeby poradenské podpory žákům z pozice poradenského pracoviště reaguje respondent následovně: *„Zejména spolupráce s výchovnou poradkyní i metodikem prevence. Spolupráce s třídními učiteli a paní ředitelkou, která má zájem na měsíčních pravidelných schůzkách týmu. Konzultační činnost pro rodiče a domov mládeže.“*

Pracovníci ŠPP se buď podílí na výuce některých z předmětů svého profesního zaměření, nebo jsou výhradně odborníky, kteří poskytují

metodickou i emocionální podporu pedagogům při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pracují s třídním kolektivem na mediaci vztahů, porozumění potřebám žáka v „inkluzi“ a podpoře jeho sociálního začlenění. Jsou též aktéry pedagogické diagnostiky a monitoringu vztahů ve třídě. Z rozhovorů vyplývá zvýšená potřeba péče o intaktní žáky směrem k pochopení odlišností, zmírnění obav z projevů chování

či kulturních specifik žáků se SVP.

„Myslím si, že určitě vítaná je pomoc psychologů, kdy psychologka velice pomohla tím, že poznala více než my. A navíc byla schopná dát nějaké doporučení, které potom fungovalo. A tím, že psycholog není učitel,

tak ti žáci méně otálejí s tím, svěřit se, než je tomu u pedagogů.“

Někdy i ambivalentně vnímaná podpora psychologa, speciálního pedagoga žákům, sycena důvěrou, jindy obavami pedagogů z jisté neúčasti na řešení, či nedůvěry v nové pozice ve školském systému.

Způsoby řešení problémů

Problémy se žáky řeší škola standardním způsobem. Primárně institucí třídního učitele a jeho kompetencemi, dále pak ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm či svoláním výchovné komise. V případě potřeby žáků či ohrožení žáka školním neúspěchem pak je zajišťována pedagogická intervence žákům, a to dle konkrétních předmětů. Problematiku speciálních vzdělávacích potřeb a jejich naplňování v případě konkrétního žáka řeší ŠPP ve spolupráci se školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ). Další ze zkušeností garanta, kterou opakují školy, jsou žáci se sociokulturním znevýhodněním. U těchto dochází k předčasným odchodům ze vzdělávání, často z důvodů školního neprospěchu, osobnostních, ale i ekonomických. V těchto případech jsou privátní

vzdělávací instituce připraveny nabídnout sociální stipendium, tedy spíše zproštění úhrad školného. V ostatních případech, ve spolupráci s místně příslušnými sociálními odbory prostřednictvím dotačních titulů, podpoří žáka v setrvání do řádného ukončení studia.

V průběhu adolescence je hledání sama sebe spojeno s hledáním identity ve skupině, hledáním vlastní vhodné platformy. Jestliže škola je cvičné pole pro život, pak experimentace s návykovými látkami, stejně jako socializační pokusy v kolektivu, jsou přirozeným procesem třídní dynamiky, testování hranic a limitů školského systému či instituce a nemohou se obejít bez represe. *„Potýkáme se tu s problémy distribuce marihuany, kdy to dnes děti zkouší, stejně jako cigarety od základních škol, tudíž jsme byli nuceni přijmout několik represivních opatření, která ale měla pozitivní efekt. Služeb psychologa bych určitě znovu využil, jelikož jsme měli pozitivní zkušenosti. Na půl úvazku to vidím naprosto ideální řešení...”* Některé situace se mohou stát natolik náročnými, že u některých pedagogů zvyšující se tlak povinností a nízké kázně i kognitivní kapacity žáků může působit ztrátu motivace. *„Spousta kantorů se do tohoto procesu vůbec nehodí, jelikož ty situace nezvládnou a nevyhodnotí je správně.”* Tradiční role pedagoga může být v těchto momentech výrazněji otřásána nejistotou. Hledání vlastního místa ve skupině může být provázáno též nevraživostí a pokusy o vyčlenění. Ze slov respondenta je patrné velmi pregnantní a racionální řešení situace. *„...Šikanu jsme museli řešit intenzivní prací s kolektivem, kdy hlavní organizátor šikany vyšel jako sociometrická hvězda...”* Následná práce s kolektivem, dle sdělení, přinesla narovnání pozic a zároveň prostor pro výuku.

Citlivé vysvětlení rozdílu kultury a sympatií s kulturou je často obtížným úkolem. Ovšem prostor pro porozumění kultuře, která nemusí být nutně deklarována prostřednictvím symbolů, je prostorem pro pochopení národních hodnot a projevem respektu ke kultuře jako takové. *„...My tu nemáme Arabku, ale máme zde holku, která je místní*

ombudsmankou. A když vypukla kauza s těmi šátky, tak ona přišla v šátku. Tak jsem se jí ptala, co ten šátek na hlavě má znamenat a ona na to,

že je to na podporu těch žákyň v šátcích. Zeptala jsem se jí, jestli je normální, když není Arabka ani Somálka. Na to odvětila, že je chce podpořit. Tak jsem jí vysvětlila problematiku ohledně zdravotního průkazu, načež uznala, že je to hloupost." Problém „někam patřit“ se týká jak chlapců,

tak i dívek. Absence iniciačních rituálů v kultuře způsobuje následně vyhledávání mezní zkušenosti, kterou může být právě inklinace k vyšším hodnotám, které prezentuje určité společenství: „...oni budou potřebovat někam patřit, a pokud jim někdo neudělá něco jinýho, tak oni půjdou do toho ISIS nebo „Dajše“ (?) nebo tu udělají nějakou domobranu, což taky nechceme." Oproti hledání spirituálních hodnot u chlapců se u dívek projevuje hledání místa ve společnosti předčasným zahajováním společného života v páru. Rozpor mezi dospělostí zákonem stanovenou a skutečnou dozrálostí osobnosti se projeví právě v prostředí střední školy, a ta by s danou situací měla umět dále pracovat.

