Inkluze na střední škole se zvláštním zaměřením na žáky s poruchou autistického spektra

Mgr. Zuzana Švandelíková

Rigorózní práce
2020

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Mgr. Zuzana Švandelíková**
Osobní číslo:	**H180322**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**distanční**

Téma práce: **Inkluze na střední škole se zvláštním zaměřením na žáky s poruchou autistického spektra**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání.
Příprava metodiky a výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu na základě narativního interview a kazuistik.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah rigorózní práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování rigorózní práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., VLČKOVÁ, M. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Vyd. 1. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2001, 100 s. Edice pedagogické literatury, sv. č. 112. ISBN 80-731-5004-2.
VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.
DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
MAREŠ, P. a SIROVÁTKA, T. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda. Sociologický časopis. 2008, 45, 2, s. 271-294. ISSN 0038-0288.
SIMONOVÁ N,. SOUKUP, P. Stává se přístup ke vzdělávání v České republice rovnějším/spravedlivějším? In MAŘIKOVÁ, H. aj (ed.) Jaká je naše společnost? Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-025-4.
Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2009. Praha: MMPSV, 2010. ISBN 978-80-7421-022-8
HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. 213 str. ISBN 978-80-247-3070-7.
HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ, L. STRNADOVÁ, I. Cesty k inkluzi. Praha: Karolinum, 2012. 160 str. ISBN 978-80-246-2086-2.
KNOTOVÁ, D. a kol. Školní poradenství. Praha: Grada Publishing, 2014. 264 str. ISBN 978-80-247-4502-2.
PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti. 1. vydání. Brno: Masarykova Univerzita, 2014. 456 str. ISBN 978-80-210-7530-6.
KLUSÁČEK, Jan. Česká republika na cestě ke společnému vzdělávání. Praha: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání.

Garant studijního oboru: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání rigorózní práce: **10. června 2019**
Termín odevzdání rigorózní práce: **1. dubna 2020**

Ve Zlíně dne 10. června 2019

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ Fakulta humanitních studií
L.S.

[redacted]
Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

[redacted]
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze rigorózní práce jsou totožné;
- na rigorózní práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

[redacted]

Ve Zlíně 30. března 2020 Mgr. Zuzana Švandelíková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Rigorózní práce pojednává o inkluzi na střední škole se zvláštním zaměřením na žáky s poruchou autistického spektra. Teoretická východiska jsou soustředěna do první části práce, která se věnuje především problematice inkluze, historii vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a současné právní úpravě této oblasti vzdělávání. Zvýšená pozornost je také věnována popisu poruch autistického spektra, kdy cílem je zasazení do kontextu vzdělávání. Těžištěm praktické části je smíšený výzkumu za využití kvantitativních i kvalitativních metod šetření. Výstupem této části jsou zrekonstruované životní příběhy žáků s PAS, kteří studují či studovali střední školu.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní pedagogika, podpůrná opatření, poruchy autistického spektra, pedagog, žák s poruchou autistického spektra

ABSTRACT

The rigorosum thesis deals with the inclusion at high school with a special focus on pupils with autism spectrum disorders. The theoretical starting points are concentrated in the first part of the work dedicated to the issue of inclusion above all, to the history of education of pupils with special educational needs and to the current legislation regulating this field of education. A higher attention is also paid to the description of autism spectrum disorders with the aim to put them into the context of education.

The practical part focuses on the mixed research using quantitative and qualitative methods of investigation. The output of this part is posed by reconstructed life stories of pupils with autism spectrum disorders who are studying or who studied a high school.

Keywords: inclusion, education, inclusive pedagogy, supportive measures, autism spectrum disorders, pedagogue, pupil with autism spectrum disorder

Děkuji rodině za pomoc a podporu, kolegům za sdílenou zkušenost a radost z učení.

Prohlašuji, že odevzdaná verze rigorózní práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ **13**
1.1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE 14
1.2 HISTORICKÝ VÝVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 20
1.2.1 Legislativní úprava vzdělávání osob s postižením po zavedení povinné školní docházky 23
1.2.2 Legislativní úprava vzdělávání osob s postižením po roce 1989 26
1.2.3 Legislativní úprava vzdělávání osob s postižením v současnosti 31
1.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 33
1.3.1 Charakteristika jednotlivých podpůrných opatření 35
1.3.2 Finanční náročnost podpůrných opatření 40
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍ ÚSPĚCH INKLUZE 42
1.4.1 Instituce s významným podílem na inkluzivní pedagogice 54
1.4.2 Školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště 60
1.4.3 Neziskové organizace 63
2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA **66**
2.1 AUTISMUS 71
2.2 ATYPICKÝ AUTISMUS A RETTŮV SYNDROM 72
2.3 ASPERGERŮV SYNDROM 72
2.4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS 76
II PRAKTICKÁ ČÁST **82**
3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU **83**
3.1 DESKRIPCE PLATFORMY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 83
3.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 84
3.3 VÝZKUMNÝ DESIGN – KVALITATIVNÍ ČÁST 86
3.3.1 Popis výzkumného souboru – 1. část 87
3.3.2 Deskripce vlastního výzkumu 88
3.4 INTERPRETACE ZKOUMANÝCH DAT 105
3.5 VÝZKUMNÝ DESIGN – KVANTITATIVNÍ ČÁST 108
3.5.1 Popis výzkumného souboru – 2. část 109
3.6 INTERPRETACE ZKOUMANÝCH DAT 117
3.7 DISKUSE 131
3.8 DOPORUČENÍ 133
ZÁVĚR **135**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **137**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **144**

SEZNAM OBRÁZKŮ 146
SEZNAM TABULEK 147
SEZNAM PŘÍLOH 149

ÚVOD

Problematika inkluzivního vzdělávání je v několika posledních letech jedním z nejvíce diskutovaných témat, a to jak v odborné, tak i laické veřejnosti. Jedná se o citlivou záležitost, která reflektuje reálnou změnu společenských potřeb a požadavky měnící se společnosti a trhu práce.

Je zřejmé, že se jedná o úkol dlouhodobý a lze konstatovat, že v širším slova smyslu i nekonečný proces neustálého zkvalitňování učení.

Česká republika v několika posledních letech zažila bouřlivé diskuse týkající se novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), kterým se mění zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Zatímco laická veřejnost často chápe inkluzi pouze jako začlenění žáků s lehkou mozkovou dysfunkcí do běžné základní školy, inkluzivní vzdělávání je pojem mnohem širší, vyjadřující rovné a spravedlivé příležitosti pro všechny. Inkluze znamená připravovat vzdělávací prostředí tak, aby nebylo vyhovující jen pro určitý typ žáků, ale pro všechny, a to na všech úrovních – od vzdělávání předškolního až po vzdělávání vysokoškolské.

Inkluze, tak jak ji chápe Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, je reagování na vzdělávací potenciál každého žáka a v neposlední řadě také vytvoření přátelského a otevřeného školního prostředí. Inkluze se projevuje ve školním klimatu, třídních vztazích, ale i vztazích mezi pedagogy. Jedním ze zásadních cílů inkluze jako takové je právo žáka a studenta na to, být vzděláván v prostředí přátelském, kde se cítí bezpečně a je podporován.

Aby mohl být splněn tento cíl je nutná celospolečenská podpora rozvoje inkluzivního vzdělávání, která se uskutečňuje prostřednictvím strategických dokumentů, počínaje Národním akčním plánem inkluzivního vzdělávání až po tvorbu metodik jednotlivých škol a školních zařízení. Lze se ovšem domnívat, že zcela zásadní je přijetí myšlenky inkluze jako konceptu, který má zapojit všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, rodinnou konstelaci, zdravotní či jiné znevýhodnění. Cílem inkluze je vytvářet stejné příležitosti pro všechny tak, aby mohli dosáhnout na své vzdělávací maximum.

Jedním z dílčích cílů této práce je poukázat na rizika, která vznikají při přechodu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze základní školy na střední školu. Základní otázka této práce je, zda jsou střední školy připraveny na žáky, kteří již na základní škole byli vzděláváni inkluzivně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

„*Inkluze předpokládá, že všichni jedinci, bez ohledu na své handicapy, mají žít společně, v každodenních situacích.“* (Pokorná, 2010, s. 172)

Inkluze je v současné době vnímána vesměs negativně. Dílem v souvislosti s mediální kampaní dále strachem veřejnosti i pedagogů z neznámého a především neochotou přijmout nový koncept společného vzdělávání. Inkluze jako taková je především proces změn, kdy cílem je změna myšlení všech subjektů působících ve vzdělávání a zejména ve školské praxi.

Zřejmě nejzásadnější emoce vzbuzuje začleňování žáků s mentální retardací do hlavního proudu vzdělávání. Bylo by chybou zúžit inkluzi pouze na tento typ postižení. Stranou nemohou zůstat žáci s poruchami emocionálními a behaviorálními, žáci s poruchou autistického spektra a také žáci nadaní.

V rámci této práce bude v souladu s platnou legislativou využíván pojem speciální vzdělávací potřeby. Je zřejmé, že jde již do jisté míry o pojem přežitý, který plně nevyhovuje obsahu, pro nějž byl zaveden. Každý žák má své vlastní „speciální“ vzdělávací potřeby, některé mohou být krátkodobé, způsobené náročnou životní situací, jindy se může jednat o změnu potřeb, které budou provázet žáka po celý jeho život. Zároveň se ale jedná o označení, které v sobě nenese zásadní stigma spojené například s potřebou podpory vycházející ze sociálního znevýhodnění.

Lechta (2016) termín speciální vzdělávací potřeby (SVP) nahradil termínem PNO – postižení, narušení a ohrožení. V zásadě se tímto označením lépe přiklání k inkluzivní pedagogice, protože pracuje s pojmem ohrožení týkající se celé šířky populace. Vašek (2003) chápe postižení jako ireparabilní stav jedince, který se promítá do oblasti učení a sociálního chování, narušení již lze vnímat jako reparabilní a ohrožení „*jako dlouhodobě nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických, psychických či sociálních faktorů, které v případě nepříznivých okolností mohou narušit integritu organismu a způsobit narušení.“* (Vašek, 2003, s. 36)

Je zřejmé, že současná celospolečenská situace řadu dětí do skupiny ohrožení dostává. Knight definuje ohrožené dítě *„jako dítě, u kterého existuje zjevné nebo skryté riziko vzniku postižení či narušení (případně onemocnění). Jde tedy o ohrožení postižením, ohrožení narušením, ohrožení onemocněním“* (Lechta, 2016, s. 28). Do této skupiny může být zařazeno dítě s odlišným mateřským jazykem, dítě, které zažilo školní neúspěch, dítě

ohrožené netolismem i dítě s nadáním, kterému se nedostalo řádné podpory. Inkluzivní pedagogika by tedy měla pracovat i s touto skupinou dětí a pokud se nebude vztahovat pouze na školu a vyučovací proces, pak teprve půjde o transdisciplinární přístup. Pokud by byl pojem inkluze vykládán doslovně v souvislosti s jeho latinským původem, jako přijetí či akceptace, tak jednoznačný cílem bude výchova k prosociálnosti.

1.1 Inkluze versus integrace

Vymezení obou pojmů je závislé na významu, ve kterém jsou použity. Vztah obou pojmů popisuje např. Horňáková (2006) jako třídimenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací:

1. Inkluze je ztotožňována s integrací;
2. Inkluze je jakési vylepšení integrace;
3. Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

V odborné literatuře je integrace chápána jako starší či podřazený pojem pojmu inkluze. V zásadě jde o situaci, kdy žák se musí přizpůsobit škole, nikoliv škola individuálním potřebám žáka. Integrace probíhala ve dvou formách, a to buď integrace individuální či skupinová. Skupinová integrace byla pojímána jako začlenění skupiny dětí do běžné školy, zpravidla formou vytvoření speciální, např. dyslektické třídy.

Řada zahraničních odborníků definuje rozdíl mezi integrací a inkluzí následovně (Lechta, 2016):

- Inkluze se týká celé populace, na rozdíl od integrace necílí pouze na žáky s postižením či narušením, rozmanitost je akceptována v oblasti etnických, jazykových, kulturních a jiných znevýhodněných skupin obyvatelstva;
- Inkluze vychází z principu, že škola je pro všechny děti bez rozdílu, integrace pracuje s principem duálního vzdělávání (zachovává model speciálních a běžných škol);
- Inkluze chápe rozmanitost jako výhodu, pracuje s heterogenní skupinou žáků a respektuje individualitu každého žáka;
- Integrace předkládá, že škole se přizpůsobí žák, inkluze očekává změnu přístupu ve škole tak, aby byla schopna přizpůsobit se všem žákům.

Průcha (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 104,107) uvádí srovnání inkluzivního a integrovaného vzdělávání následovně:

„Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce. Oproti tomuto pojetí stojí integrované vzdělávání. Jedná se o přístupy a způsoby zapojení žáků se SVP do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V zahraničí rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně, od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáky do běžné školní třídy.“

Bürli definuje školní integraci „*jako úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání.“* (Hájková, 2005, s. 27)

Zjednodušeně lze konstatovat, že zatímco integrace hledá cesty tak, aby se dítě přizpůsobilo škole, inkluze se snaží přizpůsobit individuálním potřebám dítěte tak, aby každý měl rovné příležitosti na vzdělávací cestě. Integrace tedy znamená přijetí někoho/něčeho, co stojí mimo systém. Naproti tomu inkluzi lze chápat jako rovnoprávné soužití všech lidí bez ohledu na jejich postižení či znevýhodnění.

Lze se domnívat, že v současné době nejsou přesvědčivé důkazy o tom, že inkluze je výhodnějším řešením při vzdělávání žáků s SVP, ale je zřejmé, že z hlediska lidských práv není zcela správná segregace speciálního školství. Je samozřejmé, že k úspěšnému procesu inkluze musí být vytvořeny vhodné podmínky, ale především musí dojít k zásadní změně myšlení majoritní společnosti.

Bylo by chybou nahlížet na inkluzi pouze z pohledu školního. Nelze opominout ani sociální inkluzi, která spočívá v začlenění jedince s SVP do společnosti. Je ale neoddiskutovatelným faktem, že k současné podobě inkluze mají výhrady především pedagogové. Škola se tedy stává místem, kde dochází k prvnímu a zásadnímu střetu ve vnímání inkluzivního pojetí vzdělávání.

„*Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.“* (Spilková, 2005, s. 189)

Nabízí se otázka, proč k výše uvedenému pojetí inkluzivního vzdělávání mají výhrady především pedagogičtí pracovníci. Velmi jednoduchou odpovědí může být strach z neznámého, neochota učit se novým věcem a neustálý tlak na přizpůsobení se specifickým potřebám jednotlivých dětí. V pozadí samozřejmě může stát fakt podfinancování školství, nedostatek vzdělaných asistentů pedagoga a leckdy další nedostatečné personální a materiální vybavení škol. Je ovšem možné se domnívat, že tak, jak je školství obecně velmi rezistentní vůči změnám a každá změna se promítne až za velmi dlouhou dobu, i inkluzivní pojetí vzdělávání možná bude samozřejmostí pro současné studenty pedagogických fakult.

O přípravě budoucích pedagogů v rámci studia na pedagogických fakultách se poměrně často diskutuje. Je jí vytýkána malá provázanost s praxí, orientace především na výuku předmětů a nikoliv na schopnost učit. Pedagogické fakulty v ČR jsou označovány za uzavřené a konzervativní. V souladu s pojetím inkluzivní pedagogiky nelze očekávat, že každý pedagog bude zároveň i speciální pedagog. Lechta (2016, s. 43) hovoří o „*obecném edukátorovi intaktních dětí i dětí s PNO, s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi.“* Komplexní inkluzivní edukátor volí edukační metody v souladu s diagnostikou, využívá vhodná podpůrná opatření, spolupracuje s rodiči, orientuje se ve stylech učení a zejména podporuje všechny žáky bez rozdílu tak, aby se cítili bezpečně, úspěšně a dosahovali maximálních pokroků v učení. Vladová (2013) připomíná nutnost nově koncipovat studijní programy vzdělávání pedagogů se statusem inkluzivního pedagoga. V této souvislosti je možné hovořit o promarněné šanci, kterou mohl přinést Kariérní řád pro pedagogy.

Základní podmínkou úspěšného nastartování inkluzivní pedagogiky je kromě připravenosti pedagogů také transdisciplinární přístup. Žádný pedagog by se neměl cítit sám, je nutné mít k dispozici tým kompetentních odborníků. Jestliže inkluze bude chápána jako proces, jehož cílem je změna myšlení nejen v oblasti školního vzdělávání, ale také v oblasti občanské a sociální, tak je nezbytné zaměřit se budování inkluzivního sociálního prostředí. Inkluzivní vzdělávání pomáhá zrovnoprávnit lidi bez ohledu na barvu pleti, pohlaví či sociální původ.

Inkluzivní pedagogika je vymezena jako nová, stále se vyvíjející disciplína, která je zastoupena jak v pedagogických, tak speciálně pedagogických vymezeních. Jedná se o aktuální trend, kdy je zřejmé, že valná část odborníků, kteří se doposud věnovali ve své práci výhradně tématům speciálně pedagogickým, postupně přechází k tématům zabývajícím se inkluzí a jejími specifiky. V českém prostředí se jedná o přední experty

speciální pedagogiky, např. profesorku Marii Vítovou, profesorku Miroslavu Bartoňovou, docentku Leu Květoňovou, docentku Jarmilu Pipekovou a další.

Inkluzivní pedagogika je trendem zejména v současnosti, ale diskutuje se o ní již od konce dvacátého století také v souvislosti s vývojem speciální pedagogiky. Etopedie je považována za součást speciální pedagogiky, ale je otázkou, zda pro oblast výchovy dětí narušených či ohrožených není vhodnější pojetí spíše sociálně pedagogické. Lechta (2016) vnímá inkluzivní pedagogiku jako oblast, která se věnuje dětem s PNO (postižení, narušení, ohrožení). Je tedy zřejmé, že v této oblasti dochází k jakémusi překrývání zájmů.

Počátky české sociální pedagogiky se pojí se jménem G. A. Lindnera (1828–1887), který navázal na myšlenku Komenského, jenž se zasazoval o dostupnost vzdělávání pro všechny. Řada současných zastánců inkluzivního vzdělávání udává jako jeden z cílů společného vzdělávání budování prosociálnosti u intaktních žáků, Lindner zdůrazňoval společenské poslání výchovy, kdy cílem je příprava žáka na společenský život. Profesor A. I. Bláha (1879–1960) se zaměřil na zkoumání vlivu společenského prostředí na jedince s cílem co nejpříznivěji organizovaného prostředí (Kraus, 2014). Inkluzivní pedagogika respektuje různorodost, akceptuje žáky z odlišného prostředí a měla by jim poskytnout jistotu, že škola je bezpečné místo.

Sociální pedagogika se postupně vyvíjela, ale o skutečném rozvoji, se dá v naší zemi hovořit až v posledních třiceti letech. V souvislosti s tímto vývojem se také proměňuje vnímání pojmu sociální. Sociální lze vnímat v kontextu: *„potřeby pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace“,* dalším výkladem pak může být sociální ve vztahu k celé společnosti, tj. *„ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti.“* (Kraus, 2014). Opět lze konstatovat, že současná inkluzivní škola by měla umět přijmout všechny žáky a reagovat na jejich specifické vzdělávací potřeby, které mohou být krátkodobé (např. u žáků cizinců, kteří mají jiný odlišný mateřský jazyk) až po žáky s různou mírou postižení či ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zaměření sociální pedagogiky lze shrnout (Kraus, 2014):

- **k objektu výchovy** – působí na celé sociální skupiny (v inkluzivním pojetí učitelé, žáci s SVP atd.);
- **k formám a podmínkám výchovy** – výchova mimo školu, vliv lokálního prostředí (v rámci inkluzivního pojetí – role sociálních asistentů, neziskových organizací na poli trávení volného času apod.);

- **k cílům výchovy** – společenské potřeby (v této oblasti jde zřejmě o největší průnik mezi vnímáním inkluzivní a sociální pedagogiky, kdy cílem je demokratizace výchovy, prosociálnost, altruismus, zažití úspěchu pro všechny děti bez rozdílu atd.);
- **k metodám výchovy** – upřednostňuje nepřímé výchovné postupy (inkluzivní pedagogika vychází z nutnosti vzdělávání pedagogem, který ctí principy inkluzivního vzdělávání a souzní s nimi);
- **ve smyslu sociální pomoci** – princip solidarity s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace (opět dochází ke stírání rozdílu mezi inkluzivní a sociální pedagogikou).

Je tedy zřejmé, že pokud bude sociální pedagogika vnímána v širším pojetí (Kraus a Poláčková, 2001, s. 12): jako „*disciplína, která se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti,"* pak v řadě oblastí inkluzivní pedagogika navazuje na pojetí sociální pedagogiky.

Kraus (2014) uvádí, že většina současných autorů vychází z tohoto širšího pojetí a v rámci toho definuje dvě základní funkce sociální pedagogiky:

- Preventivní (profylaktickou) – cílem je primárně budování zdravé populace ve všech oblastech a následně také depistáž osob s potenciálně sociálněpatologickým jednáním;
- Terapeutickou (kompenzační) – jedná se o výchovné, ale často i převýchovné působení na člověka s cílem vyrovnat nedostatky způsobené prostředím.

Lze tedy konstatovat, že zatímco Kraus (2014, s. 49) uvádí, že: „*předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti",* (Jedlička a Koťa, 2004) vidí smysl sociální pedagogiky především v pomoci těm, kteří selhávají a nestačí aktuálním změnám ve společnosti. Tento proces učení lze nazvat sociálně výchovná činnost nebo sociální výchova (Kraus, 2014). V rámci diskusí nad tématem inkluzivní pedagogiky se již několik let objevuje názor, že právě předmět sociální výchova by měl být součástí školních vzdělávacích programů. Cílem by mělo být budování sociálních dovedností tak, aby každý žák měl alespoň základy sociální komunikace a byl vybaven návyky a postoji, které mu umožní žít plnohodnotný život v multikulturní společnosti. Jak již bylo několikrát zmíněno,

obecným cílem inkluzivního vzdělávání je prosociální chování. Pelikán (2002) jej definuje jako činnost:

- která je vykonávána ve prospěch jiné osoby či skupiny;
- ten, kdo tuto činnost vykonává, tak činí nad rámec svých povinností, tj. tato činnost nevyplývá z jeho role;
- jedná se o aktivitu nezištnou.

Aby mohl být tento cíl dosažen, musí dojít k postupným změnám v rámci socializace, kdy lze tento pojem chápat jako: *„postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít“.* (Kraus, 2014, s. 59) Socializace je nekončící, interakční proces, který probíhá v prostředích různé úrovně i kvality. Jde o pojem širší než výchova, jehož cílem je naučit se efektivně kooperovat a komunikovat s druhými lidmi. Mezi znaky socializace lze zahrnout (Knotová, 2014):

- **jedná se o celoživotní proces** končící až smrtí;
- **je hodnotově normativní** – osvojování vlastních hodnot;
- **jde o plánovitý i nahodilý proces** – plánované procesy se uskutečňují prostřednictvím výchovy v rodině či v rámci školního vzdělávání a jistá nahodilost je výsledkem každodenních aktivit, které nelze v plném rozsahu předvídat.

Na základě těchto znaků lze konstatovat, že inkluze má smysl i pro intaktní žáky na střední škole. Prostřednictvím sociálního učení si žák internalizuje způsoby chování a jednání, dochází k interakci s okolím, napodobování vzorů a případně i k identifikaci referenční osoby. V procesu socializace je důležitá sociální kreativita, která se podílí: *„na způsobu utváření vztahu ke druhým lidem, ke svému okolí i k sobě samému, na aktivním uchopení životních situací a konstrukci životního stylu“.* (Kraus, 2014, s. 61) Kraus chápe sociální kreativitu jako klíčové téma sociální pedagogiky, kdy tvorba, rozvoj a kultivace životního stylu jedince i sociální skupiny je vedena tak, aby nedocházelo k rozporům mezi společností a potřebami jedince.

Inkluzi nelze chápat jako všelék, ale pokud by docházelo k opravdovému naplnění vizí inkluzivní pedagogiky, tzn. že je zahrnuta i rodinná výchova, vrstevnické skupiny a inkluze se nesoustředí pouze na vyučovací proces, pak lze jistě hovořit o naplnění sociální kreativity.

1.2 Historický vývoj inkluzivního vzdělávání

Jedním z mnoha názorů ohledně počátků legislativní úpravy inkluze v ČR je, že určitým spouštěčem k novele školského zákona byl v minulosti rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v kauze známé jako D.H.[1] Je ale zřejmé, že Česká republika se k inkluzivnímu vzdělávání zavázala již v roce 1994, když zástupci české vlády podepsali Prohlášení ze Salamanky (dále jen „Prohlášení"), které stvrzuje právo jedince na vzdělávání a obnovuje závazek z celosvětové konference Vzdělávání pro všechny z roku 1990. Tato konference byla pořádána organizací UNESCO a španělskou vládou. Rezoluci podepsaly vlády 92 zemí, které si za cíl stanovily politickou a pedagogickou změnu. V odstavci 2 toho Prohlášení se uvádí: „*Běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky."* Toto Prohlášení navazuje také na Standardní pravidla OSN pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, která členské státy zavazují k tomu, aby zajistily, že vzdělávání osob s postižením je nedílnou součástí celého vzdělávacího systému.

Ratifikací Úmluvy o právech občanů se zdravotním postižením v roce 2010 se Česká republika zavázala k zavedení systému vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy tak, aby byl zajištěn rovný přístup všech, bez ohledu na jejich zdravotní či sociální znevýhodnění. Nelze pochopitelně opominout ani osoby s mimořádným talentem, nadáním či příslušníky jiných národů.

Přestože je obecně uznáváno právo všech osob na vzdělávání, inkluzivní forma vzdělávání velmi často vzbuzuje negativní emoce. K tomuto stavu přispívá řada faktorů, které pramení z neznalosti, z nedostatku informací a často z nepřesných představ. Poměrně často se jako dobrý příklad inkluzivního vzdělávání uvádí školský systém ve Velké Británii či Finsku.

Zájem o finský vzdělávací systém se zvyšuje také v souvislosti s výsledky Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA – Programme for International Student Assesment). Tento výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a Finsko se v rámci evropských zemí umísťuje na předních příčkách. Pro finský vzdělávací

[1] V roce 2007 rozhodla Horní komora Evropského soudu pro lidská práva o diskriminaci 18 žáků z Ostravska, kteří byli v letech 1996 až 1999 umístěni do zvláštních škol. Následně vyzvala Evropská komise Českou a Slovenskou republiku, aby přijala opatření, která zabrání další diskriminaci romských žáků ve vzdělávacím systému.

systém je charakteristická nulová selekce v průběhu základních vzdělávání. Z výzkumů Agentury pro sociální začleňování (2019) vyplývá jedna z nejvíce diskutovaných nerovností českého vzdělávacího systému, a to je odchod 13 % žáků základních škol na víceletá gymnázia. Motivace ke studiu víceletého gymnázia přichází z rodiny, a právě tím jsou nejvíce zvýhodněny děti ze vzdělaných rodin. Pokud má dítě alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzdělávání, má o 50 % vyšší šanci, že bude ke studiu přijat. Pro úspěch v přijímacím řízení je zpravidla nutná domácí příprava, návštěva přípravných kurzů pořádaných gymnáziem či jinak zaměřená příprava nad rámec běžného kurikula základní školy. Rodiče s vyšším vzděláním věnují zásadní pozornost výběru školy pro své dítě, často nedůvěřují běžné základní škole a jsou ochotni investovat čas a peníze do přípravy na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Tento trend v důsledku zvětšuje sociální rozdíly ve společnosti a diskriminuje děti pocházející z méně podnětného prostředí.

Pro srovnání lze uvést ještě několik shodných či naopak zcela rozdílných faktorů, které ovlivňují úroveň školského vzdělávacího systému. Zásadním je fakt, že profese učitele je ve Finsku prestižním a žádaným zaměstnáním. Kvalita vzdělávacího systému je v přímé souvislosti s kvalitou učitelů. Na pedagogické fakulty se ve Finsku hlásí velký počet zájemců, a tak si vysoké školy mohou vybírat ty nejlepší.

„*… pro kvalitu výuky je klíčová kvalita učitelů. Ta ale podle dostupných indicií v posledních letech v České republice klesá. Školství není schopné přilákat za katedry ty nejtalentovanější mladé lidi, kteří v přijímacích zkouškách na vysoké školy dávají přednost oborům jako právo nebo medicína. Roli v tom hrají nejen nízké platy a klesající prestiž učitelského povolání, ale také příprava mladých pedagogů na budoucí povolání a absence podpory pro stávající učitele, aby se vypořádali s novými výzvami. V již zmiňovaném Finsku je učitelské povolání natolik prestižní, že pedagogické fakulty přijmou jen desetinu zájemců, kteří procházejí velmi náročným několikakolovým přijímacím řízením.“* (Straka, 2012)

Vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách ve Finsku již vychází z inkluzivní pedagogiky a pro učitele s potřebou poskytování podpůrných opatření je nezbytné další vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

Dalším významným faktorem je také personální obsazení škol. Samozřejmostí jsou učitelé, asistenti, školní psycholog, speciální pedagog, zdravotník, administrativní pracovník a pro naše školství takřka neznámá pozice sociálního pracovníka. V souvislosti s finským vzdělávacím systémem se často hovoří o zodpovědnosti a důvěře všech stran – rodič, učitel,

žák, ředitel a zřizovatel. V rámci této zodpovědnosti si právě žáci konkrétně žádají o podporu, která se nabízí v podobě všeobecné podpory, zesílené podpory (nabídka pomůcek, asistentů atd.) a specifické podpory (pro dlouhodobě znevýhodněné žáky). Ve všech stupních podpory je pro žáka vytvářen individuální vzdělávací plán. Až třetí stupeň podpory předpokládá i individualizaci obsahu vzdělávání. Finský model inkluzivního vzdělávání staví především na včasné intervenci a podpoře. Samozřejmostí je také přítomnost speciálního pedagoga a využívání modelu pull-out (Zilcher a Svoboda, 2019). Jedná se o možnost, kdy žák s potřebou podpory je vyjmut z výuky a zařazen do třídy, kde se mu věnuje speciální pedagog. Pokud je tato forma podpory nedostatečná, teprve poté je žák umístěn ve speciální třídě.

Finský vzdělávací systém nevnímá žáka s potřebou podpůrných opatření jako žáka s problémem, ale pouze tak, že každý v průběhu vzdělávací cesty může mít potřebu něco zopakovat, znovu a jinak vysvětlit, každý má své tempo učení, a proto je mu individuálně věnována speciálně pedagogická péče.

Za oblast vzdělávání je vždy zodpovědná vláda. Prvním orgánem ústřední správy působícím v této oblasti bylo Ministerstvo veřejného vyučování zřízené v roce 1848 s působností na území tehdejší monarchie. Původní název i působnost byla rozšířena již po čtyřech měsících fungování úřadu na Ministerstvo kultu a vyučování (ministerstvo převzalo též otázky náboženské a církevní). Pod tímto názvem pak působilo ministerstvo až do roku 1918. Od roku 1868 byla správa a dozor ve svěřených oblastech vykonávána prostřednictvím trojstupňového modelu školních rad (zemské, okresní a místní školní rady). Zákonem č. 2/1918 Sb. ze dne 2. listopadu 1918, jimž se zřizují nejvyšší Správní úřady ve státě československém, byl podle § 1 zřízen Úřad pro správu vyučování a národní osvětu, ale tento název se neujal a později byl nahrazen tradičnějším názvem Ministerstvo školství a národní osvěty. Do působnosti tohoto úřadu náležely všechny školské záležitosti s výjimkou zemědělských škol. Zachován také zůstal trojstupňový model řízení prostřednictvím školních rad. Tento model řízení byl zrušen až v době Protektorátu Čechy a Morava, kdy v roce 1943 pravomoc místních školních rad přešla na starosty obcí. Ústavním dekretem prezidenta republiky č. 1/1945 Sb. o nové organizaci vlády a ministerstev v době přechodné bylo po osvobození obnoveno Ministerstvo školství a osvěty, které v průběhu let v souvislosti s legislativou několikrát měnilo svůj název. Zejména oblast osvěty/kultury se několikrát vyčlenila pod samostatné ministerstvo (např. vládním nařízením č. 77/1953 Sb.) Zákonem č. 60/1988 Sb., o změnách v organizaci a působnosti ministerstev a jiných

ústředních orgánů státní správy, se změnil název Ministerstva školství na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zásadní změny přineslo ukončení komunistického režimu. Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství přináší odvětvové řízení školství, kdy se zřizují školské úřady a samosprávu ve školství vykonává obec. Tato úprava trvala až do roku 2002, kdy zákonem č. 284/2002 Sb., kterým se mění zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, a některých dalších zákonů správa škol přešla na obecní a krajské úřady (Kločková, 2013).

1.2.1 Legislativní úprava vzdělávání osob s postižením po zavedení povinné školní docházky

Vzdělávání osob s postižením má na území dnešní České republiky velkou tradici a jistě je na co navazovat. Všeobecný školní řád vydaný roku 1774 i Politické zřízení školské (1805) předepisovaly školní docházku všem dětem, vyjma dětí slepých. Pro děti nevidomé byl v roce 1807 zřízen „Ústav pro slepé děti“, jehož cílem bylo vyškolit nevidomé pro činnost, která by jim umožnila ekonomickou samostatnost. Lze tedy předpokládat, že pokud dítě z důvodu tělesného či mentálního znevýhodnění nebylo schopno navštěvovat školu, muselo dojít k určité dohodě mezi rodinou a školou.

V tomto období vzniká a mohutně se rozvíjí pedologie, tedy věda o dítěti, a také vzniká pedopatologie, věda o dětech s patologickými projevy nejrůznějšího druhu. Díky spojení odborníků z oboru psychologie, sociologie, medicíny je tak již při vzniku samostatného vzdělávání osob s postižením zaručena vysoká odbornost. Zatímco legislativa pamatuje na děti slepé, vzděláváním dětí s mentálním postižením se nezabývá. Odborná veřejnost se ovšem snažila vytvořit dětem s mentálním postižením podmínky pro rozvoj. Cílem bylo vytvořit speciální vzdělávací obsah, speciální metody práce atd. Tím, že dojde k vyčlenění těchto dětí do zvláštních tříd, vytvoří se jim tak lepší podmínky pro jejich celkový rozvoj. Převládalo přesvědčení, že takovým oddělením od běžné populace budou děti s mentálním postižením uchráněny od pohrdání (Růžičková, 1901). Toto přesvědčení je také jedním z nejčastěji používaných argumentů oponentů současného pojetí inkluzivního vzdělávání.

Legislativní úprava z roku 1869 upravovala povinnost chození do školy pro děti stižené duchovním nebo tělesným neduhem. Tyto děti byly zproštěny na čas nebo natrvalo povinnosti chodit do školy. Právní úprava v této době zřejmě vůbec nepočítala se vzděláváním žáků s jinou formou postižení. Podnět ke vzniku první pomocné třídy dal v roce 1896 Jan Šauer z Augenburku. Historické prameny uvádějí, že se jednalo v pořadí

o 6. pomocnou třídu na světě. Do roku 1918 bylo těchto tříd 44. V souvislosti se vznikem speciálních tříd dochází také k výzkumům mentálně postižených dětí. V souvislosti s touto výzkumnou činností je nutné zmínit profesora Františka Čádu, který se mj. podílel i na vzniku Pedologického ústavu. V letech 1909, 1911 a 1913 se konaly tzv. Čádovy sjezdy pro péči o slabomyslné a školství pomocné. Na těchto sjezdech byla mimo jiné zdůrazněna nutnost spolupráce učitelů s lékaři, sociálními pracovníky a dalšími odborníky. F. Čáda byl propagátorem myšlenky, že pomocné školy jsou „*školy svého druhu, které mají své vlastní cíle a zvláštní požadavky vyplývající ze zvláštností postiženého dítěte“.* (Zeman, 1939)

V počátcích 20. století vznikají významná zařízení pro žáky se znevýhodněním, např. v roce 1910 založil MUDr. Jan Deyl zařízení pro slepou mládež (dnešní Konzervatoř Jana Deyla) a neméně významné bylo v roce 1913 založení Jedličkova ústavu, což byl první ústav určený vzdělávání mládeže s tělesným postižením.

Prvním zákonem, který upravuje speciální školy, tzn. speciální vzdělávání, je vládní nařízení č. 64/1925 Sb., ze dne 4. dubna 1925, kterým se provádí zákon ze dne 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. Zde se uvádí, že zákonité osmileté školní povinnosti lze vyhovět: „*vyučováním ve zvláštních školách a výchovných ústavech, zřízených pro mládež úchylnou (hluchoněmou, slepou, málo nadanou, mravně vadnou, zmrzačenou atp.), jest-li vyučování to zařízeno tak, aby nahradilo této mládeži vyučování veřejných škol obecných (§ 19, odst. 1d).“* (Vládní nařízení č. 64/1925 Sb.) Dochází tak na jedné straně ke vzdělávání žáků s určitou formou postižení, ale také k naprosté segregaci těchto dětí.

Rok 1929 přinesl pak právní úpravu zřízení škol/tříd pomocných, kde se měly vzdělávat děti, u kterých bylo úředně zjištěno, že se pro nedostatek duševních schopností nemohou vzdělávat v běžné obecné škole. Jedná se o zákon č. 86/1929 Sb. ze dne 24. května 1929 o pomocných školách (třídách). „*Pomocné školy (třídy) zřízeny jsou k tomu, aby dětem ve věku školou povinném, o nichž bylo úředně zjištěno, že se pro nedostatek duševních schopností nemohou s náležitým prospěchem vzdělávati v obecné škole, jež však jsou vzdělání schopny, poskytovaly výchovy a nejpotřebnějšího vzdělání, kterého jinak dětem pravidelně vyvinutým poskytovati má obecná škola (§1).“* (Zákon č. 86/1929 Sb.) Tato právní úprava upravovala osnovy, školní řád a v neposlední řadě také maximální počet žáků ve třídě. Pokud byl počet vyšší než povolený (tj. 20 žáků), zřizovala se další třída. Legislativně byla tedy potvrzena koncepce profesora Čády o pojetí pomocné školy jako

školy „svého druhu“. Po zavedení toho zákona došlo k prudkému nárustu pomocných tříd, počet se oproti roku 1918 téměř zdesaterónásobil (Váňová, 1996).

Po zestátnění škol v roce 1948 byly zřízeny školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Školským zákonem č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství se upravuje vzdělávání dětí s handicapem: „*Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávati pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy (§13, odst. 4).“* Tento zákon upravuje v páté části existenci škol pro mládež vyžadující zvláštní péči: „*Školy se zřizují zejména pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách (§60, odst. 1).“* (Zákon č. 95/1948 Sb.) Podle druhu postižení pak byly tyto školy rozděleny do několika skupin a pro některá z postižení se jednalo o školy internátní (např. pro žáky nedoslýchavé a hluché).

Legislativní úprava zákona č. 186/1960, Sb. (Školský zákon) o soustavě výchovy a vzdělávání v zásadě navazuje na předchozí stav, umožňuje také např. prodloužení délky studia na střední škole v odůvodněných případech. Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči jsou zachovány.

Instrukce č. 4151/72-201 pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní a specializovaných tříd pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti na základních devítiletých školách umožnila zřízení specializovaných tříd a počítala s nápravami poruch. Využívala i individualizace, např. v oblasti logopedické péče. Ostatní směrnice a instrukce v tomto období upravují především vzdělávání žáků nevidomých či neslyšících.