Překážky

Překážkou společného vzdělávání na střední škole je kognitivní limitace schopností zvládnout vzdělávaný obsah, zdravotní stav či nedostačující motivace žáka. Kontraindikací pro studium oborů je, dle zjištění, zejména zdravotní stav žáka, ke konkrétnímu studovanému oboru. Tento specifikuje nařízení vlády č. 211/2006 Sb., které ustanovuje zdravotní požadavky

pro studium v jednotlivých oborech středoškolského vzdělávání a vztah ke studovanému oboru. V případě středoškolského studia všeobecného není limitem ke studiu zdravotní stav, ovšem je podmínkou intelektový předpoklad. U odborných škol je specifikován požadavek výše citovaným legislativním dokumentem. Žáci s vícečetnými speciálními vzdělávacími

potřebami využívají oborů E či v případě výraznějšího snížení kognitivního potenciálu pak speciálních škol.

Externí poradenské služby

Škola **spolupracuje** se spádovými ŠPZ, resp. se všemi, které mají v péči jejich žáky se SVP, a to napříč handicapy. Spolupráci zajišťuje vedení školy a pracovnice ŠPP (zástupkyně ředitele, výchovný poradce, speciální pedagog, ev. školní psycholog). Převažuje pozitivní zkušenost, což dokládá tvrzení respondentů. *„Chtěli jsme pro ně časové navýšení, které jsme dostali, ale za jakou cenu. Když chci, aby se dítě nechalo vyšetřit, tak píšu do poradny několikastránkový dokument. Dokonce se nám stalo, někde na XY, že nám poradna odmítala dítě vyšetřit, což by se stávat nemělo, ale naše poradna nám vyhověla. Máme problém s tím, že formuláře pro poradny nejsou sjednocené a dosti to přidělová práci.“*

Respondent hodnotí schopnost adolescentů řešit problém, ale z perspektivy člena sociální skupiny. *„...mladí lidé často čekají, až se problémy převalí. Spíše se zasekne a čeká. Ale málokdo jde někomu říci, že má nějaký problém. A typy, co to řeší, tak jsou vnímány jako rozmazlení a jdou to žalovat. ...moc nemají schopnost řešit problémy.“* Najít ideální pozici mezi řešením problému a stěžováním si je otázkou sociálních kompetencí. Tomuto procesu lze pomoci jen rozvojem sociálních dovedností a komunikací ve skupině, kde je bezpečné prostředí zajištěno. K navození vztahů ve skupině a jejich podpoře je využíván adaptační program, včetně sociálně osobnostního rozvoje. Shodně kvitují školy sociometrický průzkum, který externě provádějí pracovníci ŠPZ. Dle tohoto následně cíleně pracují s kolektivem na podpoře sociálních dovedností.

Školy, kde proběhlo mapování stavu inkluze, zmiňují další spolupráci s externími subjekty, a to např. Ledovec, Člověk v tísni, Bílý kruh bezpečí, Diakonie, Plus pro lidi v krizi, NAUTIS, v.o.s., či ProCIT nebo Akademií

nadání (ANA, Mgr. Smitkové). Dotčené školy mají různé zkušenosti s externími subjekty, neziskovými organizacemi (např. Člověk v tísni, Ledovec, Agentura pro sociální začleňování, META, atp.). *„...Měli jsme zkušenost s organizací Člověk v tísni, ale spíše to byla beseda o multikultuře. V tuhle chvíli víme, že poskytují podporu žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V tuto chvíli máme žákyni v prvním ročníku, Ukrajinku, asi se na ně obrátíme, ale v tuto chvíli zkušenost nemáme. Se společností Ledovec jsme spolupracovali před několika lety. Měli projekt „Podporované vzdělávání.“ Školy neočekávají jiný vývoj po aplikaci legislativních změn u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ani nárůst žáků ve společném vzdělávání, z důvodů výše citovaných.*

Komunikace s rodiči

U žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, je komunikace s rodiči standardní jako u ostatních, v některých případech bezproblémová, v jiných nefunkční. Tato je odvislá od jejich emočního prožívání problému dítěte

a schopnosti reálného náhledu na jeho možnosti. *„Někdy jsou to nereálná očekávání rodičů, kdy rodiče se domnívají, že když má dítě nějaký handicap, tak i přesto by mělo vystudovat střední školu, což je někdy nereálné. Zbytečně tlačí na ty děti, které se cítí být zatížené. Může se stát,*

že po zjištění vlastních schopností, které nedostačují na požadavky u maturity, dojde ke změně oboru.“ Rozdílné přístupy rodičů k vzdělávací instituci reflektují jejich rozdílné postoje k výchově dětí. Ovšem existují i výjimky. Dle sdělení se situace neliší od běžného stavu ve společnosti.

Přijetí a uvědomění si kognitivních limitů dítěte a adekvátní výběr oboru dle jeho schopností a zdravotního stavu se dostává v některých

případech do rozporu s představami rodičů. Nadměrně protektivní přístup rodičů, pedocentrismus ve výchovném působení současné rodiny vede k nereálným představám o schopnostech a možnostech dítěte.

„Někdy jsou to nereálná očekávání rodičů nebo nedostatečná komunikace. Často si rodiče neuvědomují, že by bylo vhodné více na tom pracovat, více se připravovat na věci, které dělají potíže. Naopak si rodiče myslí, že když přinesou zprávu, tak děti mají být hájeny. Někteří studenti se v praxi uplatní.“

Nadužívání diagnózy, absence pravidelnosti a disciplinace, obzvláště u adolescentních studujících, může vést až k paradoxním situacím. Otázka odlišení depresivního prožívání, krizových stavů u studujících v adolescentním věku, a skutečné existence psychiatrického onemocnění, není reálně zodpověditelná.

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

Pracovníci škol, které byly procesem mapování osloveny, byli s vyhláškou seznámeni, ovšem její konkrétní naplňování zatím nebylo reflektováno. Zpočátku mapování se ve statistických údajích vykazovaly kódy dle původní legislativy, v následujícím období došlo k přechodu na nové kódové označení a vykazování speciálních vzdělávacích potřeb dle nové legislativy.

Jako překážku inkluze zmiňují školy i nedostatečnou připravenost studentů z pedagogické fakulty na setkání s realitou. Orientace v nových pokynech byla zpočátku poněkud zmatečná, školy vnímaly z hlediska provozu nedokonalé naladění a průběh prvních zkušeností s obtížemi.

„Spolupráce s organizacemi, s poradnami, jde dobře. V tomto ohledu je inkluze dobrá. Je nastaveno, že musí být spolupráce, konzultace se školou, než napíšou zprávu. Dítě vidí dvě hodiny, ale škola jej má třicet

hodin týdně. Vidíme toho více. Chová se jinak ve škole, v rodině a u odborníka. Tam je blok v chování, nedá se relevantně hodnotit."

"Ne vždy je explicitně srozumitelné z posudku, co je vhodné dělat v hodině, ovšem není zde patrně kvalitní a rozumné doporučení pro studium. Kariérové poradenství u tohoto žáka neproběhlo kvalitně, neproběhlo jednání s rodiči o vhodnosti oboru. Se školou nebylo projednáno přijetí žáka – dle doporučení 50 % času navýšení. Nebyly splněny přijímací kritéria, nebylo dost dětí, proto se dostal."

"Doporučení se musí prokonzultovat se školou, zda má možnosti přijetí žáka. Poradna vloni nekomunikovala, nyní už komunikuje. Možnosti školy nyní dnes konzultují. Byly původně pouze drobné věci, které byly potřeba zajistit, což nebyl problém."

Intenzivní spolupráce probíhá se školskými poradenským zařízeními (PPP, SPC). Poněkud se mění forma vzájemné spolupráce, kdy subjektivně vnímané pokyny poradenského zařízení jsou diskutovány k vzájemnému porozumění a společně nastavovaným podpůrným opatřením.

"Nově vyhláška přináší změnu v jednání s poradnami. Doporučení dostáváme. Je tam úprava obsahu, snižovat obsah nelze! Musí být připraven stejně jako každé jiné dítě. Intervence probíhá už letos hodina týdně. U žáka ve čtvrtém ročníku – jazyková podpora. Když se učí, zvládá. Ostatní pouze maximálně druhý stupeň podpory."

"Pomůcky se nám dostávají. Poradny konzultují mnohokrát. Ale chybí učebnice na čtení. Ta prostě neexistuje. Použijeme učebnici odborného charakteru a bude se využívat na čtení s pochopením."

"Z hlediska inkluze na střední škole je málo podpory. Vloni bylo pouze pro základní školy. Na základě dotazů, které jsme pokládali, že je pro střední školy nastaveno jinak. Dnes střední škola připravuje do práce i bez podpory. Je nutné se zaměřit na nástup na trh práce. Poradny? Nyní se setkáváme pouze se středními školami. Je to výměna zkušeností, a to je konkrétně nové."

Dle sdělení škol se nyní ve změnách orientují, vykazují podpůrná opatření. Zmapovaným školám se, dle zkušenosti garanta inkluze, principiálně nepříčí rozšíření hlavního vzdělávacího proudu o žáky s podpůrnými opatřeními, s ohledem na zdravotní a kognitivní způsobilost ke studiu oboru.

Skutečnost se i přes změny, které mohly nastat ve vnímání fenoménu inkluze, odpovídá paušálně sdělovanému. Změna pohledu na inkluzi je sycena nástupem nového fenoménu a tím je existence COVID 19 a distanční výuka, která postihla všechny vzdělávací instituce. Problematice se budeme věnovat v následující kapitole.

Doplňující otázky, překážky v oblasti inkluze

Jako hlavní překážku inkluze vnímají školy, dle výpovědí, měnící se požadavky již v průběhu nastavených legislativních změn v souvislosti s vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve smyslu pozdějších předpisů, původně určitou nepřipravenost terénu, a především nedostatečný prostor pro reflexi terénní praxe. Postoj ke společnému vzdělávání a jeho aplikaci je přijímán jako podpora pro žáky se specifickými obtížemi i nadané. I když zde nastává rozpor mezi podporou poskytovanou technickým oborům a všeobecně vzdělávacím institucím.

„Výběr školy je důležitá otázka. Výjimky vidí školu zbytečnou. Zkreslené jsou některé informace v naší oblasti. Různé další školy nabízí podobné programy a rodiče i děti, když se rozhodují, berou v úvahu hledisko finanční. Internát přináší obavy. Raději vybírají školu v regionu. Ale problém je matematika a osobnostní postoje. Dnes hodně ovlivňuje, jestli dostanu podporu finanční. Učební obor, kde firmy sponzorují žáky 2-4 tisíce Kč měsíčně. Firma Siemens bez závazku poskytuje podporu, to ovlivňuje rozložení na trhu. Maturitní obory i učňáky nabízí benefity – řidičák,

finanční podpora – zaopatření dítěte. Kvalita vzdělání je podmíněna kulturním prostředím v rodině."

Paradoxem společného vzdělávání je financování školství, jako normativní poskytování finančních prostředků na žáka, tak i financování pedagogických pracovníků. Je problém odlišně honorovat podporu pedagogů, jejichž nadšení a um je věnován rozvoji žáků. Problematika vlastní motivace k učení je spíše filosofickým zamyšlením nad stavem věcí.

Problém financování školství, výběr kvalitních pedagogů a udržení kvality výsledků vzdělávání je nelehkým úkolem. Vývoj postojů ke společnému vzdělávání je procesem oscilace mezi vyčleněním a protektivní podporou. Nalezení optimálního přístupu je procesem adaptace na společné vzdělávání. V samotné praxi pedagogové pociťují, že jim není zaručena dostatečná informovanost a struktura, kam zaměřit svoje usilování,

a že se vyučující musí spoléhat na svoji intuici a nejlepší přesvědčení. Zasloužilo by si, aby filozofie inkluze byla učitelům předložena určitou nenásilnou formou. Škola má své určité dlouhodobé cíle a směřování, to znamená, že vedení školy samotné se nutně rozhoduje, jak se škola bude profilovat, kam bude směřovat svoje úsilí, zda do rozvoje potenciálu všech, zda do rozvoje excelentních žáků apod. Výukový proces je v konečném důsledku osobním nasazením každého učitele a ten potřebuje pro svoji praxi konkrétní oporu v souladu se svojí zkušeností a se zákonem. Jako největší problém reflektují školy začátek roku a přípravu individuálních vzdělávacích plánů a následně při komunikaci s pedagogy dalších oborů, zejména pak učitelů odborného výcviku. Školy by využily vzdělávání pedagogů právě v oblasti speciální pedagogiky, metod a forem práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu si školy uvědomují, že tito pedagogové se vzdělávají primárně ve svých odbornostech.