Zákon č. 63/1978 Sb. o opatřeních v soustavě základních a středních škol zmiňuje i mládež vyžadující zvláštní péči a vzdělání získané na školách pro mládež vyžadujících zvláštní péči považuje za rovnocenné vzdělání získanému na ostatních školách (§ 23). Díl třetí tohoto zákona se věnuje školám pro mládež vyžadující zvláštní péči a v terminologii zákona se objevuje pojem zvláštní a pomocná škola. Zvláštní škola je určena žákům rozumově vyspělejším, u kterých lze předpokládat, že po ukončení školy mohou pokračovat v získání odborné kvalifikace a jsou schopni pod dozorem pracovat. Pomocná škola vychovává a vzdělává žáky, které nelze vzdělávat ve zvláštní škole. Zákon upravuje délku vzdělávání na tomto typu škol. Délka vzdělávání může být prodloužena až na 11 let. Paragraf 25 upravuje vzdělání mládeže vyžadující zvláštní péči na střední škole. *„Na středních školách pro mládež vyžadující zvláštní péči se vzdělávají tělesně nebo smyslově postižení*

žáci, kteří se nemohou vzdělávat společně se žáky ostatních středních škol (§25 odst. 1).“ (Zákon č. 63/1978 Sb.) Délka vzdělávání na tomto typu střední školy může být prodloužena až o dva roky.

Jak vyplývá z výše uvedeného, legislativa upravující oblast školství v období 19. a počátku 20. století přiliž nerozlišovala žáky podle typu postižení. Stojí ovšem za zdůraznění, že již od roku 1869 byla upravena možnost vzdělávat méně nadané žáky ve zvláštních či podpůrných třídách. V období po vzniku republiky převládal trend vzdělávat žáky podle jednotlivých druhů postižení. Tyto děti byly segregovány od vzdělávání běžné populace. V 70. letech se upravuje oblast vzdělávání dětí s poruchou čtení a psaní, rozšiřuje se nabídka škol, kde se mohou vzdělávat děti s různými formami postižení, ovšem stále převládá trend segregace.

1.2.2 Legislativní úprava vzdělávání osob s postižením po roce 1989

Toto období je charakteristické především zvýšením zájmu o osoby zdravotně znevýhodněné. Vzniká mnoho neziskových organizací a sdružení, občanská společnost má příležitost konfrontovat možnosti vzdělávání osob se znevýhodněním v ČR a jiných zemích. Lze konstatovat, že společnost má zájem vrátit osoby se znevýhodněním do běžného života a integrovat je. V 90. letech vzniká usnesením vlády ČR č. 151/1991 Sb. Vládní výbor pro zdravotně postižené a v červnu 1992 byl přijat Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům.

Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje školský zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol nahrazuje název škol pro mládež vyžadující zvláštní péči názvem „speciální školy“. V této legislativní úpravě je také dotčena délka školní docházky a zásadně se mění ustanovení týkající se osvobození od školní docházky: „*Žákovi, který pro svůj zdravotní stav nemůže docházet do školy, zajistí krajský úřad takovou formu vzdělávání, která mu umožní dosáhnout stejné vzdělání jako při školní docházce (§37 odst. 1).“* (Zákon č. 29/1984 Sb.)

Posun od segregace k integraci pak znamenala Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole. *„Na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušeného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo centra může ředitel školy zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku školy (§3, odst. 4).“* (Vyhláška č. 291/1991 Sb.)

Segregace by v tomto případě neměla být vnímána v kontextu se součástí sociálního života, kde jsou určité skupiny občanů zcela vyloučeny. Segregaci v oblasti českého školství nelze zaměnit se segregací v USA, která byla od roku 1954 považována za protiústavní. V našem pojetí se jedná o stav, kdy bylo určité skupině žáků vytvářeno prostředí, pro ně ideální. V tomto prostředí byli vzděláváni žáci speciálními metodami a formami s vrstevníky se stejným typem postižení – viz. příloha XIII.

Novela školského zákona č. 138/1995 Sb. zavádí novou formu vzdělávání, a to školu praktickou. Tento typ školy je určen zejména pro žáky, kteří absolvovali zvláštní nebo pomocnou školu. Zaměřuje se na přípravu pro výkon jednoduchých činností (např. v oboru zahradník). Studium zde trvá jeden až tři roky.

První vyhláškou, kde je zmíněna diagnóza autismu, je Vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška upravuje počet pedagogických pracovníků ve speciálních třídách pro žáky s diagnózou autismu. Je možné využít současně dva pedagogické pracovníky. Další legislativní úpravy v tomto období se týkaly vzdělávání ve znakové řeči (zákon č. 155/1998 Sb.), zápisu do školy dětí s těžkým mentálním poškozením (metodický pokyn č. 19/ 843/97-22) a v neposlední řadě Směrnicí MŠMT č. 13 710/2001-24 došlo k novému označení dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismu, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání (č. 1, odst. 1).“* (Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2002)

Pro žáky s SVP je tedy možné vzdělávání realizovat formou individuální či skupinové integrace. Skupinová integrace může probíhat buď ve škole k tomu samostatně určené, či ve speciální třídě, která vzniká při běžné škole. V tomto případě se v některých vyučovaných předmětech mohou tito žáci vzdělávat společně s ostatními žáky školy. Individuální integrace se odvíjí od individuálního vzdělávacího programu a může probíhat v běžné třídě mateřské, základní, střední či vyšší odborné školy. Individuální integrace je také možné ve speciální škole, a to ve třídě, která je samostatně určená pro žáky s jiným druhem či stupněm postižení.

Legislativa upravuje také vzdělávání žáků s mentálním postižením. Konkrétně se jedná o Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy, který je určen pro žáky s těžkým mentálním postižením (č. 15 988/2003-24) a významný posun přináší také Vyhláška č. 9/2004 Sb., kterou se mění vyhláška č. 291/1991 Sb. o základní škole, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška přináší pravomoc pro ředitele školy, který na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra může zařadit žáka s mentálním postižením do příslušného ročníku školy. *„Zařazení je možné pouze při zajištění nezbytné speciálně pedagogické podpory stanovené v individuálním vzdělávacím programu (§3, odst.5).“* (Vyhláška č. 9/2004 Sb.)

Vstup ČR do EU přináší také změny k přístupu ke vzdělávání pro handicapované děti. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) hovoří o zásadách rovného přístupu a upravuje právo na vzdělání. *„Vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víra a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana (§ 2, odst. 1a).“* (Zákon č. 561/2004 Sb.) Tato legislativní úprava nově zavádí pojem speciální vzdělávací potřeby a pracuje s pojmy zdravotní postižení (mentální, zrakové, sluchové, vývojové poruchy učení či chování a také autismus), zdravotní znevýhodnění (dlouhodobá nemoc či lehká zdravotní porucha), sociální znevýhodnění (ohrožení vyplývající z nízkého sociálně kulturního postavení rodiny, případně soudem nařízená ochranná či ústavní výchova). Ředitel školy má nově pravomoc zřídit ve třídě, kde se vzdělává žák se SVP, funkci asistenta pedagoga. Díky tomuto ustanovení dochází k pomalému, ale pravidelnému nárůstu pedagogických pracovníků na této pozici. Situace nebyla přehledná zejména v oblasti financování asistentů pedagoga a jednotný nebyl ani model přiznávání asistentů jednotlivým skupinám žáků s SVP.

Mění se také maximální délka studia na základní škole pro žáky se zdravotním postižením, kdy je možné studium prodloužit až do dvacátého roku věku. V rámci studia na střední či vyšší odborné škole má ředitel školy pravomoc prodloužit studium až o 2 roky, pokud se jedná o žáka se zdravotním postižením.

Tato legislativní úprava přinesla posun v několika oblastech. Bylo jasně definováno, v čem spočívají speciální vzdělávací potřeby, vymezila se skupina žáků, které se úpravy týkají

a bylo definováno právo těchto dětí na vzdělávání při využití forem a metod přizpůsobených jejich potřebám. Přináší ovšem také nejistotu vyplývající z důvodové zprávy k zákonu, kde se uvádí: *„… děti, žáci a studenti se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním budou integrováni v případech, kdy to bude možné a žádoucí, do běžných škol …“* (Důvodová zpráva k návrhu zákona č. 561/2004 Sb., 2004) Právě toto neurčité vymezení mohlo být zdrojem nejistoty pro žáky dětí s SVP.

Z mezinárodního pohledu jako první vymezuje problematiku vzdělávání osob s postižením Úmluva o právech dítěte, kterou je od roku 1993 vázána i Česká republika. První světová konference, zabývající se touto problematikou, proběhla v roce 1990 pod názvem Vzdělání pro všechny v Thajsku, ovšem za opravdu významné lze označit až Prohlášení ze Salamanky, ke kterému se Česká republika společně s dalšími 92 státy zavázala v roce 1994. *„Klasické školy v inkluzivním nastavení jsou nejefektivnější prostředky pro boj s diskriminujícími postoji, pro budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělání pro všechny.“* (Zilcher a Svoboda, 2019). Na mezinárodní úrovni pokračuje trend zpřístupnění vzdělání pro všechny např. na zasedání Světové deklarace vzdělání v Dakaru. Hlavním cílem je rovný přístup ke vzdělání pro všechny (Zilcher a Svoboda, 2019).

Do české právní úpravy se výše zmíněné dokumenty promítají ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Za nejvíce problematickou část této vyhlášky lze označit *„v případech, kdy to odpovídá žákovým potřebám a možnostem, ale zároveň podmínkám a možnostem školy, je žák se zdravotním postižením přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole. (§ 3, odst. 40)“* (Vyhláška 73/2005 Sb.) Tato úprava poměrně snadno zajistila situaci, kdy ředitel školy velmi lehce najde odůvodnění, proč nelze žáka přijmout ke studiu. S oporou této vyhlášky, lze, zcela v souladu se zákonem, argumentovat, že škola nemá odpovídající podmínky pro to, aby zajistila řádné vzdělání žáka s postižením.

Výše citovaná vyhláška je dalším významným krokem v procesu inkluze. Zavádí nově termín podpůrná opatření, která mají být poskytována nad rámec a zohledňovat speciální vzdělávací potřeby žáka. *„…rozumí se využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta*

pedagoga. (§1, odst. 2).“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb.) Tato legislativní úprava jednoznačně upřednostňuje vzdělávání žáků s SVP formou individuální integrace.

Právní úpravy tohoto období jednoznačně směřují ke kvalitativnímu zlepšení vzdělávání žáků s SVP. Ať už se jedná o úpravu zákona č. 383/2005, kterou se mění délka maximálního vzdělávání na základní škole pro žáky se zdravotním postižením až na 26 let věku, nebo úprava školského zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Tato novelizace přinesla rozšíření vzdělávací soustavy o přípravný stupeň základní školy speciální. Tato forma vzdělávání je určena pro žáky s těžkým či středně těžkým mentálním postižením či autismem. Vzdělávání zde může trvat nejvýše 3 školní roky.

Tabulka 1 Individuálně integrovaní žáci v MŠ, ZŠ a SŠ (srovnání r. 1995 a r. 2013)[2]

Druh zdravotního postižení/ Počet žáků individuálně integrovaných	**1995**	**2013**
Mentální postižení	325	2 341
Tělesné postižení	1 385	2 258
Zrakové postižení	660	656
Sluchové postižení	484	905
Poruchy autistického spektra	0	1983
Narušení komunikační schopnosti	1 745	2 703
Specifické vývojové poruchy učení a chování	27 445	43 015
CELKEM	32 044	53 861

Závěrem lze tedy konstatovat, že v tomto období dochází k významným posunům v oblasti vzdělávání žáků s postižením (viz příloha č. II). Na začátku 90. let je nově zaváděn pojem integrace. Celkově se zlepšují možnosti a formy vzdělávání žáků zdravotně postižených. V roce 1997 se otvírá možnost i pro vzdělávání žáků s diagnózou autismu.

[2] (Katalog podpůrných opatření, 2020)

S celospolečenskými změnami v oblasti vnímání handicapovaných občanů se zlepšují i kompenzační pomůcky, vznikají praktické školy a je umožněno také zařazení dětí bez zdravotního postižení do speciálních škol (tzv. integrace naruby). Legislativní úprava z roku 2004 přináší zásadní změnu do školství, a to je možnost zřízení funkce asistenta pedagoga. Vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jsou uzákoněna podpůrná opatření, která jsou jednoznačným potvrzením trendu individuální integrace.

1.2.3 Legislativní úprava vzdělávání osob s postižením v současnosti

Jak již bylo v předchozích kapitolách uvedeno, vzdělávání osob s postižením prošlo a stále prochází velkým a složitým vývojem. Cesta od Všeobecné deklarace lidských práv a svobod, která byla přijata v roce 1948 a proklamovala rovnost ve vzdělání k inkluzi, je komplikovaná také v souvislosti s celospolečenskými jevy, které nutí společnost rozlišovat inkluzi školní a inkluzí sociální.

Je neoddiskutovatelným faktem, že investice do vzdělání je vždy ekonomicky rentabilní a zvyšuje konkurenceschopnost občanů na trhu práce, ale i státu z hlediska ekonomického růstu. Například vysoká nezaměstnanost osob sociálně vyloučených přináší méně peněz do státního rozpočtu ve formě daní a odčerpává naopak finanční prostředky ve formě transferů do sociálních příspěvků. Nelze tedy na inkluzi pohlížet pouze z pohledu pedagogického a lidskoprávního, ale také z pohledu ekonomického. Na tato fakta musí tedy legislativa reagovat.

V souvislosti s legislativními změnami nelze opomenout strategický dokument, který byl vyvrcholením kurikulární reformy v 90. letech, a to tzv. Bílou knihu – respektive Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Tento koncept zavádí do českého školství koncept klíčových kompetencí a tím vznikají rámcové vzdělávací programy a na ně navazující povinnost škol vytvářet školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací programy mají reflektovat konkrétní situaci jednotlivých škol, jejich preference, a to včetně vzdělávání žáků s SVP. Lze ovšem konstatovat, že v tomto období rozhodně nebyly naplňovány formální požadavky na zvýšení počtu žáků s SVP v hlavním proudu vzdělávání.

Jak již bylo uvedeno výše, klíčových dokumentem v oblasti vzdělávání žáků s SVP byla ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2009. V návaznosti na tento dokument, a zejména v souvislosti s rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva,

MŠMT připravilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. V rámci tohoto dokumentu vychází MŠMT také z Bílé knihy a poprvé se zde hovoří o nutnosti zajistit rovný přístup všech osob ke vzdělávání. Závazky vyplývající z Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání byly sice schváleny vládou ČR, ale k faktickému změnu stavu v českém školství nedošlo.

Na nutnost implementovat mezinárodní závazky do české právní úpravy reaguje Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020, který byl schválen Usnesením Vlády České republiky ze dne 25. května 2015. V tomto dokumentu je zdůrazněno právo každého dítěte na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, a to v místě, kde žije. Je zaveden nový způsob poskytování podpory žákům s SVP a dochází k novému způsobu kategorizace žáků s SVP.

V souvislosti s tímto strategickým dokumentem přichází období velké medializace inkluze. Zcela bez souvislostí je veřejnost seznamována s údajným zánikem speciálního školství, pedagogičtí pracovníci hromadně hledají argumenty, proč nelze přijmout do běžných škol žáky s postižením. Rodiče žáků s postižením, a především neziskový sektor, se naopak snaží situaci uklidnit.

Vzdělávací systém v České republice bývá označován jako proinkluzivní či smíšený. Základní právní rámec upravující inkluzivní vzdělávání tvoří především Školský zákon č. 82/2015 Sb., respektive jeho upravující Vyhláška č. 27/20016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tuto vyhlášku lze v mnoha ohledech označit jako inkluzivní. Do jisté míry se opravdu stává složitější využívání speciálního školství, ale zcela jistě v roce 2016 nezaniká. Nově jsou žáci definováni podle míry potřebnosti podpory, kde se zohledňuje také sociální znevýhodnění. Tato vyhláška přinesla průlom i v oblasti personální podpory asistentem pedagoga. Lze tedy konstatovat, že současně platná legislativa preferuje inkluzivní pedagogiku.

Další strategické dokumenty na úrovni ČR pak jsou především Akční plán inkluzivního vzdělávání, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 a na něj navazující Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Na mezinárodní úrovni inkluzivní vzdělávání upravuje dokument European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Obecně lze konstatovat, že vzdělávací systémy jednotlivých evropských zemí jsou velmi rozmanité a závislé na tradicích konkrétní země a jejích geografických podmínkách.

1.3 Podpůrná opatření

Smyslem podpůrných opatření je snaha pomoci žákovi v rozvinutí jeho vzdělávacího potenciálu, a to vždy v souladu s nejlepším zájmem daného žáka. Podpůrná opatření jsou volena tak, aby maximálně respektovala potřeby dítěte a škola by vždy měla vyvinout maximální úsilí v zajištění potřebného podpůrného opatření. Současná škola musí být připravena respektovat individuální vzdělávací potřeby žáků a snažit se je podpořit pedagogickými či speciálně pedagogickými prostředky.

Jak již bylo výše uvedeno, termín podpůrná opatření se poprvé objevil ve vyhlášce MŠMT č. 73/2005 Sb. Ta stanovuje, že při vzdělávání žáků s SVP se užívají „*vyrovnávací a podpůrná opatření.“* Aktuální právní úprava zajistila sjednocení pravidel, provázanost mezi nárokem na PO na jedné straně a normovanou finanční náročností na straně druhé. Cílem je proaktivní přístup se zaměřením na konkrétní potřeby žáka s SVP.

Jedná se tedy o opatření, která se vztahují jak k žákům se zdravotním či sociálním znevýhodněním, tak mohou být poskytována žákům mimořádně nadaným. Zcela zásadní je fakt, že podpůrná opatření jsou nároková a bezplatná. Oproti předchozím legislativním úpravám je v současnosti využíván vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Správně nastavená podpůrná opatření by měla zajistit spravedlivý a rovný přístup ke vzdělání při respektování odbornosti a kvality, a to efektivním a dostupným způsobem pro všechny žáky s potřebou PO bez rozdílu místa bydliště. Míra podpory by měla vycházet vždy z aktuálních potřeb žáka, reagovat na změny stavu žáka ve vztahu ke vzdělávání a interakci s vyučujícími. Jsou samozřejmě oblasti, které jsou neměnné (např. ztráta sluchu či zraku je trvalá), ale v průběhu času může klesat či stoupat potřeba podpory v jiných oblastech (např. při změně školy je nutná podpora po dobu adaptace na jinou školu a kolektiv spolužáků).

Podpůrnými opatřeními se tedy rozumí takové nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají aktuálním potřebám dítěte s SVP a nerozlišuje se, zda se jedná o úpravy vyplývající ze zdravotního stavu, kulturního prostředí či odlišného mateřského jazyka. Vždy se jedná o spolupráci rodiny, školy a školského poradenského zařízení, které vede k úpravě organizace, obsahu, forem, metod či délky vzdělávání. Podpůrné opatření může upravovat také podmínky přijímání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek a další opatření, která jsou podrobně legislativně upravena

v Zákoně č. 82/2015 Sb. § 16. Prováděcí vyhláškou byl tento zákon několikrát upravován, k lednu 2020 se jedná o již pátou úpravu prováděcí vyhláškou:

- k 1. 9. 2016 vyhláška č. 27/2016 Sb.
- k 1. 9. 2017 vyhláška č. 270/2017 Sb.
- k 1. 1. 2018 vyhláška č. 416/2017 Sb.
- k 23. 10. 2018 vyhláška č. 244/2018 Sb.
- k 1. 1. 2020 vyhláška č. 248/2019 Sb.

Komentář k přehledu podpůrných opatření dostupných na stránkách MŠMT člení podpůrná opatření na dvě základní části. Zatímco v části A jsou popsána jednotlivá podpůrná opatření, část B je zaměřena na výčet kompenzačních pomůcek. Není to ovšem jediný dokument věnující se podrobně podpůrným opatřením. S cílem vytvořit komplexní materiál s konkrétními náměty PO, který bude určený především pedagogům škol, vznikl na Univerzitě Palackého v Olomouci Katalog podpůrných opatření. Tento dokument byl vytvořen jako jeden z výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, kdy zadavatelem bylo MŠMT a hlavním partnerem byla organizace Člověk v tísni, o.p.s. ve spolupráci s dalšími neziskovými organizacemi – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o. s. a Agentura pro sociální začleňování. (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2013)

Tento Katalog byl rozdělen také na dvě části, a to na obecnou část, která popisuje legislativní změny ve vzdělávání žáků s SVP po roce 2005, nabízí popis jednotlivých podpůrných opatření i školských poradenských zařízení, a to včetně jejich druhů, působnosti a postupu při aplikaci PO. Jsou zde také upraveny povinnosti školy v souvislosti se vzděláváním žáka s SVP. Určitě velmi přínosné jsou karty PO popisující organizační a personální zabezpečení. V dílčí části pak Katalog podrobně upravuje postup při aplikaci PO podle daného znevýhodnění žáka s SVP. Tato část Katalogu se dělí na:

- mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu;
- tělesné postižení a závažná onemocnění;
- narušení komunikačních schopností;
- poruchy autistického spektra a psychická onemocnění;
- zrakové postižení nebo oslabené zrakového výkonu;
- sluchové postižení nebo oslabení sluchového výkonu;
- sociální znevýhodnění.