Reflexe k navrhovaným podpůrným opatřením je právě v duchu vnímání vyšší podpory, možnosti nákupu pomůcek a hodin speciálně pedagogické péče, kterou pro žáky se SVP využijí. „Homo economicus“ jako klient českého školství přináší i další paralelní pohledy, které osvětlují momentální stav: *„Rodiče mají málo času a často nejsou soudní. Rodiče tráví málo času se svými dětmi a je to na nich hodně vidět. Měli jsme případ,*

že na maturitním plese jeden chlapec, původem z Ukrajiny, si tam napsal, že neví, jak ho může učit, jak vydělat peníze, někdo, kdo bere měsíčně dvacet tisíc. V podstatě nejde motivovat přejedeného.“

Pro zdravý vývoj mladého člověka je nutností nastavení pravidel, limitů a hranic. Školy mají dlouholetou zkušenost v oblasti integrace, nyní však reflektují negativně mediální kampaň, která se ke společnému vzdělávání rozpoutala. Cituji: *„Ta inkluze je nyní pod lupou. My ji již dlouho děláme. Kdybychom to nechali běžet, je to fungující záležitost. Vehnat někde někomu není možné. Rodiče tento pojem mají. Pokračovala bych v nastoupené linii. Moc bych si přála, aby orgány, které nám nastavují pravidla, aby je nastavovaly dlouhodobě. Pak se změny stávají kontraproduktivní. Pravidla čitelná pro všechny, aby se neměnila v průběhu.“* Přes úskalí, kterými nyní implementace nové vyhlášky prochází, jsou školy připraveny pro poskytnutí podpory dalším žákům, což dokládá toto tvrzení: *„My to nemůžeme nikdy vzdát. I když se budeme zlobit, že to ministerstvo nepřipravilo, když rezignujeme na systém a úkol školy, který v systému má, pak to celé skončí. To se nikdy nesmí stát.“*

3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Pandemie koronaviru významně poznamenala život studenta, studujícího žáka. Ztráta možnosti dennodenního setkávání, online výuka, která

vytváří zátěž pro pedagogy s nutností naučit se a osvojit si nové technologie komunikace, přípravy výuky, interakce na sociálních sítích. Nedůvěra. Jak si to napsali, nepodváděli? Kolik toho si pamatují?

Otázky, resp. anticipační obavy, strachy z budoucího...

Oproti tomu lze konstatovat ještě další nový úkaz, který velmi silně ovlivňuje studující žáky, konkrétně nutnost nastoupit do zdravotnické pomoci a podpory u oborů zdravotnických a sociálních.

Některé úvahy pedagogů vedou k návrhům na anulaci školního roku, jiné naopak k zvýšené toleranci. Shoda neexistuje, rozhodnutí či doporučení MŠMT je respektováno.

U žáků se prohlubuje v mnohých případech existencioální nejistota, depresivní prožívání, ztráta sociálních návyků, ztráta pracovních návyků, nedůvěra v systém, ale touha se vrátit zpět a znovu „chodit do školy“.

Především bezpečí. Jak vypadá? Jaro 2020 je jako z hororového filmu, v obchodech se obskurně pohybují lidé nejen v ochraně úst a nosu, často jsou oblečeni do neprodyšných oděvů, mají na rukou rukavice. Scéna vypadá děsivě. Každý chápe hrozbu jinak, média přenášejí animované ukázky přenosu viru na vzdálenost. Bezpečí. Všichni se chtějí ochránit. Hrozba je neviditelná, o to děsivější.

Stejně děsivé, nejisté, je v častých případech prožívání studentů. Jejich původní laxní přístup k výuce byl syčen každodenností, snahou vyhnout se pravidelnosti, stereotypu, neúspěchu, užít si trošku nenucené zábavy z nejití do školy. Nenucenost nahrazuje zvýšení pocitu vlastní odpovědnosti, již ne každý vládne, již ne každý dokáže čelit. Odpovědnost za vlastní výsledky, odpovědnost za splnění úloh, osamocení, ztráta sociálních vazeb, roztříštění prostoru, absence sdílení, spoluprožívání, sociální podpory. Zde nastává i rozšíření nůžek mezi obory, školami, studujícími žáky a též mezi motivací ke studiu. Tradičně profitují

introvertní žáci, jimž pravidelnost sociálního kontaktu, tlak skupiny a nutnost adaptace na prostředí, vrstevníky i sebeorganizace ve studijní skupině vyčerpává jejich zdroje. Oproti tomu žáci sociabilní, silněji vázaní za autoritu, či skupinu, výrazně trpí, někteří selhávají ve výsledcích.

Paušálně lze konstatovat velkou změnu ve vzdělávání, možná i zajímavé postřehy týkající se formy, kterou pedagogové vzdělávaný obsah předávají, emoční podporu, jíž žákům poskytují. Změna kurzu. Orientace z výkonu na člověka. Změna i ve sdělovaném obsahu, redukce sdělení, důležité, méně důležité, marginální.

Ztráty jsou na obou stranách. Pedagogům chybí žáci, žákům pedagogové a vrstevníci. Izolace postihuje obě strany.

3.6. Ostatní zjištění

Podpora **asistentů pedagoga** je vnímána ambivalentně. Tento pohled je zejména ovlivněn informacemi z terénu, zejména z oblasti základního školství. Respondenti v rozhovorech hovoří zejména o nedostatečné erudici, ale též o nízkém finančním ohodnocení. Toto je též stinnou stránkou pozice asistenta pedagoga, a to nejen v podřízené roli, ale též dle finančního ohodnocení.

„...problém je, že nyní je asistentem často člověk, který má jen kurz a ne skutečné vzdělání. Pak mám na mysli příklad vojáka, který pracuje jako asistent a vnáší do výuky vojenský dril. To je k neprospěchu věci. Křičí na děti. Kurzy by měly proškolovat stávající kantory. Není dobré, když získá asistenta kdekdo. Asistent je placený pouze za 21 hod. práce, kdy poskytuje podporu žákovi. Pro asistenta není zajímavý výdělek, ani toto povolání. Je na hraně uživatelnosti. Budou tedy dělat asistenta lidé, kteří jsou bez práce a budou absolvovat kurz. Tímto pak může nastat skutečnost, kdy budou místo podpory škodit. Bude třeba děti dále doučovat i o prázdninách, protože jim bude chybět penzum učiva, které o

prázdninách zapomněly. Problém bude s financováním asistentů ve školství právě o prázdninách..."

„...Měli jsme strach, že nezapadne, ale žáci si půjčují poznámky. Nedošlo k začlenění do kolektivu. Ruší kolektiv, jak asistent, tak žákyně. Vadí jim přítomnost matky ve škole." Zkušenosti s obsazením této pozice svědčí o nepřipravenosti vzdělávacího systému na přijetí další dospělé osoby do vzdělávacího procesu.

„Měli jsme asistentku, kterou byla původně maminka, následně dostali povolenou asistentku. Byla to paní předdůchodová. Ve třídě byla i o přestávkách. Dívka potřebovala pomoc, ale oni to brali jako narušení kolektivu. Dospělý mezi dětmi – vztah žákyně s asistentkou se měnil (dostala ji ve třetím ročníku; pozn. autora). Žákyně ji nesnášela, pak jí vadila, chtěla mít svoje rozhodování. Vzali jsme ji (asistentku, pozn. autora), že tam musí být a neřešili snahy se ji zbavit. Potřeba emancipace nenastala."

„Asistent? Je problém pro pedagogický sbor. Neví, co by měli chtít od asistenta. A navíc vzdělání..."

Tradičně je ve školách vnímaný rozpor mezi podporou, pomocí a vzděláním, očekáváním a možnostmi delegovat úkol dalšímu pedagogickému pracovníku.

„Při výuce jsem nezažil asistenta. Mám kamarády, kteří to znají. Problémy jsou zejména finančního rázu, protože na plný úvazek nejsou peníze. Jsou případy poruch, kdy asistent je potřeba. Záleží také na případech, kdy se dá hodnotit výkon samostatného studenta. Ale proč nehodnotit obojí? Neviděl bych v tom problém. Ale mám to pouze zprostředkovaně."

„...Myslím si, že učitelé na asistentku reagují dobře. Danou asistentku si vybrala maminka studenta, která dělá asistentku v mateřské škole. Máme výhodu, že paní asistentka pomáhá i ostatním studentům."

„...Asistent určitě není od věci, je to dobrá věc. Když jsme začínali, tak asistentka všechny děti odvedla do školy, protože ty děti neměly orientaci v oboru. Určitě by bylo ku prospěchu, kdyby na ty éčkové obory byli přibíráni asistenti, ale na to nejsou peníze...” V jiných školách vítaná pomoc pro pozitivní zkušenost s touto personální podporou.

Na církevních vzdělávacích institucích je poradenská služba posílena o funkci školního spirituála. *„Specifikum je duchovní (kněz), který je dětem k dispozici. Je snaha, aby učil v prvních ročnících. Děti znal, aby oni zjistili, co jim může nabídnout. Dlouhodobou zkušeností je najít cesty žáků k němu a řešení možná zcela odlišných problémů s ním...”* Zmiňovaná funkce „školního spirituála“ zde působí v podobě podpory žákům nejen v prostoru inkluze, ale v pochopení dennodenních rozporů mezi vnímaným a prožívaným děním, v porozumění etickým otázkám lidské existence. Dle sdělení je ona funkce podporou žákům v rovině zvládání těžkostí ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm. Duchovní, který na škole pracuje, vyučuje předmět Etika ve všech prvních ročnících a tímto se s žáky seznamuje v prvních dnech a následně je provází. V návaznosti na tuto aktivitu škola koná každoročně tzv. meditační dny. Tyto nahrazují školní výlety a adaptační pobyty. Některé z oslovených škol v procesu mapování stavu inkluze pozitivně kvitují spolupráci s externími subjekty poskytujícími podpůrné služby, např. Diakonie, či Ledovec, o.p.s., INFO Kariéra, atp... *„...Spolupracujeme s PPP. Pracují s dětmi, pořádají nějaké besedy. Žáci vědí, že v případě problémů je mohou konzultovat každé pondělní dopoledne s externistou.”* Dle sdělení je patrné, že škola má zkušenosti a spolupracuje s dalšími organizacemi, které pomoc poskytují: *„Byl tu i případ, kdy maminka dceru vyhodila z domu, protože si přivedla přítele a pak jsme řešili pro slečnu s Kruhem bezpečí nějaký nocleh, aby měla kde spát.”*

„...Bílý kruh bezpečí jim zajistí, aby měli kde bydlet, měli vzdělání, nějaké dávky, ale nezajistí jim citovou vazbu. Pokud je to zasáhne v době 14, 15 let, tak je s tím obrovský problém. Některá ta holka to zvládne, najde si partnera, který jí pomůže. Stalo se, že žákyně bydlela s přítelem u jeho rodičů a „tcháni čekatelé“ jí pomohli. Ale některá ta holka do toho sklouzne. Někdy přijde ze základky s dítětem, někdy jde na potrat a někdy skončí v nějaké závislosti. A nebyly to pouze zdaleka dívky ze sociálně slabých rodin. V takovém případě je ten potrat ještě nejlepší řešení. Dítě, které může skončit někde v dětském domově...”

Polemika o kompetencích a odpovědnosti školy je zde irelevantní. Škola je pravděpodobně jedinou stabilitou v životě některých dospívajících, proto není na místě polemizovat o míře podpory a pomoci. Zde je patrné, že škola poskytuje podporu a pomoc žákům i ve složitých životních situacích, ale dokáže se o ní dělit a vyhledávat další zdroje podpory právě u neziskových organizací.

„...Více bych posílila komunikaci s učiteli a mentální hygienu. Chybí supervize a ozdravné pobyty pro učitele. Učitele jsou častěji nemocní, unavení a je na ně kladeno stále více a více projektů a není o ně dobře postaráno...”

Další z funkcí posíleného školního poradenského pracoviště je právě podpora pedagogům. Tento poskytovaný suport má hluboký význam především v inkluzivním procesu.