Nové úpravy Katalogu přináší oproti předchozí verzi ještě dvě specifické dílčí oblasti, a to:

- specifické poruchy učení a chování;
- aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání.

Aktuální legislativní změny i dosavadní průběh společného vzdělávání ukázaly na nutnost změn v Katalogu podpůrných opatření. Změny se dotkly obecné i dílčích částí. V části A Obecného katalogu jsou popsána jednotlivá podpůrná opatření, jejich specifika na střední škole i u žáků s odlišným mateřským jazykem. Novinkou jsou také možnosti spolupráce s neškolskými zařízeními a střediska výchovné péče. Zvláštní pozornost je věnována PO v 1. stupni. Část B Obecného katalogu je zaměřena na podrobný popis PO, která jsou aplikovatelná u žáků s SVP, a to bez ohledu na důvod jejich znevýhodnění. Jsou zde podrobně popsány metody výuky, formy a organizace vzdělávání, úpravy obsahů vzdělávání, personální podpora, hodnocení a klasifikace a další oblasti, ve kterých mohou být PO realizovány. Dílčí části katalogu charakterizují konkrétní znevýhodnění a dopady tohoto znevýhodnění do vzdělávání. Podrobná péče je věnována aplikaci PO v souvislosti se specifiky znevýhodnění. V novém návrhu přibylo ilustračních příkladů, což je velmi vhodné např. pro učitele začínající či bez zkušenosti s daným znevýhodněním. Zásadní změnou také bude absence Katalogu v elektronické podobě. Tato změna přinese nutnost si zakoupit tištěnou verzi, zatímco předchozí verze Katalogu byla po celou dobu dostupná v elektronické verzi, což mohlo být pro řadu škol a pedagogů výhodnější. Kdokoli z řad pedagogů si mohl kdykoli „sáhnout“ pro námět, radu či inspiraci do elektronické verze, zatímco tištěná verze bude ve škole uložena v knihovně, např. u výchovného poradce.

1.3.1 Charakteristika jednotlivých podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou členěna do jednotlivých stupňů představujících různou míru intenzity podpory a z toho vyplývající nároky na finanční či personální zajištění. Aktuálně se jedná o členění do pěti rozdílných stupňů na základě pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Logicky jsou tato opatření nastavena tak, aby vyšší stupeň PO byl využit pouze pokud k dosažení účelu nejsou postačující opatření zařazená do nižšího stupně.

Ojedinělé postavení zaujímá první stupeň PO, který nastavuje škola samostatně i bez doporučení ŠPZ. Druhý až pátý stupeň PO je možné využívat pouze na základě doporučení ŠPZ.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou v zásadě založena na prevenci školního neúspěchu. Jedná se o taková opatření, která směřují k individuálnímu přístupu k žákovi za zachování metod a forem běžného vyučování ve třídě či skupině. Takovou podporu je škola schopna zvládat bez externích odborníků, využití kompenzačních či jiných pomůcek. Tomu také odpovídá normovaná finanční náročnost, která v tomto případě není škole přiznána.

PO prvního stupně lze realizovat ve dvou postupných krocích. Prvním krokem je individualizovaná pomoc učitele žákovi, která přichází po pedagogické diagnostice. Tou mohou být pozorování žáka při práci v hodině, rozbor jeho domácí přípravy, pohovor se žákem či jeho zákonnými zástupci, portfolio jeho prací apod. Pokud tato pomoc není dostatečná, měl by být vypracován plán pedagogické podpory. Vzorový PLPP je součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb. Oproti předchozí legislativní úpravě dochází v § 10 vyhlášky č. 248/2019 Sb. k úpravě ve smyslu: *„Škola může zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání.“* (Vyhláška č. 248/2019 Sb.) Je zde tedy ponechána škole volnost v tom, zda vypracuje plán pedagogické podpory. PLPP by měl v minimálním rozsahu obsahovat popis obtíží žáka s SVP a stanovení cílů podpory, včetně přehledu úpravy metod a organizace vzdělávání, které povedou ke stanovenému cíli. S tímto plánem musí být prokazatelným způsobem seznámen žák, zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci školy. Vzhledem k tomu, že podpůrná opatření v tomto stupni jsou zpravidla plně v kompetenci učitele (např. úprava zasedacího pořádku ve třídě tak, aby žák s potřebou podpory měl vhodné místo), není vyžadován přímý souhlas rodiče. Spolupráce s rodinou žáka je ovšem zcela v zájmu dítěte, a proto je vhodné s rodiči spolupracovat a konzultovat s nimi PLPP. Nadále zůstává povinnost vyhodnotit nejpozději po 3 měsících stanovená podpůrná opatření. Pokud dosavadní PO nevedou k naplnění cílů, škola následně doporučí využití školského poradenského zařízení. Do doby, než budou zahájena případná PO ve vyšším stupni, škola pokračuje v dosavadních podpůrných opatřeních prvního stupně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Tento stupeň PO je nejvíce využíván při nástupu žáka na základní školu. V průběhu studia na střední škole již žák bývá zpravidla diagnostikován a zná své vzdělávací potřeby. Individualizace výuky nejčastěji probíhá ve formě navýšení časové dotace při vypracování testů a písemných prací, tolerance úpravy, možnost využití notebooku pro zápis z hodiny,

užívání pomůcek na základě dohody s vyučujícím – např. kalkulačka se specifickými funkcemi apod. Existují samozřejmě také situace, kdy se např. změní žákův zdravotní stav i v průběhu studia na střední škole, a pak bude vhodné využít první stupeň PO jako jakýsi testovací model pro stanovení případných PO ve vyšších stupních.

Cílem podpůrných opatření není snížení nároků na žáka, ale snaha podpořit ho tak, aby dosáhl svého osobního maxima. Pokud k tomuto cíli nejsou postačující PO prvního stupně, má žák či jeho zákonný zástupce možnost obrátit se na školské poradenské zařízení, které jediné může posoudit speciální vzdělávací potřeby žáka.

Jak již bylo výše uvedeno, je zásadní rozdíl mezi PO 1. stupně a PO vyšších stupňů:

PO v 1. stupni	PO 2.-5. stupně
- není normovaná finanční náročnost; - lze bez doporučení ŠPZ; - minimální úprava metod, organizace a hodnocení vzdělávání.	- je normovaná finanční náročnost; - nelze bez doporučení ŠPZ; - je nutný informovaný souhlas.

V případě, že se ukázalo, že dosavadní PO 1. stupně nejsou postačující, ŠPZ po konzultaci se školou volí PO vyššího stupně. Je posuzován aktuální zdravotní stav žáka a jeho další případné obtíže. Podpůrná opatření volí ŠPZ vždy po konzultaci se školou, kdy zjišťuje materiální a personální podmínky školy, případně také vybavení školy speciálními učebními pomůckami.

Speciální vzdělávací potřeby žáka, který je zařazen do 2. stupně PO, jsou zpravidla takové, že umožňují obvyklé metody a formy práce, které učitel praktikuje při běžné výuce. Tento stupeň bývá nutností pro žáky, kteří mají např. opožděný vývoj, mírné oslabení v oblasti zraku, sluchu, dorozumívání či poruchy autistického spektra. Nedochází ke změnám organizace a úprav obsahu vzdělávání, zpravidla je pouze nutné v některých předmětech upravit metody, výstupy či cíle. Z těchto důvodů je zpracováván individuální vzdělávací plán (IVP). V některých případech i žák zařazený do 2. stupně PO využívá podporu asistenta pedagoga, ale většinou jde o tzv. sdíleného asistenta. V rámci podpory vzdělávání v předmětech, kde selhává, může být zařazena pedagogická intervence v rozsahu jedné hodiny týdně. Tato podpora může být využita ve škole či školském zařízení. Pro oblast náprav specifických poruch učení nebo nácvik sociální komunikace apod. může být jako PO

2. stupně zařazen předmět speciálně pedagogické péče, a to v rozsahu jedna hodina týdně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Pokud byla vyhodnocena účinnost PO nižších stupňů jako nedostatečná, ŠPZ již musí přejít k vyššímu stupni podpory. Jedná se zejména o žáky se závažnou specifickou poruchou učení, poruchami chování, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením či žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Ve třetím stupni je již běžné využití IVP, dochází k úpravám metod a forem práce, které se týkají průběhu vzdělávání ve třídě. Pro žáky zařazené v tomto stupni podpory bývá nutné upravit režim školní práce (např. častější individuální přestávky) i domácí přípravy a pro některé předměty je nutná úprava cílů a může být redukován obsah učiva vzdělávání. Z hlediska personální podpory je možné využití sdíleného asistenta pedagoga (či asistenta pedagoga na zkrácený úvazek) a v rámci předmětu speciálně pedagogické péče se může na vzdělávání tohoto žáka podílet i další pedagog. Předmět speciálně pedagogické péče i pedagogická intervence mohou být zařazeny v rozsahu tři hodiny týdně. Pedagogická intervence má za cíl podporu oslabených či nefunkčních dovedností, ale je možné využití jedné hodiny týdně i pro práci se třídou. V odůvodněných případech může být v rámci podpory na 0,5 úvazku zaměstnán školní psycholog, speciální pedagog nebo další pedagogický pracovník. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 4. stupně jsou charakteristická tím, že jsou již nutné úpravy v organizaci, průběhu a obsahu vzdělávání. Tento stupeň podpory je určen především žákům se závažným onemocněním, středním až těžkým mentálním postižením, závažným zrakovým, sluchovým či tělesným postižením a také žákům s PAS. Podle charakteru obtíží dochází ke vzdělávání podle upraveného školního vzdělávacího programu, zahrnuje možnost zkrácení, dělení či spojování vyučovacích jednotek apod. Samozřejmostí je vždy IVP, využívání speciálních didaktických a jiných kompenzačních pomůcek. Vzhledem k hloubce postižení je zpravidla využívána i personální podpora ve formě asistenta pedagoga a v odůvodněných případech je nezbytný pedagogický pracovník zajišťující podporu při náhradních formách komunikace. Podpůrným opatřením může být asistent pedagoga v rozsahu 32 až 36 hodin týdně přímé pedagogické činnosti. V odůvodněných případech je přiznána podpora tlumočníku znakového jazyka, přepisovateli pro neslyšící, a to v rozsahu podle délky vyučování, ale maximálně 40 hodin týdně. Běžné také bývá zařazení předmětu speciálně pedagogická péče, které směřuje k dosažení nejvyšší možné samostatnosti, a to v rozsahu tři hodiny týdně. Ve stejném rozsahu může být využita i pedagogická intervence, které směřuje k rozvoji

žádoucích dovedností a postojů. Možné je také prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Nejvyšší míru podpory vyžadují žáci s SVP využívající 5. stupeň PO. Zde je nejvíce patrný inkluzivní princip spočívající v přizpůsobení školy či jiné vzdělávací instituce potřebám žáka s SVP. Pro tyto žáky jsou nezbytné úpravy obsahu, forem a metod tak, aby byly respektovány aktuální možnosti žáka. Žák může být vzděláván ve skupině či třídě o maximálním počtu 4-6 žáků, a to podle RVP pro speciální školy. Vždy musí být respektovány limity žáků, které mohou spočívat režimových opatřeních, hygienických či stravovacích nárocích a v neposlední řadě je nutné respektovat medikaci. V rámci IVP je upraveno využívání speciálních didaktických a jiných kompenzačních pomůcek. Z personální oblasti PO je samozřejmostí asistent pedagoga, a to často nejen na dobu školního vyučování, speciální pedagog se může podílet na podpoře nejen v rámci předmětu speciálně pedagogická péče, ale i v jiných oblastech. V odůvodněných případech v maximálním rozsahu 40 hodin týdně může být jako podpora přiznán tlumočník znakového jazyka, přepisovatel či další pedagogický pracovník ve třídě. Speciálně pedagogická péče může být tedy poskytována i mimo vyučování v rozsahu čtyři hodiny týdně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Doporučení ŠPZ má závaznou formu, která je součástí vyhlášky č. 27/20016 Sb. (viz příloha č. XVII). Je ale samozřejmě možné, že některá z dotčených stran se závěry doporučení nesouhlasí. Nejčastěji to bývá zletilý žák či jeho zákonný zástupce, případně škola a školské zařízení. Může to být ale také orgán veřejné moci nebo ČŠI. O revizi lze žádat ve lhůtě 30 dnů od doručení zprávy školského poradenského zařízení. Pro účely revizí doporučení ŠPZ bylo MŠMT zřízeno revizní pracoviště, které spadá pod působnost Národního ústavu pro vzdělávání. Ze žádosti musí být zřejmé, co je předmětem stížnosti, co se navrhuje a co žadatel od revize požaduje. Součástí žádosti o revizi jsou kontaktní údaje žadatele, označení ŠPZ, které vystavilo doporučení, a nutné je také doložit doporučení či zprávu, které jsou předmětem revize. Žadatel o revizi by měl reviznímu pracovišti také poskytnout další dokumenty, které slouží jako podklad pro vyšetření školského poradenského pracoviště. Zásadou je, že revize probíhá na tom pracovišti, kde bylo vydáno doporučení, a pokud revizní pracoviště považuje za nezbytné opakované prověření vzdělávacích potřeb a možností žáka, pak na základě jeho souhlasu bude toto vyšetření opakovaně provedeno. Revizní vyšetření provede pracovník revizního orgánu ve spolupráci s experty. Ve lhůtě do 60 dní od obdržení žádosti o revizi vydá revizní pracoviště revizní zprávu, která se zasílá

dotčeným osobám (zletilý žák, zákonný zástupce, školské poradenské zařízení). Součástí této zprávy může být nová zpráva z vyšetření nebo nové doporučení podpůrných opatření. Než je vydáno zrevidované doporučení, postupuje se podle původního doporučení či zprávy. Pokud by některá ze stran stále nebyla spokojena se závěry revizní zprávy, tak další možností je obrátit se s podnětem na příslušný soud. (viz příloha č. XVIII)

1.3.2 Finanční náročnost podpůrných opatření

Jedním z hlavních argumentů odpůrců inkluzivního vzdělávání je jeho příliš velká finanční náročnost (viz příloha č. VII). Při pohledu do Katalogu podpůrných opatření se nabízí myšlenka, že se jedná o poměrně velkou a hlubokou černou díru, kam pracovník ŠPZ může „vhodit" jakékoli podpůrné opatření a ředitel školy si s ním společně s učiteli nějak poradí. Tento fakt lze doložit dramatickým nárůstem počtu žáků s diagnostikovanými poruchami učení či chování, jak uvádí Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2018). Ve školním roce 2016/2017 došlo k nárůstu vývojových poruch chování o 63 % oproti školnímu roku 2015/2016, u vývojových poruch učení došlo ve školním roce 2016/2017 k nárustu o 23 % oproti školnímu roku 2015/2016. Těmto číslům pak také odpovídá počet poskytovaných PO, který k 30.9. 2017 činil 97 365 pro žáky ZŠ. Nejčastěji poskytovaným PO byla pedagogická intervence, předmět speciálně pedagogická péče a asistent pedagoga – což jsou všechno podpůrná opatření s vysokou mírou finanční náročnosti.

Určitě i po několika letech fungování tohoto nového principu financování přetrvávají problémy a řada PO se může v jednotlivých případech jevit jako neefektivní.

Systém financování PO prošel několika fázemi. Za první, přípravnou, lze označit období počátku roku 2015, kdy se připravovala inkluzivní vyhláška. V tomto období docházelo především k vydefinování žáků s potřebou podpůrných opatření (viz příloha č. V).

V porovnání se zeměmi EU Česká republika stále patří k zemím s větším podílem žáků s SVP ve speciálních školách (viz příloha č. III). Je samozřejmě příznivé sledovat pokles dětí ve speciálních třídách mateřských škol ve prospěch běžných tříd mateřských škol. Protože právě na začátku vzdělávací cesty je pro obě strany (jak pro žáky s jistou mírou obtíži, tak žáky intaktní) model inkluzivního vzdělávání nejzásadnější. Právě v tomto období se učí samozřejmě přijímat jinakost a různorodost je pro ně normou. Trend poklesu žáků

s SVP z ryze speciálních škol do běžných škol pokračuje dlouhodobě i na základních školách (viz přílohy č. IV a VI).

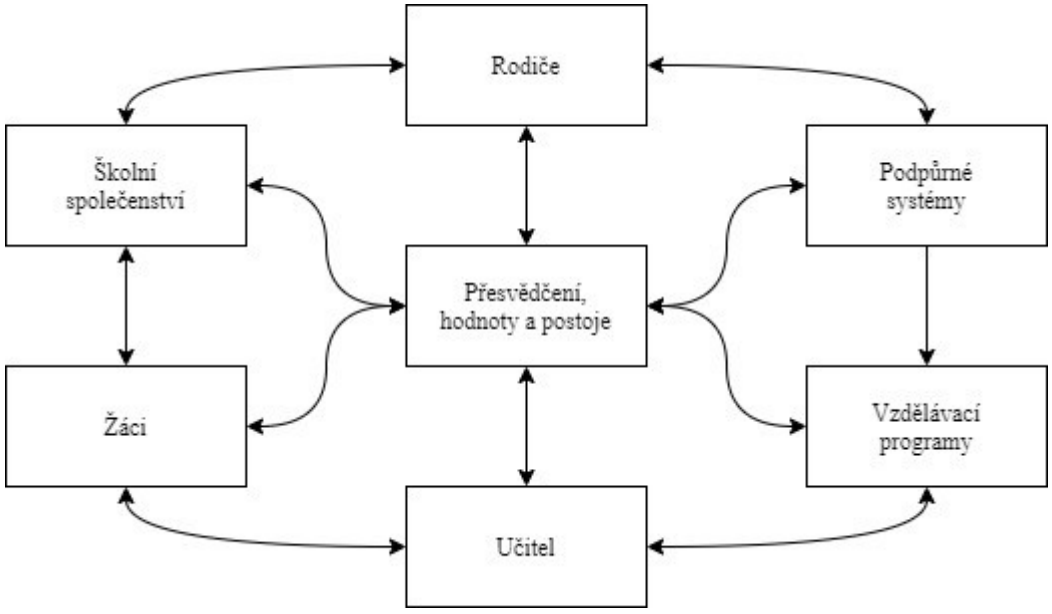
Působnost nové legislativy se projevila zejména srovnáním mezi školním rokem 2016/2017 a 2017/2018. V tomto období došlo k zásadnímu nárustu počtu žáků s SVP, a to o 26 %. V rámci implementace nových diagnostických postupů dochází k nárustu ve všech kategoriích a objevují se i kategorie nové. Jedná se především o potřebu podpůrných opatření v důsledku odlišných životních podmínek či kulturního prostředí žáka. Jak již bylo uvedeno výše, většina ze všech poskytovaných podpůrných opatření je realizována právě v běžné základní škole (zhruba 87 %).

Lze se domnívat, že zatímco v mateřských a základních školách je již patrný významný nárůst žáků se SVP, tak pro většinu středních škol je to zatím stále pouze jakási okrajová záležitost, která ovšem v nejbližších letech nabude na významu. Je to patrné např. i v oblasti PO, konkrétně u personální podpory asistentem pedagoga. V současnosti, z celkového počtu úvazků vykázaného všemi školami, na střední školy připadá zhruba 6 %, což je nejnižší hodnota (MŠ vykazují 18 % a ZŠ 75 %). V součtu všech poskytnutých PO ve školním roce 2016/2017 vykázaly střední školy 3 % ze všech škol a školských zařízení a ve finančním ohodnocení lze požadavky středních škol vyjádřit 4 % ze všech finančních nároků (84,6 mil. Kč z 1,921 mld. Kč) dle Hlavních závěrů analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 (2018).