„...Máme tu dvě asistentky, které jsou sdílené třemi žáky. Jsou velice vstřícné. Jedna paní asistentka už vychovala studenta s Aspergerovým syndromem, který to dotáhl na nejlepšího studenta ve třídě a odteď studuje jiný obor od prvního ročníku.” Zkušenosti s tímto novým fenoménem

ve školství jsou veskrze pozitivní, jak uvádějí všichni oslovení respondenti. I když tato nová situace, nová personální podpora, vyvolává zpočátku rozpaky. Dle zkušenosti garanta inkluze z mapování, vnímání této pozice je závislé na konkrétní specifikaci požadavků vůči asistentovi, na jeho

přijetí do pedagogického sboru a nastavení účinné formy spolupráce s žákem. Podpůrné opatření asistent pedagoga není cíleno přímo k žáku, ale jako podpůrný prostředek pro pedagoga k podpoře práce se žákem se SVP a kolektivem.

4. DOPORUČENÍ

V implementaci inkluze se objevuje několik témat, která se ukázala jako hodná zvláštního zřetele, a proto jsou doporučení směřována k jejich optimalizaci.

4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Zajistit přípravu pedagogů VŠ fakultami pro konkrétní situace pedagogické praxe s důrazem na oborovou didaktiku, resp. schopnost jít žáku vstříc – s cílem najít uzlový bod neznalosti (prof. Slavík, prof. Hejný) ve znalostní vývojové škále žáka.
- Zkvalitněním přípravy pedagogů pedagogickými fakultami v oblasti inkluze. Intenzivnější provázanost studia a reálné praxe, vhodné metody, formy a způsoby práce v rámci aprobací se zaměřením na speciální pedagogiku atd. – připravit pedagogy lépe na práci v oblasti inkluze.
- Uvažovat o implementaci hodnotící škály do vzdělávaných obsahů s provázením pedagogů v hodnotící škále, formativním hodnocení¹⁻, assessment for learning, jako podpora žáka při sebehodnocení, využívání škály hodnocení dle Bloomovy taxonomie cílů, při inkluzivním vzdělávání, jako volby kritéria úspěšnosti u žáků s SVP.

¹ [Formativní hodnocení podporující učení žáků \(15. 10. 2021, 22. 10. 2021\) | Pedagogická fakulta MU \(muni.cz\)](#)

- Zajištění finanční podpory společného vzdělávání, resp. zavedení motivačního aspektu pedagogům, následujícím myšlenku společného vzdělávání a realizujícím ji v pedagogické praxi.
- Zajištění supervize, a metodické a psychologické podpory pedagogům participujícím na společném vzdělávání, jako nezbytného principu psychohygieny při této náročné pedagogické práci.
- Zvýšení materiální podpory asistenty pedagoga jako nezbytné součásti společného vzdělávání.

Komunikace směrem k odborné veřejnosti (lékaři, státní správa)

- Využít informační kampaně o společném vzdělávání a možnosti rozšíření ŠPP s cílem vést zainteresované lékaře k adekvátnímu posouzení způsobilosti ke studiu a výkonu povolání (spolupráce pracovníků ŠPP s lékaři, vyjasnění zodpovědnosti za neadekvátní posudky způsobilosti atd.).

Veřejnost

- Vést citlivou, ale zároveň odborně a argumentačně podloženou informační kampaň s cílem minimalizovat obavy a zlepšit mediální obraz a povědomí o společném vzdělávání u odborné i laické veřejnosti/rodičů. Citlivá diskuse by měla osvětlit i hranice inkluze, resp. společného vzdělávání, s akcentem na potřeby dítěte, nikoliv rodiče.

4.2. Vedení školy

Doporučení pro zlepšení materiálních podmínek pro školy

- Využít finanční podporu z evropských fondů ke zbudování bezbariérového přístupu studentů s handicapem do školy, zajištění možnosti orientace žáků po budově (bezpečný pohyb),
- Zajistit dlouhodobé finanční zdroje pro podporu společného vzdělávání, zejména pak na personální podporu (viz nyní např. Šablony)

Doporučení pro zlepšení sociálních podmínek školy – inkluzivní kultura školy

- Iniciovat konstruktivní diskuse pedagogů s cílem podpořit jejich erudici a autoritu (vytvořit vlastní „inkluzivní projekt“ – jsou schopní, umí, vědí jak!).
- Návrat k „vlastní definici inkluzivního projektu“ - podpora potřeby rozhodovat či se na rozhodování účastnit.
- Využít spolupráce s neziskovými společnostmi pro výuku češtiny u cizinců – participace na vzdělávacím procesu,
- Spolupracovat s neziskovým sektorem na základě grantů a projektů – podpora žáků s nadáním v odpovídajících aktivitách (partnerství), sociální programy pro školy – krizová intervence,
- Využít podpůrných pracovníků (sociální asistent) pro snížení administrativní zátěže a doplněného ŠPP o další pracovníky, z podpory ESF, k snížení anonymity velkých vzdělávacích institucí.

4.3 Pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

Společná diskuse a prostor pro vlastní pojmenování formy a obsahu „společného vzdělávání“ tak, jak z „mé“ pedagogické dílny vychází, je cesta k pochopení a přijetí. Ovšem prostorem se rozumí i abreakce z tlaku, který je vnímán pedagogickou veřejností restriktivně. Pedagogika je služba. Měla by být takto i vnímána. Služba státu s vědomím nejvyšších hodnot, které ctí a všeobecného blaha, kterému jedinému slouží.

- V rámci metodické podpory urychlit implementaci společného vzdělávání.
- Metodicky podpořit tvorbu ŠIK – přinést metodiku „jak na věc“, je potřeba vyvolat v pedagogické veřejnosti pocit kompetentnosti a odbornosti.
- Prezentovat příklady dobré praxe, které by dostatečně pregnantně předvedly reálnost a potřebnost inkluzivního (společného) vzdělávání. Mělo by se jednat o modelové situace řešení např. školního neúspěchu žáka s PO (case study). Konkrétní příklady musí obstát před „mantrou“: *To nejde při tomto počtu. Oni nechtějí apod...* Součástí by také mělo být rozpracování konkrétního příkladu, např. konkrétní podpůrný plán pro žáka, na kterém se osobně podílí, a cíle si sám stanovuje (freinetovská pedagogika).
- Formou správné a odborně podložené argumentace měnit negativní postoje části pedagogů vůči společnému vzdělávání, zejména na odborných školách, a přesvědčit je o potřebnosti přijmout změny.
- V obecné rovině posílit metodickou a konzultační podporu školám ke společnému vzdělávání (konkrétní dotazy, příklady dobré praxe, diskuzní skupiny...)
- V oblasti vzdělávání pedagogů posílit prakticky orientované další vzdělávání pedagogů ve specifických oblastech (nové informace v inkluzi, pedagogická diagnostika, spolupráce s asistentem pedagoga atd.)
- Formativní hodnocení žáků by podporovalo jejich snahu o získání maximální úrovně, dle svých možností a dovedností, a tímto by snížilo tlak na porovnávání výsledků vzdělávání v sumativním hodnocení ve skupině.
- Posílit u žáků s OMJ (odlišným mateřským jazykem) znalost českého jazyka, přijmout i fakt odlišného kulturního prostředí žáka, které jej determinuje a více než jazyk, jeho vzdělávání, ale i jednání ovlivňuje.