Jak již bylo uvedeno, financování inkluzivního vzdělávání představuje jeden ze zásadních problémů. Po přechodné fázi, kdy bylo cílem zjistit skutečné počty dotčených žáků, došlo k jakési přechodové fázi, kdy ve školním roce 2016/2017 bylo financováno inkluzivní vzdělávání formou příplatků za zdravotní postižení navýšením normativů, formou rozvojových programů a postupným náběhem přiznávaných podpůrných opatření. Přestože jedním z cílů legislativní úpravy inkluzivního vzdělávání bylo srovnání podmínek pro všechny žáky s potřebou PO bez ohledu na místo bydliště, tak doposud přetrvávají rozdíly mezi jednotlivými kraji. Nejméně PO bylo vykázáno v Plzeňském kraji (3 %) a nejvíce pak ve Středočeském kraji (14 %). S tím souvisí i finanční nároky, které jsou nejvyšší ve Středočeském kraji, následuje Moravskoslezský kraj a Ústecký kraj (zhruba 1/8 finančních nákladů, oproti 1/34 Plzeňského kraje) dle Hlavních závěrů analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 (2018).

1.4 Faktory ovlivňují úspěch inkluze

Jedno z klíčových témat sociální pedagogiky je vliv prostředí ve výchově. Prostředí má zásadní vliv na člověka, vytváří mu podmínky pro život a ovlivňuje každého z nás mírou příležitostí či hrozeb pro příznivý vývoj. Kraus (Kraus a Poláčková, 2001, s. 99) uvádí: *„Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda, umění, morálka apod.“* Vztah člověka a prostředí je předmětem zkoumání již od 19. století, zejména sociologie zdůrazňuje význam společenské funkce výchovy, což je v rozporu s biologickými a psychologickým teoriemi (Knotová, 2014). Objevují se dva základní směry vnímání vlivu prostředí na vývoj člověka. Zatímco dynamický směr nevnímá přírodní a společenské prostředí jako stálé a rigidní, statický směr chápe prostředí jako soubor stálých činitelů. Tento směr vychází z nadřazenosti vlivů prostředí, pracuje s antropologickými teoriemi vývoje a dává do souvislosti etnické skupiny a jejich společenský, politický a kulturní život. Dynamický směr oproti této teorii hovoří o vlivu člověka na prostředí, díky činnosti člověka dochází k neustálým změnám prostředí a výchovu lze chápat jako předávání zkušeností. Nejde ovšem o pouhé předávání zkušeností, ale o jejich neustálou přestavbu či zdokonalování. Kraus (2014) hovoří o funkcionálním sepětí člověka a prostředí. Člověk svými aktivitami prostředí mění, je na jeho zodpovědnosti, jaký rozsah a cíl tyto změny budou mít. Takto formované prostředí ovšem zpětně působí na člověka a ovlivňuje kvalitu jeho života ve vztazích s přírodou, kulturou a v oblasti interpersonálních vztahů. V souvislosti s inkluzivní pedagogikou lze konstatovat, že pedagog může svou činností ovlivňovat vliv prostředí, působit žádoucím směrem k žákovi či celým skupinám, ovšem i jeho činnost podléhá vlivům prostředí. Tudíž, aby byla inkluzivní pedagogika opravdu každodenní realitou školního prostředí, musí nejprve dojít k hodnotovým změnám v postojích pedagogické veřejnosti.



Obrázek 1 Vlivy působící v inkluzivní třídě (Lang a Berberich, 1998)

Zásadním objektem integrace či inkluze je vždy a především žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zvažování, jak realizovat vzdělávání tohoto žáka, je nutné brát v úvahu mnoho faktorů. Nejzásadnějším faktorem je samozřejmě druh a stupeň zdravotního znevýhodnění, osobnost žáka, rodinné zázemí, schopnosti, vlastnosti a také dosavadní zkušenosti se vzdělávacím systémem.

Pokud se hovoří o inkluzi na střední škole, tak je zřejmé, že žák i rodina již za sebou mají minimálně 10 let zkušeností se vzdělávacím systémem. Žák byl opakovaně vyšetřován v pedagogicko-psychologické poradně, rodina byla opakovaně konfrontována s jistou mírou neúspěšnosti během vzdělávání dítě a velmi významná je zkušenost rodiny s ochotou případně neochotou pomáhat při zařazení jejich dítěte do vzdělávacího systému. Tato zkušenost je významná, protože následně vede i k očekávání rodiny a žáka.

Rodina je tradiční společenství osob, které existuje ve všech historicky známých typech společenství a kultur. Je jedním z hlavních činitelů socializace a každé dítě je poznamenáno a ovlivněno rodinou, ve které vyrůstá. Již A. I. Bláha pracoval s pojmem sociální dědičnost, kdy dal do souvislosti vedle genetických dispozic vlivy daného, především rodinného prostředí.

Obrázek 2 Vliv prostředí (Kraus, 2014, s. 73)

Je samozřejmé, že právě prostředí rodiny nemusí být vždy tím žádoucím a ideálním pro výchovu dítěte. Rodina je prostředí, které si nikdo nemůže zvolit a dítě si tak v rámci své rodiny osvojuje základní životní stupnici hodnot, která může být určující pro jeho celý život. Lze hovořit také o negativním vlivu rodinného prostředí, např. v případě dítěte, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, může být rodinné prostředí i překážkou, neumožňující rozvoj schopností dítěte. Rodiče socializují děti na základě svých zkušeností podle toho, co oni znají a prožívají. Mezigeneračně dochází k reprodukci těchto hodnot a tím se reprodukují i sociální rozdíly (např. pokud matka absolvovala speciální školu, zpravidla očekává, že i její dítě bude tento typ školy navštěvovat). Méně často může mít takové prostředí signální funkci, kdy motivuje dítě ke snaze vymanit se z negativních vlivů rodinného prostředí.

Socializaci v rodině je nutno chápat jako výsledek vzájemné interakce, kdy rodiče i dítě se neustále společně ovlivňují a formují. Prostředí rodiny má zásadní vliv na všechny členy rodiny a ideálem by mělo být prostředí bezpečné a stabilní, které plní všechny očekávané funkce. Je zřejmé, že v současné době se zásadně mění rodinné prostředí. Řada rodin je tzv. dvoukariérová (matka i otec budují svou pracovní kariéru a často nebývá čas a prostor na společný čas trávený s rodinou, stoupá počet žen s vyšším vzděláním, což vede k vyšší ekonomické samostatnosti žen a někdy také k převzetí vedoucí role v rodině apod.). Častý jevem ve školním prostředí je také vyšší diferencovanost na základě ekonomické úrovně rodiny. Řada rodin má problém se zabezpečením základních potřeb (bydlení apod.) a dětem hrozí sociální vyloučení. Problémem může být i změna sociálního statusu rodiny po narození dítěte s postižením.

Rodina je neoddiskutovatelně zásadní při výchově dítěte. Rodina žáka se SVP si v průběhu vzdělávání jejich dítěte prošla různými fázemi. Od šoku, proč právě jejich dítě, až v ideálním případě k přijetí, tedy smíření se skutečností. Střední škola by tedy měla být místem, kde již rodiče mají zpracován fakt, že právě jejich dítě vyžaduje individuální přístup. Přesto, a možná právě pro předchozí zkušenost, bývá někdy střední škola místem, kam přichází rodiče se svým dítětem a neinformují (střední školu) pravdivě, neuvádějí všechna specifika jejich dítěte, protože se bojí, že by jejich dítě nedostalo šanci a možnost být vzděláváno na běžné střední škole. Právě tyto obavy by mělo rozptýlit inkluzivní vzdělávání. Každý žák by měl mít právo svobodně si zvolit střední školu, která bude odpovídat jeho schopnostem, možnostem a zájmům. Platí to samozřejmě i pro dítě s SVP. Střední škola je v tomto ohledu specifická, neboť se nejedná o vzdělávání povinné. Řada škol tedy není ochotná přijmout

žáka s jakýmkoliv druhem znevýhodnění. Je poměrně snadné odstranit bariéry technické, spočívající např. v možnosti poskytnout speciální edukační pomůcky. O mnoho složitější bývá odstranění bariér v oblasti atmosféry školy. Zásadní je ochota hledat řešení a možnosti, jak umožnit vzdělávání žákům s SVP.

Dobrý a zodpovědný výběr střední školy je pro žáka s PAS zásadním předpokladem úspěšného absolvování středního vzdělávání. *„Předpokladem studia na střední škole jsou rozumové schopnosti, které umožňují žákovi alespoň částečné osvojení učiva*." (Thorová, 2006, s. 366) Žák volící si svou budoucí profesní dráhu musí zvážit nejen svoje schopnosti, zájmy a přání, ale významnou roli hraje také dostupnost školy. Zde mají pochopitelně žáci s PAS bydlící v Praze či blízkém okolí velkou výhodu, že mohou volit z velké škály různých typů středních škol. Střední vzdělávání je v současné době v České republice realizováno ve stupních:

- střední vzdělání – dosáhne ho žák po úspěšném ukončení vzdělávacího programu v délce jeden nebo dva roky, mohou to být např. obory kategorie J, kdy výstupem je závěrečné vysvědčení (75-41-J/01, Pečovatelské služby);
- střední vzdělání s výučním listem – dosáhne žák po úspěšném ukončení vzdělávacího programu v délce dva nebo tři roky, jedná se zpravidla o obory kategorie H, kde bývá nabízena i zkrácená forma studia, případně obory kategorie E, kde jsou upraveny nároky a jež připravují absolventy pro výkon jednoduchých prací ve službách apod. (66-51-E/01 Prodavačské práce);
- střední vzdělání s maturitní zkouškou – dosáhne žák po úspěšném ukončení vzdělávacího programu šestiletého či osmiletého gymnázia (obory kategorie K, kdy se jedná o neprofesní přípravu připravující především na budoucí vysokoškolské studium), obvyklé profesně zaměřené obory jsou čtyřleté nebo ve zkráceného formě dvouleté formy vzdělávacího programu ukončeného maturitní zkouškou. Úplné střední vzdělání s maturitou lze dosáhnout v oborech kategorie M (66-43-M/01 Knihkupecké a nakladatelské činnosti), nebo v oborech kategorie L, kde je denní studium doplněno o odborný výcvik (23-44-L/01 Mechanik strojů a zařízení).

V průběhu studia na střední škole by si měl žák osvojit řadu kompetencí. Například pro studenty víceletých či čtyřletých gymnázií se jedná především o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální, občanskou a personální. Pro studenty profesně zaměřených oborů jsou klíčové navíc i odborné kompetence, které se liší podle studovaného oboru.

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí, že řada pedagogů má obavy z inkluzivního vzdělávání. Častým argumentem bývá obava, že žáci se speciálním vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení. Objevuje se také přesvědčení, že současná škola není schopna zajistit vhodné materiální a personální zabezpečení. Většina škol v České republice je teprve v počátcích práce s asistenty či případně další personální podporou. Často bývá pro školu problém najít vhodného kandidáta a velmi složité pak bývá nastavení pravidel pro spolupráci učitel a asistenta. Zejména střední škola je typická svým odborným zaměřením a nelze od asistenta očekávat, že bude schopen orientovat se v mnoha odborných předmětech.

Připravenost školy přijímat a kvalitně vzdělávat žáky s SVP se nazývá integrabilita. Znaky ke zvýšení integrability jsou podle Hájkové (2005) především:

- škola dlouhodobě a aktivně spolupracuje s poradenskými pracovišti, a to jak na úrovni pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra, ale i se zařízením z oblasti neziskového sektoru;
- žák se SVP se vzdělává podle IVP;
- v případě potřeby žáka je zajištěna další podpora;
- pedagogové školy mají možnost konzultovat s externími odborníky;
- funguje spolupráce škola – rodina;
- škola se orientuje na moderní trendy ve vzdělávání a je otevřena novým přístupům.

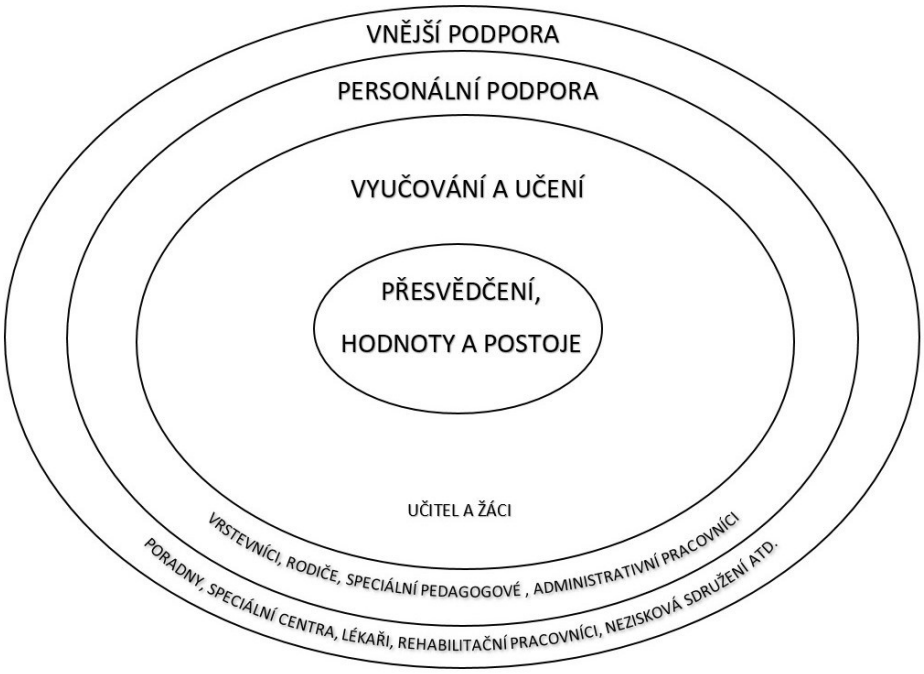
Škola je společenská instituce, která je součástí lokálního prostředí, které je školou ovlivňováno a také na ni zásadně působí. Školu lze chápat jako socializační instituci, která je v současné době rozmachu sociálních sítí a obecně s rozvojem informačních a komunikačních technologií do jisté míry ohrožena ve svých historických funkcích. Měla by být prostředím, které buduje pozitivní občanské návyky a připravuje mladé lidi na život ve společnosti, která se dynamicky vyvíjí a přináší nové nároky a požadavky. Jedním z cílů inkluzivní pedagogiky by mělo být předávání hodnotových vzorců a forem sociálního jednání, které povede k respektu k odlišnostem. Právě v této oblasti je markantně zřejmé, jaký má společnost vztah ke vzdělávání a výchově. Vždy je samozřejmě otázka limitů, ať už společenských či ekonomických, kolik prostředků má být vkládáno do této oblasti. Od finanční náročnosti PO, navyšování počtu léčebných zařízení až po oblast represe, která se může například promítnout do snah o snížení trestní odpovědnosti dítěte. Škola tedy byla a je institucí, která plní řadu funkcí (Kraus, 2014):

- socializační funkce – místo pro předávání kultury, tradic a ideálů;
- výchovná funkce – současná škola by se měla smířit s tím, že již nestačí předávat informace, ale cílem by měl být rozvoj emotivní a konativní složky;
- pečovatelská funkce – může zahrnovat oblast zdraví, bezpečnosti i stravování (pro řadu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí může být i to, že si rodina nemůže dovolit zaplatit školní obědy, ohrožení ve smyslu sociální exkluze);
- poradenská funkce – každá škola zřizuje školní poradenské pracoviště, které tvoří minimálně školní metodik prevence a výchovné poradce, řada škol disponuje také speciálním pedagogem či školním psychologem;
- rekreační funkce – tato funkce je plněna v době mimo vyučování, význam této oblasti v průběhu studia na střední škole klesá, žáci si ve svém volném čase zpravidla hledají aktivity mimo školu;
- profesionalizační funkce – tato funkce by naopak v průběhu studia na střední škole měla být posílena, zejména pokud se jedná o střední školu odbornou, očekává se, že škola bude schopna zajistit nejen odbornost, ale především prohloubí zájem o studovaný obor. Ideální se jeví větší propojení odborníků z praxe, možnost stáží, exkurzí či dlouhodobějších projektů zaměřených na firmy, kde žáci mohou propojit teoretické a praktické poznatky.
- selektivní funkce – důležitost formálního vzdělávání za poslední století významně stoupla, pro řadu rodin je právě tlak na formální vzdělání dětí typický, a ne vždy je takový tlak pro společnost žádoucí (upadající prestiž učňovského vzdělávání, odchody dětí ze základní školy na víceletá gymnázia apod.).

Aby mohla škola všechny výše uvedené funkce plnit, je nezbytná také fungující spolupráce s rodiči. Většina škol se doposud omezuje pouze na třídní schůzky konané dvakrát za rok a s rodiči jinak komunikuje pouze v případě nutnosti. Za daleko efektivnější model spolupráce lze považovat jakousi tripartitní schůzku, kdy se sejde rodič – dítě – pedagog a vzájemně si sdělí, jaké byly úspěchy v minulém období, kde je případně potřeba učivo ještě upevnit a dojde ke zpětné vazbě, která má pro všechny zúčastněné význam.

Klíčovou postavou ve výchovně vzdělávacím procesu stále tedy zůstává učitel. Oproti základní škole řada učitelů středních škol přichází do výuky především jako experti svého oboru a následně si doplní pouze pedagogické minimum. Od takto připraveného učitele nelze očekávat, že bude schopen reagovat na potřeby žáků se SVP. Učitel, např. absolvent ČVUT strojní fakulty, by měl mít alespoň základy speciálně pedagogického vzdělání a hlavně získat

možnost průběžně se vzdělávat v kurzech a jiných vzdělávacích aktivitách. Za samozřejmost lze považovat možnost průběžně konzultovat speciální vzdělávací potřeby konkrétního žáka se speciálně pedagogickým centrem. Vyjma profesní připravenosti hraje také významnou roli osobní očekávání a nastavení celého pedagogického sboru, tedy také ochota vzdělávat se v této oblasti.



Obrázek 3 Jádro inkluze (Lang a Berberich, 1998)

Vedle rodiny a osobnosti učitele je významným faktorem úspěšnosti inkluze především třídní kolektiv. Ze všech uvedených pilířů úspěšné inkluze se právě tento zdá nejméně snadno ovlivnitelný. Zatímco rodina své dítě přijme i s jeho znevýhodněním, učitel jako odborník/pedagog by měl znát cesty, jak se žákem pracovat, tak třídní kolektiv se tvoří zcela náhodně.

V období puberty a adolescence mají zásadní význam také vrstevnické skupiny, které mohou být buď neformální (členové party apod.) nebo formální (třídní kolektiv). Období adolescence bývá označováno za druhé období vzdoru, kdy je pro tuto skupinu typické testování hranic a pravidel, sdílení svých životů s vrstevníky a pocit sounáležitosti se svou vrstevnickou skupinou. Vrstevnické skupiny si vytváří vlastní subkulturu, která sdílí své hodnoty a vztahy (Jedlička, 2015). Na jedné straně touží žít vlastní život, bez zásahu své rodiny, ovšem díky prodlužující se délce studia jsou nuceni přijímat podporu rodiny. Pro řadu z nich je touha osamostatnit se natolik silná, že již v průběhu studia na střední škole

hledají cesty, jak se finančně osamostatnit a pracují v rozsahu, který jim toto umožní. Zpravidla dojde ke zhoršení prospěchu, docházky do školy a následně ke konfliktu v rodině. Zde obvykle dochází k další konfrontaci mezi vrstevnickou skupinou a rodinou. Vzhledem k tomu, že vrstevnické skupiny patří k referenčním skupinám, tak pokud nejsou cíle a normy alespoň zhruba podobné (důraz na vzdělání), pak taková situace končívá předčasným odchodem ze vzdělávání, což může vést k dalším problémům.

Jistou výhodou střední školy může být fakt, že třídní kolektiv se zde formuje ze žáků se stejným či alespoň podobným zájmem. Je známý fakt, že žáci s poruchou autistického spektra se často do hloubky zajímají o dopravu, a tak jim právě jejich encyklopedické znalosti tohoto oboru mohou do jisté míry usnadnit přijetí do třídního kolektivu. „*Zdraví spolužáci představují referenční skupiny, která je pro handicapované dítě nedostupnou konkurencí, kterým se nemůže zcela vyrovnat.“* (Vágnerová, 2012, s. 162) Právě v průběhu studia na střední škole se rozevírají pomyslné nůžky v oblasti sociální inteligence a zájmů odpovídajícím věku středoškoláků. Pokud žák s PAS na jedné straně svým spolužákům imponuje znalostmi dopravního systému, tak na druhé straně jim nikdy nemůže stačit v oblasti adekvátního zájmu o druhé pohlaví, způsobu trávení volného času apod. Přesto, a právě proto, má inkluze pro tyto žáky nezastupitelný význam a zkušenost s vrstevníky je zcela nenahraditelná. Intaktní žáci představují pro žáky s tímto konkrétním zdravotním znevýhodněním prostředek k dosažení alespoň určité míry sociální integrace.

Významným problémem inkluzivního vzdělávání může být šikana. Šikana je i v prostředí střední školy rozšířený fenomén, který způsobuje mnoho těžkostí pro šikanovaného žáka, jeho rodinu i školu. Je zřejmé, že právě u žáků, kteří jsou viditelně „jiní“, je zvýšené riziko šikany. Obecně lze konstatovat, že žáci s SVP bývají častější obětí šikany než žáci intaktní. Důvodem může být handicap fyzický, mentální, sociální, ale také problém žáka s odlišným mateřským jazykem. Výzkum šikanování v rámci ZŠ a SŠ u žáků s poruchami autistického spektra ukázal, že 70 % žáků s touto diagnózou je ve škole či třídě šikanováno. (Bittmannová a Bittmann, 2017).

Ve školním prostředí může být šikanou v zásadě ohrožen každý žák. Je ale zřejmé, že žáci s PAS mají zvýšenou vulnerabilitu a jejich odlišnost je zřejmá v rámci klíčových vlastností a norem skupiny. Žák může být odlišný na úrovni osobnosti a na úrovni plnění norem. V rámci prvního ročníku střední školy se vytváří nová skupina. Vývoj každé skupiny má svá specifika a své tempo. Poměrně brzo si skupina vytváří pozice, vedení a zejména se tvoří normy skupiny. Tyto normy určují, co si mají členové skupiny myslet, jak se chovat, s kým

a jak se bavit v rámci třídního kolektivu. Tyto normy utváří především žáci na vrcholu vztahové pyramidy. A právě tento typ žáků rozhoduje, kdo je odlišný a již do skupiny nepatří. Takto označený spolužák bývá izolován a je snadným terčem šikany (Kolář, 2001). Existuje samozřejmě poměrně velká skupina žáků s PAS, kteří nechtějí být součástí třídního kolektivu a role pozorovatele v ústraní jim zcela vyhovuje. Zejména pokud takový žák má asistenta pedagoga, je plně sociálně saturován a netouží trávit čas se spolužáky. Nerozumí jejich zájmům a není ochoten hledat společná témata. Problém pochopitelně nastává v opačném případě, a to tehdy, pokud inkludovaný žák s PAS naopak chce navázat vztahy se spolužáky, chce být součástí třídního kolektivu a chce se zúčastnit aktivit běžných pro skupinu středoškoláků. Zde je nezbytná vynikající spolupráce rodina – asistent pedagoga – škola. Na úrovni školy by mělo dojít již v prvních dnech po nástupu na střední školu k intervenci ve třídě, kam bude žák s PAS zařazen. Je nutné vysvětlit spolužákům v rámci možností specifika žáka s PAS, připravit je na přípravné nestandardní reakce a dát jim jasný návod, jak s tímto spolužákem vycházet. Zcela nezastupitelnou roli pak hraje asistent pedagoga, který s žákem tráví většinu školního dne, a proto může jeho případné nežádoucí chování korigovat.

Jak již bylo několikrát výše uvedeno, pokud se má jednat u žáka s PAS o inkluzi úspěšnou, je v řadě případů nezbytná pomoc asistenta pedagoga. Přestože legislativa již od roku 2004 připouští možnost zřídit pozici asistenta pedagoga, je to i v současnosti role v českém školství poměrně nová a stále si hledá ukotvení jak v souvislosti s financováním, rozvržením pracovní doby, tak i pracovní náplní.

Asistent pedagoga se zapojuje do výuky v českém vzdělávacím systému od devadesátých let minulého století. Jednak se objevoval asistent u žáků se zdravotním znevýhodněním a pak také u žáků se sociálním znevýhodněním. V prvních letech od zavedení pozice asistenta pedagoga poměrně často vykonávali tuto práci v rámci „civilní služby“ pracovníci, kteří nechtěli nastoupit povinnou vojenskou službu. Zaměstnávání asistentů ve speciálních školách bylo možné na základě Vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Ještě před nabytím účinnosti této vyhlášky byl v rámci podpory nestátních neziskových organizací zaveden program vzdělávání a financování romských asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním.

K zásadnímu rozvoji práce asistentů pedagoga došlo až po roce 2004 díky zákonu č. 561/2004 Sb. Tato nová podoba školského zákona již směřuje k integraci žáků se SVP do běžných škol. Obecně lze konstatovat, že v současnosti působení asistenta pedagoga

ve škole upravuje řada právních předpisů. Jedná se hlavně o vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (zde je upravena odborná kvalifikace asistenta pedagoga), zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění zákona č. 198/2012 (zde je upravena přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga). Poměr přímé a nepřímé činnosti asistenta pedagoga je upraven nařízením vlády č. 75/2005 Sb., ve znění novelizace nařízením vlády č. 195/2019 Sb. Plat asistenta pedagoga je upraven nařízením vlády č. 222/2010 Sb., pracovní poměr je upraven zákonem č. 563/2004 Sb. ve znění zákona č. 379/2015 Sb., vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků pak upravuje studium, které musí asistent pedagoga absolvovat. Stejné legislativní normy platí pro všechny asistenty, ať už pracuje s žáky se zdravotním znevýhodněním či s žáky se sociálním znevýhodněním.

V současnosti jsou rozlišovány dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga a podle nich se odvíjí i požadované vzdělání. Aktuálně se nabízí dva typy kvalifikačních kurzů pro asistenty pedagoga. Uchazeč si může vybrat mezi „studiem pedagogiky pro asistenty pedagoga“ podle § 3, odst.2 písm. b) vyhlášky č. 317/2005. Toto studium je v rozsahu 80 hodin teoretické přípravy + 20 hodin odborné praxe a je možné pouze pro uchazeče s ukončeným středoškolským vzděláním. Cílem kurzu je poskytnout kvalifikaci k výkonu povolání podle současně platné legislativy tak, aby absolvent mohl vykonávat přímou pedagogickou činnost. Další možností je kurz „studium pro asistenty pedagoga“ a tento kurz mohou absolvovat i zájemci bez ukončeného středoškolského vzdělání. Vzdělávací kurzy pro asistenty pedagoga nabízí státní i nestátní neziskové organizace a často také Úřady práce. Automaticky se předpokládá, že absolvent jakéhokoli maturitního oboru s pedagogickým zaměřením je dostatečně kvalifikován pro práci asistenta pedagoga.

Zatímco v oblasti vzdělávání asistenta pedagoga je jednotný přístup platný pro všechny zaměstnance pracující na této pozici, tak v oblasti platového zařazení jsou velké rozdíly. Možné rozdíly vyplývají také z různých zdrojů financování. Zatímco na běžných školách jsou a budou asistenti financováni z dotací na podpůrná opatření (na základě doporučení školských poradenských zařízení, podle vyhlášky č. 27/20016 Sb.), tak ve speciálním školství dochází k 1. 1. 2020 ke změně, kdy asistenti pedagoga budou financováni v podobném režimu jako učitelé.

Z hlediska platového zařazení asistenta pedagoga má ředitel školy poměrně velkou pravomoc. Současně platná legislativa určuje rozmezí 4. až 9. platové třídy. Podle Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. a jeho novelizací z roku 2018 se může tarifní mzda asistenta

pohybovat v rozmezí od 13 550 Kč (při zařazení do 4. platové třídy, stupeň 1 a pedagogické praxi do 2 let) až do 31 520 Kč (při zařazení do 9. platové třídy, stupeň 7 a pedagogické praxi nad 32 let). V praxi se plat většiny asistentů pedagoga pohybuje spíše v dolní platové hranici (Asistent pedagoga, 2013). Ředitel školy je pochopitelně vázán především výší dotace, kterou škola na plat asistenta dostane. Výše dotace je závislá na doporučení školského poradenského zařízení, které určí výši hodinové dotace podpory u jednotlivého žáka.

V praxi se plat většiny asistentů pedagoga pohybuje blíže dolní platové hranici profese, k dalšímu snížení reálného platu pak dochází tím, že mnoho asistentů pedagoga je zaměstnáno jen na částečný úvazek.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. uvádí zařazení asistentů pedagoga do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese. Podle katalogu prací je pozice asistenta pedagoga 2.16.05 definována následovně. Asistent pedagoga zařazen do 4. platové třídy vykonává přímou pedagogickou činnosti zejména v rámci pomocných výchovných prací zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Asistent pedagoga zařazený do 5. platové třídy provádí rutinní práce při výchově, zaměřuje se na upevňování společenských, pracovních, hygienických a jiných návyků dětí, žáků a studentů. Asistent pedagoga zařazený do 6. platové třídy se zaměřuje na zkvalitnění společenského chování dětí, žáků a studentů. K posunu k výkladu učební látky či výkladu textu dochází u asistentů pedagoga zařazených do 7. platové třídy. Nejčastější variantou zařazení asistentů pedagoga je 8. platová třída, kdy se již očekává, že asistent bude schopen vykonávat výchovnou a vzdělávací činnosti podle zadání a pokynů učitele a zaměří se při práci se žákem či studentem na individuální vzdělávání. Nejvyššího platového zařazení pak může dosáhnout asistent, který je schopen vykonávat samostatnou vzdělávací, výchovnou nebo speciálně pedagogickou činnost v souladu s IVP žáka, a to podle pokynů speciálního pedagoga a v souladu s pokyny učitele.

V rámci inkluzivního vzdělávání je právě asistent pedagoga pro většinu žáků s SVP tím nejzásadnějším podpůrným opatřením. Pro řadu škol i rodin je velkým problémem zajistit pro dítě asistenta pedagoga, který bude schopen vykonávat povinnosti vyplývající z jeho pracovního zařazení v souvislosti s jeho platovým zařazením. Zajištění této personální podpory je složité pro všechny typy škol, ale s vyšším stupněm vzdělávání se to často jeví jako nemožné. Kromě kladného vztahu k dětem, empatie a trpělivosti, což jsou neoddiskutovatelně nezbytné vlastnosti pro každého asistenta pedagoga, je nutná při práci

na pozici asistenta na střední škole jistá orientace v oboru, který žák na střední škole studuje. Především od asistenta zařazeného do vyšší platové třídy se očekávají také znalosti odpovídající činnostem, které bude vykonávat. Je nutné reálně zhodnotit možnosti asistentů a neočekávat od nich, že budou schopni zvládat na středoškolské úrovni řadu odborných předmětů tak, aby byli schopni pracovat se třídou v okamžiku, kdy se vyučující individuálně věnuje dítěti s SVP. Jsou samozřejmě určité možnosti, kdy lze asistenta pověřit například promítnutím prezentace či dohledem při samostatné skupinové práci intaktních žáků, ale řada asistentů se „bojí" středoškolského prostředí právě z důvodů, kdy se domnívají, že nebudou schopni zvládat odbornost střední školy. Lze ovšem konstatovat, že schopnost vidět svět očima dítěte a porozumění pro zájmy a priority dítěte jsou klíčové dovednosti pro každého dobrého asistenta pedagoga a odbornost nechť zůstane na učiteli.

Další z dovedností, kterou nelze u asistenta pedagoga podcenit, je schopnost komunikace s rodinou žáka s SVP. Každá situace je individuální, stejně tak jako každé dítě s SVP, a proto i způsob komunikace s rodinou je vždy závislý na potřebách dítěte. Asistent ale vždy musí s rodinou jednat partnerským a respektujícím způsobem a jeho sdělení rodině musí být jasně, srozumitelně a jednoznačně formulováno. Je vždy na konkrétní domluvě, zda asistent a rodina zvolí formu zápisu do deníčku, který asistent využívá ve škole a rodiče s ním pak následně doma pracují, nebo zda se využívá elektronická forma komunikace, kdy asistent zaznamená školní den včetně úkolů a pošle rodičům e-mailem. V zásadě je klíčová pravidelnost a zodpovědnost na obou stranách, kdy asistent zná rodinné zázemí a rodič se naopak na asistenta může spolehnout a důvěřuje mu.

Poslední z klíčových dovedností asistenta pedagoga, nikoliv ovšem významem, je schopnost asistenta pracovat pod vedením učitele. Řada učitelů má stále ještě problém s účastní asistenta na svých hodinách. Leckdy to berou jako „vpád na své území" či zasahování do výuky. Řada učitelů se také obává, že asistent pedagoga bude nelichotivě hodnotit jejich práci. Zejména na školách, kde nejsou zvykem pravidelné hospitace, náslechy, mentoring či supervize kolegů, je velká neochota smířit se s účastí jiného dospělého člověka ve výuce. Jen velmi málo učitelů na střední škole je ochotno plánovat výuku společně s asistentem pedagoga, řešit společně potřeby a možnosti žáka s SVP a hlavně pravidelně individuálně s takovým žákem pracovat. Částečně lze tuto obavu chápat, vzhledem k časté absenci pedagogického vzdělání asistenta, ale řada učitelů není ochotna asistentům naslouchat ani vnímat je jako kolegy a rovnocenné partnery. Poměrně časté jsou také snahy učitelů neumožnit asistentům vykonávat svou práci v rámci jejich výuky. Často argumentují tím,

že je asistent ruší, že není nutná jejich účast, protože oni zvládnou žáka s SVP i bez jejich pomoci apod. Pokud získají podporu k takovému jednání u vedení školy, jedná se vždy o poškození zájmů a potřeb žáka. V takovém případě je vždy nutná intervence ze strany rodičů či školského poradenského zařízení. Asistent pedagoga představuje podpůrné opatření ve vzdělávání žáka s SVP a škola je povinna konat v zájmu dítěte a tudíž udělat maximum pro naplnění tohoto opatření.

Poslední legislativní úprava tzv. inkluzivní vyhlášky č. 248/2019 Sb. výrazně upravuje působení asistentů pedagoga. MŠMT uvádí, že cílem je snížit školám náročnou administrativu a zajistit stabilitu pro asistenty. Změny se týkají asistentů působících ve speciálních školách, kdy od 1. 1. 2020 již nebudou financováni z podpůrných opatření, ale asistent pedagoga bude standardní pozice. Došlo také k úpravě počtu hodin přímé pedagogické činnosti, který byl pro asistenty ve speciálních školách stanoven na 36 hodin týdně.

Je zřejmé, že za opakovanými úpravami vyhlášky č. 27/2016 Sb. (tzv. inkluzivní vyhlášky) stojí především fakt, že stát hledá možnosti, jak snížit náklady na inkluzivní vzdělávání, a právě podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga patří mezi nejnákladnější. Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2018) uvádí narůstající počet asistentů pedagoga v posledních letech. Asistenti pedagoga působili v českém vzdělávacím systému samozřejmě již před účinností inkluzivní vyhlášky, ale jejich počet v souvislosti s touto vyhláškou významně narůstá. V porovnání se školním rokem 2010/2011 došlo ke 30. 9. 2016 k nárůstu o 144 %. Vzrůstající trend pak masivně pokračuje:

- k 30.9. 2016 bylo vykázáno 13 299 asistentů pedagoga;
- k 30.9. 2017 bylo vykázáno 17 725 asistentů pedagoga.

Úpravou financování asistentů pedagoga ve speciálním školství se má podle MŠMT primárně předcházet poskytování tohoto podpůrného opatření žákům v pásmu hraničního intelektu.

1.4.1 Instituce s významným podílem na inkluzivní pedagogice

Hlavní autoritou zodpovědnou za oblast školství je vláda, která za tímto účelem zřizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Aktuální působnost, náplň, organizační struktura aj. MŠMT je vymezena Kompetenčním zákonem č. 2/1969 Sb. ve znění aktuálních zákonů. Ministerstvo plní své úkoly také prostřednictvím organizací, které zřizuje a řídí. Mezi ně patří například Národní pedagogický institut České republiky, Dům zahraniční spolupráce, Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, Národní technická knihovna a další.

V současné době MŠMT nepracuje s pojmem inkluze, inkluzivní pedagogika apod., ale ve všech svých dokumentech označuje tuto oblast jako společné vzdělávání. Lze se domnívat, že tímto označením se MŠMT snaží zlepšit mediální obraz inkluze a nezatěžovat tuto problematiku negativní konotací. Ministerstvo se především prostřednictvím Národního pedagogického institutu podílí na řadě projektů, které směřují do oblasti podpory inkluzivní pedagogiky. Mezi klíčové dokumenty lze zařadit Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014-2020 a dále mimorezortní dokumenty, např. Národní program podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015-2020, Strategie sociálního začleňování 2014-2020 a mnoho dalších (viz přílohy č. VIII, IX, X).

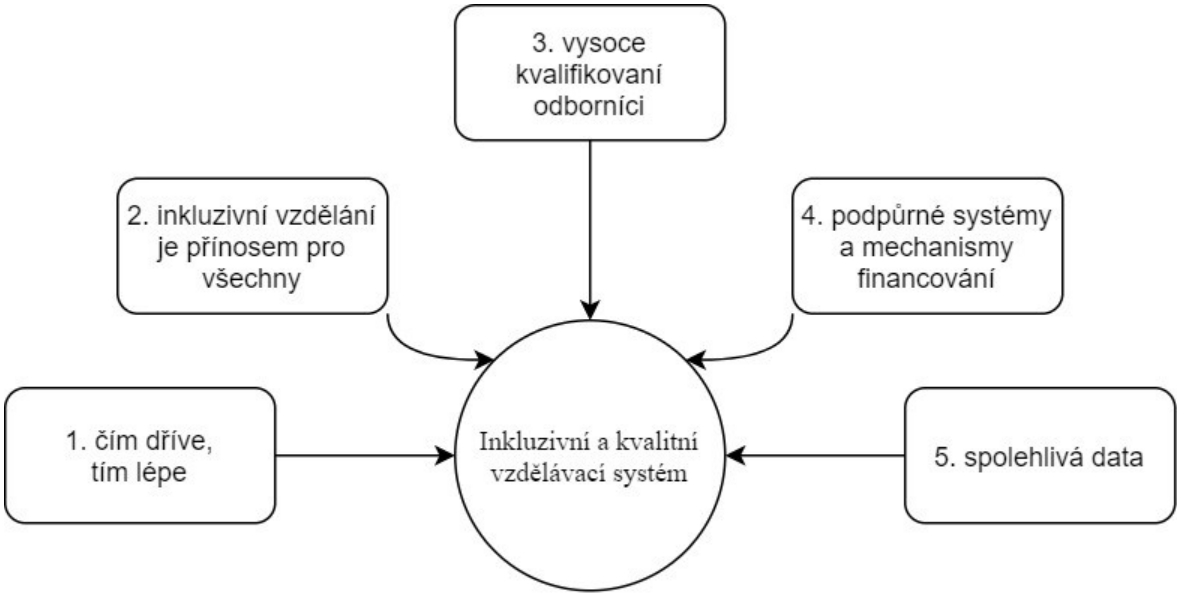
Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV) vycházející ze Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 byl realizován projekty APIV-A Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem (Národní ústav pro vzdělávání) a projektem APIV – B Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (Národní institut pro další vzdělávání). Struktura akčního plánu měla tři hlavní části (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018, 2015):

- část A, která se věnovala závazkům ČR vůči Evropské komisi;
- část B, která řeší inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém;
- část C, která směřuje ke zlepšení propojení vzdělávání a trhu práce.

V první části APIV navazuje především na doporučení Evropské komise v souvislosti s diskriminací romských dětí v českém vzdělávacím systému. MŠMT se jako reakci na toto doporučení zaměřilo především na tři úkoly. Všechna opatření jsou založena na legislativní úpravě a jedná se o zrušení přílohy RVP ZV-LMP, podporu znevýhodněným žákům

prostřednictvím podpůrných opatření, individualizaci výuky a změnu diagnostických nástrojů pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Druhá část Akčního plánu inkluzivního vzdělávání lze graficky znázornit takto:



Obrázek 4 Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání (převzato z APIV)

Strategická cesta č. 1: Čím dříve, tím lépe měla za cíl především zvýšení podílu dětí v předškolním vzdělávání, snížení odkladů povinné školní docházky a včasnou podporu dětí se znevýhodněním. Tento záměr byl splněn především zavedením povinného předškolního vzdělávání pro děti, které na začátku školního roku dovrší pěti let. Tato povinnost platí od školního roku 2017/2018.

Strategická cesta č. 2: Inkluze je přínosem pro všechny vzbudila jistě větší diskuse a rozporuplné názory než předchozí oblast. MŠMT připravilo novelu školského zákona, definovalo podpůrná opatření a připravilo řadu projektů směřujících k inkluzivnímu vzdělávání. Nyní s odstupem času lze ale konstatovat, že nezvládlo část své vize, kde se hovoří*: „Probíhá vzdělávací, osvětová a informační kampaň seznamující s novinkami v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zacílená na posílení motivace pedagogických pracovníků k práci s touto cílovou skupinou a zvýšení porozumění veřejnosti.“* (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018, 2015)

Právě tato oblast se ukázala jako klíčová pro přijetí konceptu inkluzivního vzdělávání. Pedagogická veřejnost ani majoritní společnost nebyla připravena na změnu vzdělávacích strategií směrem k inkluzivní pedagogice.

Strategická cesta č. 3: Vysoce kvalifikovaní odborníci vnímá jako klíčový předpoklad pro úspěšné inkluzivní vzdělávání postoj ředitele školy a kvalitu pedagogických pracovníků s podporou ŠPZ. Pro naplnění cílů v této oblasti se MŠMT zaměřilo na vytvoření metodických materiálů, vzdělávání poradenských pracovníků, ale zdá se, že MŠMT se doposud nepodařilo zasadit se o splnění této vize v kapitole přípravy budoucích pedagogických pracovníků. Vzhledem k tomu, že většina pedagogických pracovníků nepřijala koncept inkluzivního vzdělávání jako výzvu ke zdokonalování své práce, lze se domnívat, že cíle této strategické cesty nebyly naplněny. APIV předpokládal zajištění a distribuci metodických materiálů směřujících k porozumění podpůrným opatřením, podporu vzniku instruktážních videí, podporu vzniku multidisciplinárních týmů pro podporu ŠPP při řešení složitých situací apod.

Strategická cesta č. 4: Podpůrné systémy a mechanismy financování řeší jako podpůrný systém v oblasti poradenství, tak i finanční zajištění APIV. Školským poradenským službám se věnoval projekt RAMPS VIP III, který byl řešen v rámci NÚV s cílem popsání postupů práce PPP a SPC. Právě na školská poradenská zařízení byla přenesena zodpovědnost za podpůrná opatření a na základě zkušeností lze konstatovat, že administrativní zátěž s nimi spojená je omezuje v tom, aby plnila řádně své prioritní úkoly. V oblasti finančního zajištění APIV se předpokládá financování z prostředků státního rozpočtu a společně s financováním prostřednictvím evropských investičních a strukturálních fondů. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, finanční náročnost podpůrných opatření vycházela z odhadů ve školním roce 2016/2017 a podle skutečných výdajů pak v následujících letech docházelo ke změnám legislativy, kdy poslední významnou změnou je úprava financování asistentů pedagoga od 1. 1. 2020 ve speciálních školách. Jak vyplývá ze závěru Analýzy, odhadované výdaje na podporu vzdělávání žáků se SVP ze státního rozpočtu byly několikanásobně překročeny.

Strategická cesta č. 5: Spolehlivá data je předpokladem pro další plánování a rozvoj inkluzivního vzdělávání. Pro tvorbu dlouhodobých záměrů jsou nezbytná prokazatelná data, která jsou výstupem jednotného evidenčního systému a jednotné evidence žáků s SVP. V této oblasti je nezbytná spolupráce s ČŠI, která hodnotí a kontroluje celou oblast vzdělávání.

Poslední část APIV – část C „Ze školy do práce“ se věnuje monitoringu trhu práce, realizaci kariérového poradenství a problematice uplatnitelnosti absolventů. V této oblasti je nutné zaměřit se na hledání příčin předčasných odchodů ze vzdělávání a spolupráci škol

a zaměstnavatelů. Cílem by měla být změna přístupu k celoživotnímu vzdělávání a tím i vyšší šance uplatnění na trhu práce.

Na tento klíčový dokument navazuje APIV 2019-2020, který vyhodnocuje předchozí akční plán a od zavádění inkluzivního vzdělávání již směřuje ke zlepšení přijetí konceptu inkluze u pedagogické i laické veřejnosti. K vyhodnocení APIV 2016-2018 došlo na základě Analýzy implementace inkluzivního vzdělávání, kterou realizovala MŠMT v listopadu 2017, Tematické zprávy ČŠI – Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání, která byla realizována ČŠI v březnu 2018 a Tematické zprávy ČŠI – Inkluzivní vzdělávání ve školním roce 2016/2017 z října 2017. APIV 2019-2020 je členěn do tří základních částí, kdy první část je věnována vyhodnocení předchozího období, druhá část pak předkládá návrhy prioritních opatření a v poslední části jsou uvedeny jednotlivé dílčí strategie k dosažení cílů APIV.

Na spolupráci při přípravě APIV 2019-2020 se podílela řada expertů z praxe, zástupci neziskového sektoru profesních asociací pedagogů, vysokých škol, krajů a dalších odborníků. Jedním z návrhů, který přináší tento APIV, je začlenění sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky do struktury ŠPP. Tato iniciativa navazuje na Strategickou cestu č. 3 předchozího akčního plánu a je zcela jistě v souladu s multidisciplinárním přístupem k inkluzivnímu vzdělávání. Cílem je zlepšení spolupráce s rodinou, zlepšení preventivního působení na žáky a pomoc škole s právními a sociálními otázkami. Školní sociální pedagog v současné době působí na několika školách a je financován prostřednictvím Šablon II operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Toto personální opatření by mohlo pomoci především základním školám s vyšším zastoupením romských žáků (dle údajů MŠMT se jedná cca o 119 ZŠ). Na tyto školy i školy nacházející se v problematických lokalitách by se také měla zaměřit ČŠI, a to zejména na ty školy, které mají prokazatelné úspěchy. Obecně lze konstatovat, že české školství funguje poměrně nezávisle na centrální správě, což do jisté míry komplikuje problém segregovaných škol. Například středočeské město Kladno hledá protisegregační řešení svých dvou základních škol v oblasti jakési správy a provázanosti přídavků na děti se školní docházkou. Tyto prostředky by byly alokovány právě do školy, kterou dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí navštěvuje, a ta by je použila na nákup pomůcek, financování školních výletů a mimoškolních aktivit přímo pro dítě. Toto opatření se jeví jako velmi efektivní a zcela v zájmu dítěte, ale lze se domnívat, že v současné době by mohlo být chápáno jako diskriminační a je nutné tuto oblast nejprve legislativně upravit. Analytik společnosti Člověk

v tísni Daniel Hůle uvádí také fakt, že v rámci České republiky panují velké regionální rozdíly v oblasti předčasných odchodů ze vzdělávání. Zatímco Praha patří s 2,7 procenty lidí mezi 18-24 lety bez středoškolského vzdělání mezi nejlepší v EU, tak Ústecký a Karlovarský kraj s 17,1 procenty jsou na úrovni Bulharska a Rumunska a patří jim pozice na konci žebříčku. Lze se domnívat, že pokud nedojde ke změnám v systému, bude i nadále docházet k reprodukci nevzdělanosti.

Další oblastí, na kterou se APIV 2019-2020 zaměřuje, je komunikace s odbornou veřejností s cílem zvyšování informovanosti z oblasti inkluzivního vzdělávání. MŠMT ve spolupráci s Ministerstvem sociálních věcí vyhodnocuje data v oblasti inkluzivního vzdělávání s cílem zvýšení informovanosti pedagogické i nepedagogické veřejnosti a snahou podpořit kladný postoj ke společnému vzdělávání. V dalších kapitolách APIV cílí na změnu hodnotové orientace pedagogických pracovníků tak, aby přijali koncept inkluzivního vzdělávání. Předpokládá se další vzdělávání pedagogických pracovníků, kde je doporučováno využití zážitkové pedagogiky s návaznou podporou mentoringu.

Na základě vyhodnocení těchto dokumentů směřují návrhy opatření především dle APIV 2019-2020 k:

- snížení administrativní náročnosti, zjednodušení administrace PO;
- zefektivnění využití finančních prostředků na PO;
- implementace rozumných principů a řízení inkluzivního vzdělávání;
- využití průběžných šetření ČŠI;
- sdílení asistenta pedagoga.

APIV 2019-2020 v jednotlivých kapitolách předkládá řadu návrhů, které by měly být rozpracovány na nižších úrovních. Jedná se především o dokumenty:

- KIPR – Kvalita – Inkluze – Poradenství – Rozvoj;
- ŠIKK – Školská inkluzivní koncepce kraje;
- KAP – Krajský akční plán rozvoje vzdělávání;
- MAP – Místní akční plán rozvoje vzdělávání.

V souvislosti s těmi aktivitami došlo k předběžnému vyčíslení nákladů (viz příloha č. VIII). Lze jen doufat, že vynaložené finanční prostředky přinesou změnu také v postoji k inkluzivnímu vzdělávání a budou chápány i jako splátka dluhu, který společnost vůči žákům s SVP měla. Tento dluh vznikl také tím, že ačkoliv legislativa byla na inkluzivní

vzdělávání připravena již od roku 2005, chyběla provázanost na podpůrná opatření, která jsou náročková a bezplatná.

1.4.2 Školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště

Školským poradenským zařízením může být pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC). Působnost, provázanost a náplň těchto zařízení vyplývá z vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školních poradenských zařízeních. Tato vyhláška byla novelizována k 1. 9. 2016 vyhláškou č. 197/2016 Sb. a od 1. 1. 2020 pak upravena vyhláškou č. 248/2019 Sb.

PPP jsou zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších změn a jejich hlavní činností je poskytování služeb dětem od 3 let až po ukončení středního, případně vyššího odborného vzdělání. Jejich služby jsou pro tyto klienty bezplatné (za úhradu mohou být poskytovány služby např. pro účely soudu), vždy jsou ale poskytované až na základě informovaného souhlasu rodiče či zletilého žáka.

Činnost pedagogicko-psychologických poraden se datuje od sedmdesátých let 20. století, (Lechta, 2016). Ovšem pedagogicko-psychologická péče má své začátky již v roce 1884 v Anglii, kde Fracis Galton otevřel tzv. antropometrickou laboratoř. Na tomto konceptu postupně vznikaly poradny v USA (1896) a Francii (1905). První česká poradna pro volbu povolání vznikla v roce 1919 a na jejím vzniku se podílel také významný pedagog O. Chlup. (Kohoutek, 1998) Poradenská činnost byla zaměřena výhradně na volbu povolání a jedním z dílčích cílů bylo také snižování nezaměstnanosti u mladistvých. V době po nástupu komunismu byla v poradenství posílena právě role ekonomicko-náborová, a to v duchu kolektivní výchovy a beztřídní společnosti. Významných posunem bylo zřízení ústřední komise pro výchovné poradenství v roce 1961 a následně vydání směrnice o budování soustavy výchovného poradenství na ZDŠ (1962) a SŠ (1963). První studium pro výchovné poradce bylo zahájeno ve školním roce 1965/1966. (Kohoutek, 1998) Usnesení vlády ČSR č. 27/72 obsahovalo návrh na vybudování soustavy poradenské péče pro děti, mládež a rodinu. V souvislosti s touto legislativní úpravou se poprvé hovoří o pedagogicko-psychologických poradnách. (Brožek a Hoskovec, 1991)

Mezi klíčové oblasti, kterými se PPP zabývají, patří psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky a intervenční činnosti a z důvodu akutního přetížení tohoto typu zařízení pouze okrajově problémy spojené s výběrem povolání a studia. Poradny participují na vzdělávacím

procesu na základě žádosti rodičů, zletilého žáka, případně školy, a to zejména v situaci, kdy je vzdělávací proces ohrožen či znesnadněn nějakou formou znevýhodnění žáka. V souvislosti se zaváděním principů inkluzivního vzdělávání byla významně posílena pravomoc, ale také odpovědnost PPP. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. v § 16 definuje výstupy poradenské práce. V zásadě jde o dva typy výstupů. První je zpráva, která je určena pro rodiče či zletilého žáka a je zcela v jejich kompetenci, zda s touto zprávou seznámí školu. Vzhledem k tomu, že zpráva obsahuje anamnestické údaje, bývá ochota rodičů seznámit s těmito údaji školu poměrně malá. Závěry z vyšetření a doporučená podpůrná opatření pak obsahuje dokument nazvaný Doporučení ŠPZ. Na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka či zákonného zástupce je tento dokument předáván škole, a to nejčastěji formou datové zprávy. Právě na základě doporučení PPP či SPC je upravována vzdělávací cesta žáků pomocí podpůrných opatření individualizovaných vždy podle potřeb žáka (viz příloha č. XI).

Síť pedagogicko-psychologických poraden byla ještě v minulosti doplněna Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, který byl zřízen v souladu se zákonem č. 395/1991 Sb. o školských zařízeních ke dni 1. února 1994. Mezi hlavní činnosti tohoto zařízení patřilo provádění analýz a průzkumů souvisejících s poradenskými službami, vytváření koncepcí a zpracovávání informací o službách PPP, SPC a výchovného a kariérového poradenství ve školství. S platností od 1. 7. 2011 došlo ke sloučení Institutu pedagogicko-psychologického poradenství, Národního ústavu odborného vzdělávání a Výzkumného ústavu pedagogického. Všechny tyto organizace jsou nyní zastřešovány Národním ústavem pro vzdělávání. K 1. lednu 2020 dochází pak ke sloučení dvou významných institucí, které si v některých oblastech konkurovaly či se překrývaly. Slučují se Národní institut pro další vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání a vzniká Národní pedagogický institut České republiky (zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) se zkratkou NPI ČR.

Školským poradenským zařízením, které může vydat doporučení na úpravu vzdělávací cesty pro žáka s určitým druhem zdravotního postižení či kombinovaným postižením, jsou speciálně pedagogická centra (SPC), která jsou zřízena od roku 1991 vyhláškou MŠMT č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Typ SPC korespondoval a do jisté míry i nadále koresponduje s typem školy, při níž bylo toto centrum zřízeno (např. Gymnázium, SOŠ, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené

v Praze 2). Jednotlivá centra jsou zřizována podle druhu zdravotního postižení (Katalog podpůrných opatření, 2020):

- SPC pro žáky s mentálním postižením;
- SPC pro žáky s PAS;
- SPC pro žáky s tělesným postižením;
- SPC pro žáky s tělesným postižením;
- SPC pro žáky se sluchovým postižením;
- SPC pro žáky s vícečetným postižením;
- SPC pro žáky se zrakovým postižením;
- SPC pro žáky s vadami řeči.

(viz příloha č. I)

Podle § 181, odst. 1 školského zákona je kraj povinen zajistit podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním a za tímto účelem pak mj. zřizuje či zrušuje i SPC. V současné době však poptávka po těchto službách potencuje vznik SPC i jinými soukromoprávními subjekty. Například SPC při Národním ústavu pro autismus, z. ú. bylo založeno k 1. 9. 2014 a stále se potýká s nedostatkem volných kapacit pro klienty. Bez ohledu na to, kdo je zřizovatelem, poskytují SPC služby speciálně pedagogické, psychologické a další odbornou pomoc dětem od 3 do 19 let. Hlavním cílem je podpora dětí a rodin při volbě vzdělávací cesty a další konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro klienty, rodiče, školy a další instituce.

Stejně jako se zaváděním principů inkluzivního vzdělávání stoupl do jisté míry význam PPP, tak i SPC se nyní nově významně podílí na návrzích k zařazení do režimu společného vzdělávání. Speciální pedagogové na základě práce s klientem vytváří návrhy a doporučení pro školy. Stěžejním nástrojem podpůrných opatření je vždy individuální vzdělávací plán, který SPC konzultuje se školou. Součástí práce SPC pro žáky s PAS také může být nácvik sociálních dovedností formou individuální či skupinovou, eliminace problémového chování a rozvoj funkční komunikace. (Michalík a Hanák, 2011) Za zcela zásadní činnost SPC pro začlenění žáka s PAS lze považovat metodickou pomoc pro pedagogické pracovníky školy. V rámci takové pomoci probíhají nejen přednášky pro vyučující, ale také např. beseda pro spolužáky klienta s PAS. Vhodně nastavená podpůrná opatření jsou samozřejmostí, bez které by nebylo možné vzdělávat žáky s PAS v běžné třídě. Ale právě různé formy

instruktáží, ukázky vhodných metod řešení náročných situací a možnost konzultací s odborníky z SPC jsou jakousi nadstavbou pro učitele, která umožní inkluzivní vzdělávání.

Výše zmíněná školská poradenská zařízení rozhodují o podpůrných opatřeních druhého až pátého stupně. Pro žáky střední školy někdy platí, že zůstávají v péči PPP či SPC tam, kde jim byly diagnostikovány SVP po dobu docházky na základní školu. Z důvodu spolupráce se školou je výhodnější objednání do tzv. spádového poradenského zařízení. ŠPZ navštěvuje žák na základě doporučení školy, na základě svého vlastního rozhodnutí a zejména u dětí mladšího školního věku je také možné orgánem veřejné moci návštěvu ŠPZ uložit.

Pro účely spolupráce se ŠPZ bývá ve školním poradenském pracovišti (ŠPP) určen ředitelem školy pedagogický pracovník, který odpovídá za správnou realizaci podpůrných opatření. Činnost ŠPP je zabezpečena zpravidla výchovným poradcem, školním metodikem prevence a případně dalšími pedagogickými pracovníky školy. Na středních školách se zpravidla nedaří na plný úvazek doplnit ŠPP školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Současná platná legislativa v §7 vyhlášky 72/2005 Sb. vymezuje náplň činnosti ŠPP zejména na poskytování PO pro žáky s SVP a s tím spojenou agendu. Zejména se jedná o součinnost s ŠPZ při pedagogické diagnostice žáka, informace o dosavadním průběhu vzdělávání a poskytnutých PO. Charakter poskytovaných služeb školního poradenského pracoviště závisí na typu střední školy, ale vždy by mělo jít o činnosti, které směřují k prevenci školní neúspěšnosti, péči o školní a třídní klima, podporu žáků a v neposlední řadě se také zaměřuje na komunikaci s rodiči a metodickou pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům. Z popisu těchto činností vyplývá, že pedagogický pracovník ŠPP se musí umět orientovat v mnoha činnostech, ale především oblast podpůrných opatření je klíčová.

1.4.3 Neziskové organizace

Častým argumentem, který zaznívá v hodnocení inkluzivního vzdělávání, je fakt, že se MŠMT nechává zásadně ovlivnit názory, postoji a tlakem neziskového sektoru. Jedna z mnoha definic neziskového sektoru (Rektořík, 2010, s. 26) uvádí: *„Organizace tohoto typu nevznikají primárně přičiněním státu, respektive státních úředníků, jsou výsledkem snahy a přání určitých skupin občanů. Nejsou zde tedy proto, že si to přeje vláda, ale proto, že si to přejí občané.“* Což zejména v oblasti školství, zajištění rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělání a obecně zkvalitnění života osob s určitou mírou postižení platí v plné míře. Stát sice podléhá přetrvávajícímu paternalistickému očekávání obyvatelstva, ale sám není

schopen plnit všechna očekávání. V některých oblastech tedy opravdu neziskové organizace suplují roli státu a aktivně přináší témata, která jsou v danou chvíli pro společnost důležitá a státem v plné míře neřešená. Neziskový sektor disponuje řadou expertů, kteří jsou i na základě zahraničních zkušeností schopni přinášet českému vzdělávacímu systému významné podněty. Příkladem může být například Školská inkluzivní koncepce krajů (ŠIKK), která byla vytvořena dle metodiky převzaté z projektu Nadace Open Society Fund (OSF). Tato nadace se významně podílí na aktivitách směřujících ke změně ve vzdělávání a podporuje inkluzivní pedagogiku řadou konkrétních opatření směřujících k podpoře učitelů (metodické materiály), žáků (stipendia pro středoškolské a vysokoškolské studenty) a v neposlední řadě také zvyšováním rodičovských kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání. OSF podporuje řadu dalších neziskových organizací, které se podílí na implementaci inkluzivního vzdělávání (Společné vzdělávání, 2019):

- ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání – sdružení neziskových organizací podporujících společné vzdělávání;
- Rodiče za inkluzi – podpora a poradenství rodičům;
- EDUin – informační centrum o vzdělávání;
- EDUzměna, která vznikla spojením Nadačního fondu Avast, Nadace České spořitelny, Nadace Karla Janečka a Nadace OSF;
- NAUTIS, z. ú. – největší specializovaná organizace zabývající se péčí o osoby s autismem.

NAUTIS, z. ú. poskytuje svou pomoc nejen osobám s PAS, ale i jejich rodičům, lékařům a velmi často školám. Díky spolupráci s touto organizací může být ošetřena třída, ve které by měl studovat nebo již studuje žák s PAS, dostává se odborné pomoci pracovníkům školního poradenského pracoviště, a to vždy s cílem pomoci žákům s PAS v tom, aby mohli být co nejvíce samostatní a dosáhli svého maximálního vzdělávacího potenciálu. Tato organizace vznikla na jaře roku 2003, působila pod názvem APLA a za svůj cíl si vytkla komplexní odbornou pomoc lidem s PAS. V současné době tato nestátní nezisková organizace spolupracuje aktivně na systémových změnách v oblasti péče o osoby s PAS. NAUTIS, z. ú. vytváří dokumenty dostupné na internetových stránkách MŠMT, kde poskytuje pedagogické veřejnosti všechny informace o vzdělávání žáků s PAS nejen formou metodik, ale také prostřednictvím webinářů, které jsou dosud dostupné v rámci digifolia na metodickém portálu RVP. Velmi zásadní je činnosti této organizace na poli psychodiagnostiky, včasné intervence a individuální či skupinové terapie. Klíčové

pro vzdělávání je pak především Speciálně pedagogické centrum při NAUTIS, které pomáhá rodičům najít vhodnou školu pro jejich dítě, spolupracuje následně se školou při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a pomáhá řešit individuální potřeby každého žáka s PAS.

Významnou neziskovou organizací, která se podílela také na přípravě Katalogu podpůrných opatření, je Člověk v tísni, která především v rámci svého vzdělávacího programu Varianty významně přispívá k porozumění, respektu a vnímání odlišností. Prostřednictvím tohoto programu vytváří metodické materiály pro učitele, výukové lekce, kurzy pro učitele i asistenty pedagoga a celou řadu dalších aktivit, které od podpory jednotlivých učitelů přesahují až k závazným stanoviskům a spolupráci při vytváření strategických dokumentů (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+).

Neziskový sektor hraje v každé vyspělé zemi důležitou roli. V České republice má silnou tradici a po roce 1989 došlo k jeho velkému rozmachu. Je ovšem nutné zmínit, že v oblasti péče o děti s PAS existují velké rozdíly mezi jednotlivými kraji. Např. ve Středočeském kraji existuje poměrně široká nabídka mateřských, základních škol a dalších organizací pro žáky s PAS, naopak jiné kraje mohou nabídnout pouze několik takových zařízení. Rekodifikací občanského práva došlo k řadě legislativních změn v této oblasti a v současnosti je nejčastější právní formou neziskové organizace zapsaný spolek (z. s.). O tom, že význam neziskového sektoru nepodceňuje ani vláda ČR, svědčí mimo jiné i fakt, že již v roce 1992 byla zřízena Rada vlády pro nestátní neziskové organizace.

2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Pod zastřešujícím názvem poruchy autistického spektra (PAS) jsou sdruženy pervazivní vývojové poruchy, mezi které lze zahrnout především Aspergerův syndrom, dětský autismus, atypický autismus a případně také Rettův syndrom. Společné mají to, že symptomy se kombinují v mnoha variacích, u každého jedince v různé míře a intenzitě. (Thorová, 2006) Toto pojetí odpovídá klasifikaci nemocí v Diagnostickém statistickém manuálu (DSM, 5. revize), který chápe autismus v širokém pojetí, zatímco Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN, 10. revize) pracuje s jednotlivými podtypy. (Šporclová, 2018) Podle Ústavu pro zdravotnické informace a statistiku, který pervazivní vývojové poruchy sdružuje pod kód F84, se jedná o takovou poruchu, která je „*charakterizována kvalitativním porušením recipročních sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“* (Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99), 2018) Pervazivní lze v této souvislosti možná nejlépe definovat jako všudypřítomný, vším pronikající deficit, v jehož důsledku dítě vnímá a prožívá jinak.

Dětský autismus jako klinická diagnostická jednotka existuje již od roku 1943, kdy jej popsal americký psychiatr Leo Kanner, který si povšiml podobného nepřiměřeného chování u skupiny několika dětí. Thorová (2006) uvádí, že již v roce 1911 pracoval s označením autismus švýcarský psycholog Eugen Bleuler ovšem v souvislosti se schizofrenickým pacientem, který se stáhl ze sociálního života. K výběru označení byl Kanner inspirován řeckým původem slova „autos“, což znamená sám (Slovník cizích slov, 2020). Kanner původně pracoval s biologickým faktory. *„Musíme předpokládat, že tyto děti přišly na svět s vrozenou neschopností vytvářet obvyklé, biologicky předpokládané emoční vazby s lidmi, stejně jako jiné děti přišly na svět s vrozeným fyzickým či mentálním hendikepem.“* (Šporclová, 2018, s. 11) Před stanovením diagnózy autismus Kanner pět let pozoroval 11 dětí – z toho většinu chlapců, kteří měli některé společné projevy chování (neudržení očního kontaktu, upřednostnění zájmu o věci před zájmem o lidi apod.). Matky těchto dětí označoval jako „matky ledničky“. Závěry z tohoto výzkumu zpracoval Kanner do článku publikovaného v časopise Nervous Child pod názvem Autistické poruchy afektivního kontaktu (Disturbance of Affective Contact). V roce 1944 vídeňský psychiatr Hans Asperger poprvé popsal v odborném časopise pod názvem O autistických psychopatech v dětství (Autistiche Psychopathen im Kindersalter) specifickou psychopatologii sociální interakce u čtyř chlapců. Aniž by v době druhé světové války Asperger s Kannerem konzultoval, oba

použili pojem autismus. (Thorová, 2006) Termín Aspergerův syndrom poprvé použila v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová.

Otázkou příčiny vzniku autismus se zabývá odborná veřejnost již od pojmenování této diagnózy. Teorie Margaret Mahlerové jsou striktně psychoanalytické, kdy první tři měsíce života dítěte označuje jako autistické a pokud v tomto období pečující osoba není emocionálně vřelá a dítě řádně nestimuluje, dítě z této fáze nikdy nevyroste. (Thorová, 2006) V šedesátých letech minulého století toto pojetí vyvrátil americký psycholog Bernard Rimland, kdy definoval „*autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu"*. (Thorová, 2006, s. 41) Tento názor je v současnosti většinově akceptován a hovoří se o neurobiologické podstatě autismu s vysokým podílem dědičnosti. (Šporclová, 2018)

U příčin vzniku PAS zatím nedošlo ke sjednocení názorů a nelze hovořit o jednoznačné etiologii. Situaci samozřejmě nejvíce komplikuje různorodost a variabilita symptomů. V šedesátých let minulého století se v rámci terapií pracovalo také podle behaviorálního modelu, kdy poruchy chování jsou chápány jako naučené reakce. Na základě teorií B. F. Skinnera převážně američtí psychologové posilovali vhodné chování a odstraňovali nežádoucí pomocí odměn a trestů. Využívání trestů ovšem přineslo kritiku, založenou na vnímání lidských práv. (Thorová, 2006) Zůstala však cesta k dětem s PAS, kdy se pomocí posilovacích prostředků ve formě jídla, oblíbené figurky či oblíbené činnosti obrací pozornost dítěte žádoucím směrem. Dítě tak nachází jistotu a bezpečí ve formě naučeného chování.

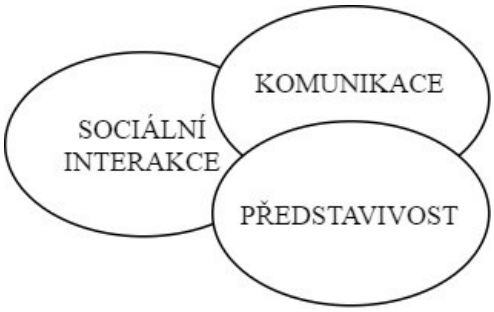
Díky rozvoji moderních medicínských metod (neuropsychiatrie, neuroanatomie, genetika atd.) dochází k dalšímu posunu ve vnímání etiologie vzniku PAS. Za průkopníky jsou považováni neurobiologové Ornitz a Ritvo, kteří se domnívali, že „*signály zvenčí jsou zpracovány hluchým způsobem, takže dítě si z nich nemůže utvořit žádnou smysluplnou informaci"*. (Thorová, 2006, s. 46) V pozdějších letech se upřednostňuje vývojový neurobiologický model, který pracuje s poškozením mozku plodu mezi 24.-26. embryonálním dnem, tím dojde k narušení vývoje mozku v oblasti kódování přijímaných informací a intuitivního interaktivního časného učení. (Thorová, 2006)

S nárustem diagnostikovaných dětí s PAS je v současné době spojována celá řada příčin. Původ poměrně často uváděné příčiny „má to z očkování" lze vidět ve výzkumu gastroenterologa Wakafielda, který spojoval očkování trojkombinace se zánětem tenkého a tlustého střeva a následným poškozením mozku. Tato hypotéza se však nikdy

nepotvrdila. (Thorová, 2006) Další z teorií dává do souvislosti infekční onemocnění matky během těhotenství (Šporclová, 2018, s. 13) s rizikem autismu: *„U žen, kterým byla zjištěna infekce po přijetí do nemocnice (nejčastěji infekce močových cest), bylo zjištěno vyšší riziko porodu dítěte s autismem.“*

Všechny současné teorie vnímají poruchy autistického spektra jako vrozené, v důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji (Thorová, 2006) a jak vyplývá z výše uvedeného, neexistuje jediný faktor či gen, který by byl odpovědný za vznik tohoto onemocnění tak, aby bylo možné pojmout celou jeho různorodost a individuální projevy každého jedince.

Přestože v rámci diagnózy PAS není možné nalézt dvě osoby se stejnými projevy, liší se četnost a síla, některé projevy se objeví či naopak mizí, vždy se u všech osob musí jednat o tzv. „triádu symptomů“. (Thorová, 2006), (Pastieriková, 2013)



Obrázek 5 Triáda symptomů

Dítě již od narození svým způsobem komunikuje, postupně se jeho chování stává diferencovanější (na matku se směje, v neznámém prostředí pláče apod.). Právě v oblasti sociální interakce bývá deficit způsobený PAS velmi zřetelný a vždy závisí na hloubce postižení. Lorna Wintegová popsala čtyři typy sociální interakce u dětí s PAS, ovšem tyto projevy se mohou postupně s vývojem dítěte měnit, při zachování dvou zásadních způsobů komunikace. Dítě spíš nevyhledává sociální kontakt, nebo naopak dítě touží navázat sociální kontakt, a to s každým, bez ohledu na situaci.

Thorová (2006) uvádí kategorizaci PAS podle převažujícího sociálního chování takto:

1. **Osamělý typ** – dítě nemá zájem o fyzický kontakt ani komunikaci, nevyhledává vrstevníky a jejich společnost, neudrží oční kontakt;
2. **Pasivní typ –** dítě snese sociální kontakt, ale příliš často ho nevyhledává, dítě si samo určuje míru a frekvenci fyzických kontaktů, má velmi omezenou schopnost sociální

empatie a intuice, umí částečně projevit své potřeby, ale komunikuje pouze za účelem uspokojení svých potřeb;

3. **Typ aktivní, zvláštní –** sociálně velmi problematické a často obtěžující chování, nepřiměřenost sociálních a fyzických kontaktů, ulpívání na „svých" tématech, rituálech, otázkách apod.;
4. **Typ formální, afektovaný –** typický pro osoby s vyšším IQ, formální a precizní vyjadřování, pedantická touha dodržovat pravidla, sociální naivita a v některých situacích afektivní chování (zejména pokud v okolí někdo nedodrží stanovené pravidlo);
5. **Typ smíšený, zvláštní –** sociální chování se mění v závislosti na prostředí (jinak doma, jinak ve škole např.), ale vždy je něčím zvláštní a mívá velké výkyvy.

Sociální interakce je jedním z klíčových faktorů pro začlenění do školního kolektivu. Pro žáky s těžší formou je to příliš náročné a tyto děti nejsou schopné „rozklíčovat" celou řadu situací a vnímat je stejně jako jejich spolužáci. Každodenní běžné situace vnímají přes svůj vlastní filtr či zrcadlo, a to jim často způsobuje nejistotu, úzkost a strach. V rámci výuky ve škole mohou být pro takové děti náročnější přestávky než vyučovací hodina, kdy se střetne celá řada faktorů najednou: třída mění učebnu, na některé předměty se vytváří jiné skupiny, než obvyklá třída apod. Pro řadu dětí s PAS je právě po dobu přestávek či volných hodin asistent pedagoga důležitější než při vyučování.

Poruchy autistického spektra lze také chápat jako celoživotní deficit v oblasti komunikace. Komunikaci je v této souvislosti třeba vnímat souborně jako komunikaci verbální i neverbální. Není možné pouze slovy sdělovat komuniké, ale pro komunikaci jako takovou je prvotní navázání kontaktu. A právě v tomto základním předpokladu řadu osob s PAS selhává. Lze hovořit o sociálně komunikačním deficitu. (Šporclová, 2018) Porucha komunikace se projevuje na úrovni vyjadřovací i porozumění, ale obecně lze konstatovat, že spektrum problémů v komunikaci bývá u dětí s PAS velmi široké. Poměrně obvyklé jsou nedostatky v očním kontaktu, dítě buď neudrží vůbec oční kontakt a vyhýbá se mu, nebo kouká tzv. skrz, případně je jeho pohled neadekvátně dlouhý. Zejména formální typ mívá deficit v oblasti mimiky a gest. Gesta používají nepřiměřeně nebo vůbec, mají omezenou mimiku a často není adekvátní verbálnímu obsahu. U řady dětí s PAS bývá problém také s osobními zónami, některé děti překračují komfortní zónu posluchače a narušují jeho osobní prostor, jiné zas komunikují bez natočení obličeje z větší vzdálenosti. Ve verbální oblasti jsou velmi individuální obtíže, které se pohybují od velmi pestré slovní zásoby, bohaté

na cizí slova a fráze, až po verbální rituály, které mají často podobu opakovaného kladení otázek. Formální typ ulpívá na pedantickém až archaickém vyjadřování, osamělý typ naopak využije pro komunikaci několik základních slov a projevů neverbální komunikace. Pro všechny typy dětí s PAS je ovšem charakteristická neschopnost pochopit ironii a sarkasmus. Dichotomní myšlení, doslovné chápání řečeného a snaha o perfekcionismus mohou vést při nepochopení ironie, sarkasmu či žertu k extrémnímu strachu, nejistotě a úzkosti u žáka s PAS, který nechápe obsah sdělení. Což může způsobit agresivní reakci a destruktivní chování, které někdy končí i sebepoškozováním.

Třetí oblastí triády je představivost. U dítěte tedy nedochází k rozvoji hry a tím se zpomalí učení a následně celý vývoj. Dítě s PAS nezapojí fantazii a poměrně často se při hře věnuje pouze jednoduchému a manipulativnímu zacházení s předměty, pořád ve stejném rytmu a pořadí, bez posunu k vyšší úrovni hry. Děti s PAS si zpravidla oblíbí nějakou aktivitu či oblast zájmu a na té ulpívají. Notoricky je znám zájem dětí s PAS o vesmír, dopravu, mapy apod., v těchto oblastech dosahují encyklopedických znalostí, zájmu podřizují celý svůj den a zpravidla i život celé rodiny. V mladším věku děti s PAS zpravidla neprojevují zájem o běžné hračky odpovídající jejich věku, ale volí „dospělé“ aktivity. Některé děti s PAS jsou fascinovány kresbou a tráví u ní veškerý volný čas (kresba grafikonu, různých map apod.), jiné děti s PAS naopak nekreslí vůbec. V některých případech se zájem mění, jindy trvá měsíce i roky, vždy je ale společné, že pokud má dítě s PAS zájem o určitou oblast, vždy se jedná o stereotypní, neodklonitelné a zpravidla okolí obtěžující aktivity. Od sbírání informací o jízdním řádu a typu tramvají v MHD, po sbírání předmětů, které zdánlivě nemají smysl (Např. žák střední školy „sbíral“ přezůvky spolužáků či pedagogů, zaznamenával si o nich údaje do notýsku a za tyto „sběratelské předměty“ byl dokonce ochoten spolužákům platit.) Deficit v oblasti představivosti přináší v rámci školního vyučování problém také při tělesné výchově, kdy žák s PAS nejprve doslovně chápe pravidla hry a nutí spolužáky a vyučujícího k rigidnímu dodržování pravidel a následně není schopen si představit, jak se hra v dalších kolech může vyvíjet a co je tedy jejím cílem. Přestože poruchy autistického spektra se častěji vyskytují u chlapců (Popis poruch autistického spektra, 2017), pouze málo dětí s PAS se věnuje počítačovým hrám. Oblíbená je Minecraft, která má dokonce verzi Autcraft určenou speciálně pro děti s PAS.

2.1 Autismus

Jádro poruch autistického spektra je podle Thorové (2006) tvořeno dětským autismem, který se může stejně jako ostatní PAS vyskytovat v různých formách za přítomnosti mnoha různých symptomů, ovšem vždy musí být dotčeny všechny oblasti triády. V oblasti komunikace je zřejmá malá reaktivnost na pokyny, obtíže s vyjadřováním a zejména opožděný vývoj jazyka, v oblasti sociálního chování bývá preferována samostatnost při hře a špatné přizpůsobení se změně kontextu situace, dalšími zvláštnostmi mohou být záchvaty vzteku, pohybové stereotypie, fixace na určité předměty, lpění na rituálech a případně přehnané reakce na určité podněty. Všechny tyto uvedené znaky jsou individuální a nelze je hledat u všech dětí s autismem (viz příloha č. XII).

Poměrně často se nyní hovoří o tzv. epidemii autismu. Je na místě si položit otázku, zda se jedná o nové „moderní" onemocnění spojené s vlivy prostředí, či zda se zlepšily diagnostické nástroje, nebo se jedná o módní trend, kdy se již nehovoří o nevychovaném, problematickém dítěti, ale hovoří se o dítěti s autismem. Šporclová (2018) uvádí, že podle šetření NAUTIS, z.ú. je nyní prevalence 2,76 %, tj. jeden z 28 chlapců a jedna z 80 dívek, což znamená oproti výzkumům v roce 1966 nárůst více než o 2 %. Lze se domnívat, že se významně zlepšila diagnostika a informovanost odborných pracovníků, od pediatrů až po pedagogy. Nezastupitelné místo v časné diagnostice mají rodiče, kteří by v případě, že se dítě chová zvláštně (pozdní nástup řeči, neadekvátní zájmy a chování apod.) měli vyhledat odborné pracoviště. Častým jevem je, že dítě je diagnostikováno až po nástupu do kolektivu, protože pedagog má možnost srovnání s vrstevníky a lépe tak odhalí odlišnosti v chování dítěte. Čápová (2001) uvádí, že nejčastějším současným onemocněním dětského autismu je mentální retardace (75 %), epilepsie (30 %) a téměř stejně časté bývá postižení sluchu. Thorová (2016) a Čápová a