- Směřovat pedagogy k osvojení metody mapování třídního kolektivu – pedagogická sebezkušenost – semináře a programy ESF – pojmenování rolí, třídní dynamika, screening nadání (jak a co hledat)
- Vést pedagogy ke snaze zaznamenat potenciál žáka, vhodné je využítí skrytého potenciálu – hledání originality v řešení,
- Supervize, zážitkové semináře přímo pro sborovnu, semináře a péče o pedagogy je jedním z prostředků zabránění syndromu vyhoření.

Pedagogická práce se žáky se SVP

- Vytvořit rozpracovanou nabídku středoškolských oborů s deklarací příležitostí a rizik pro žáky se SVP pro jejich adekvátní doporučování žákům s potřebou PO.
- Uvažovat o možnostech žáka se SVP, spolupracovat s ŠPZ, ŠPP, v přípravě vzdělávací podpory žáka, která je vedená cíleně.
- Stran oborů typu E – byt je obvyklé, že podmínkou přijetí žáka je lehké mentální postižení, bylo by vhodné zvýšit povědomí o tom, že obory E jsou určené ke vzdělávání žáků s vícečetnými SPU, ale i kognitivními deficity.

Pedagogové a žáci s nadáním

- Nezapomínat při zavádění inkluze na žáky nadané a sladění pedagogického procesu s žáky intaktními – společné vzdělávání.
- Iniciovat a podpořit diskusi s pedagogy na téma dvojí výjimečnosti – přiblížení obsahu výjimečnosti s úzkou profilací – možnost úvahy o pozici tzv. guru předmětu/Head Hunter, to je určeného pedagoga z předmětové komise – dle každého předmětu umožnit pedagogům objevovat talent s vlastní angažovaností na jeho výsledcích (podpora tandemu žák-učitel jako průvodce).

- Podpořit žáky s talentem, nadání, při využití svých dovedností a schopností pro realizaci projektů ve spojení s univerzitami i odbornými pracovišti.
- Budovat potenciál žáků, který nemusí vždy modelovat výtečná hodnocení napříč předměty, ale ani v předmětu, kde vykazuje nadprůměrné dovednosti.
- Využít školních poradenských pracovišť pro posílení identifikace nadání, a posílení jednotného vnímání nadání aktéry pedagogického procesu, včetně spolupráce s koordinátorem nadání na krajské úrovni (NPI).

Spolupráce s asistenty pedagoga

- Deklarovat a definovat požadavky pedagogů vůči asistentům, včetně konkretizace představ o jejich působení, zabránění „invalidizaci“ žáka a jeho stigmatizaci (k tomu dochází, když jsou žákovi poskytovány přehnané úlevy a není adekvátně rozvíjen).
- Odstranit obavy z asistenta ve výuce vyšší mírou zapojení asistenta školního, jako nepedagogického pracovníka, či sociálního asistenta, který by zajišťoval cílenou a účinnou podporu žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, podpořil by spolupráci s rodinou, byl by mediátorem těchto vztahů.
- Formou např. příkladů dobré praxe podpořit působení asistenta pedagoga ve výuce, resp. mírnit/odstranit obavu z jeho působení.
- Jasně definovat práci s asistenty pedagoga (zamyslet se nad potřebami a očekáváními vůči práci asistenta pedagoga všech aktérů – asistent x učitel, asistent x žák, asistent x rodiče – všichni v systému, jako podpora žáka v pedagogickém procesu a jako podpora učitele).
- Zajistit pravidelnou supervizi této práce (individuální i skupinové). V této oblasti je vysoká potřeba podpory a definování konkrétních požadavků a kompetencí obou aktérů (učitel, asistent). Definice a

doba poskytování pedagogické podpory asistentem a stanovení cílů podpory (tato nebývá zcela jasně definována!).

Školní poradenské pracoviště

- Posílit tým ŠPP o další odborníky, kdy dojde k rozdělení role „apoštola inkluze“. Jejich společným působením a interním pojmenováním cílové skupiny, pro kterou je vhodný konkrétní vzdělávací program, dojde následně k přijetí formy a definice inkluze tak, jak ji škola sama o sobě definuje.... Zvnitřněním hodnot a norem společného vzdělávání, které může proběhnout pouze ztotožněním se, či formulováním vlastního postoje k inkluzi tak, jak ji každý z pedagogů je schopen přijmout...
- ŠPP předat vedením školy konkrétní zadání k monitoringu potřeb jednotlivých žáků. Cílená a adekvátní podpora ŠPP: cílená terapeutická podpora žákům ohroženým školním neúspěchem, depistáž ve spolupráci s pdg. za účelem objevování talentovaných a nadaných žáků, síťování možností podpory těmto žákům.
- Posílit spolupráci s výchovnými poradci, zajistit plnou funkčnost školního poradenského pracoviště (tzv. rozšíření ŠPP nad úroveň základní formy) všude, kde je to možné.
- Posílit ŠPP o pozici kariérového poradce (využití projektů ESF).
- Využít synergie spolupráce s dalšími projekty pro posílení spolupráce škol s dalšími subjekty (neziskovky atd.).
- Mapovat potřeby evidovaných žáků ze strany ŠPP – cílená, indikovaná a limitovaná podpora, zpracování terapeutického plánu, na kterém je žák zainteresován.
- Posílit supervizi, intervizi i podporu psychické pohody pedagogů i studujících žáků.

4.4 Vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- Využít metodické podpory a spolupráce se ŠPZ k zainteresování pedagogů odborných škol do procesu inkluze v odborné praxi žáků (návštěva pracovníků ŠPZ na odborných výcvicích, vzájemná konzultace v praxi, v rámci odborného výcviku – doporučení PO pro žáky se SVP na míru atd.).
- V případech podpory žákům a práce s rodinou je třeba mít prostor pro supervizi, možnost mediace mezi školou a rodinou, reflektovat vhodnost výběru oboru.

Studující žáci se SVP

- Informovat o studijních oborech a jejich podmínkách žáky (studenty) a jejich zákonné zástupce, včetně negativního dopadu na žáka při nerespektování studijních předpokladů (zejména zdravotních),
- Uvažovat o vlastní motivaci ke studiu a souvislostem vlastní motivace, představy o profesi a reálných možnostech jejího výkonu.
- Podpořit vzájemnou prostupnost informací o obsahu studia, profesních kompetencích směrem k žákovi a jeho příprava na profesní dráhu (adekvátně k možnostem žáka v rámci kariérového poradenství), včetně provázanosti informací o žákovi mezi úrovní ZŠ a SŠ.
- Podpořit využití oborů „E“ pro žáky se SVP ze strany škol.
- Zlepšit dostupnost relevantních učňovských oborů pro žáky ze sociálně-ekonomicky a kulturně znevýhodněného prostředí (např. SVL).

Rodiče žáků se SVP

- Podporovat svépomocné rodičovské skupiny, resp. společenství rodičů žáků se SVP, zejména s PAS, podpoří porozumění potřebám těchto žáků.

- Využít spolupráce neziskového sektoru k podpoře komunit, práce s cílovými skupinami, provázání spolupráce se školami – konkrétní zakázka – doprava – doučování – motivační stimuly pro žáky dle kulturního vzorce.
- V některých případech je nutné si uvědomit osobní limity dítěte se SVP, které se naplno rozvinou při vstupu na pracovní trh.
- Využívat podpory nabízené žákům se SVP, využít pracovní diagnostiku při ukončení studia pro vhodný výběr profese, respektující možnosti studujícího žáka.

Škola je schopna na základě svých zkušeností i s ohledem na erudici zajistit společné vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto lze naplnit ve všech případech, pokud je dostatečný zájem na straně žáka, rodiny a žák se do školy dostaví.

Škola přistupuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s porozuměním, pochopením, ale přesto s určitou náročností požadující adaptaci na vzdělávací program a následně utilizaci v profesním životě. Tento neprotektivní postoj je vůči žákům posilující.

5 SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Společné vzdělávání je již nyní součástí kultury a přístupu školy, což je pozitivně reflektováno jak pedagogy, tak studenty. Ve společném vzdělávání jsou přirozeně zahrnuti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci nadaní, majoritu žákovského společenství stále představují žáci běžní, resp. intaktní. Společné vzdělávání je vnímáno jak studenty, tak pedagogy jako samozřejmé, potřebné a vzájemný vztah všech studentů je poměrně tolerantní a respektující. Škola poskytuje vzdělání žákům v oborech, které mají v regionu velkou tradici a dobré uplatnění, které je podporováno zájmem zaměstnavatelů o žáky již během

procesu učení ve škole. Naopak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je uplatnění na trhu práce velkým otazníkem.

Ovšem získání vzdělání, osvojení vzorců chování, které žákům pomohou se vymanit z původního prostředí, by nemělo znamenat právě opuštění vlastních kořenů a odtržení od původní rodiny. Právě vzdělání se může stát jejich skutečným kulturním kapitálem, díky němuž může žák následně profitovat ve společnosti. Kultivace osobnosti žáka je základním předpokladem pro provozování činností, které souvisejí s osvojením vzdělávacího obsahu.

Podpora dalších pracovníků, kteří by tento nelehký úkol pomohli ve společné práci s pedagogy zvládnout, a především podpora zřizovatele, ale možná i legislativní změny na úrovni národních institucí a cílená ekonomická podpora žáků ohroženým ekonomickou situací rodiny, by výrazně pomohly škole v řešení této nelehké situace. Oproti reálným kognitivním možnostem žáků, manuální zručnosti, stojí nabídka vzdělávacích institucí, které skýtají představu o vstupu do společnosti „Boys in white“ a slibují společenský postup i vážnost stavu, který je v očích jejich rodičů spojen se získáním maturitního diplomu. Výběr oboru či převis počtu žáků na těchto oborech, tomu trendu odpovídá.

Ve světle úvah o společném vzdělávání zůstává otázkou, jakým způsobem se proměnil náhled na inkluzi v kontextu COVID pandemie, která ukázala bílá místa vzdělávacího procesu, přinesla nové možnosti, ale i otevřela vějíř pohledů na vzdělávání, osobní motivaci žáků, jejich vzdělávacích možností a strategií, které stojí v meritu společného vzdělávání jako různice ukazující tváří společného vzdělávání jako cesty.

6. SEZNAM ZKRATEK

ŠPP	- školní poradenské pracoviště
ŠPZ	- školské poradenské zařízení
ŠVP	- školní vzdělávací program
IVP	- individuální vzdělávací plán
PO	- podpůrné opatření
ADD	- vývojová porucha pozornosti
ADHD	- vývojová porucha pozornosti s hyperaktivitou
NKS	- narušená komunikační schopnost
SVP	- speciální vzdělávací potřeby
OMJ	- odlišný mateřský jazyk
SPU	- specifické poruchy učení
SPCH	- specifické poruchy chování
PAS	- poruchy autistického spektra
LMP	- lehké mozkové postižení
MP	- mentální postižení
AS	- Aspergerův syndrom
ESF	- evropské strukturální fondy
PPP	- pedagogicko-psychologická poradna
SPC	- speciálně pedagogické centrum
ZŠ	- základní škola
SOU	- střední odborné učiliště
SŠ	- střední škola
VOŠ	- vyšší odborná škola
VŠ	- vysoká škola
OP VVV	- Operační program Výzkum vývoj a vzdělávání
ŠAP	- školní akční plánování

Dokument ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ V PLZEŇSKÉM 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

Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

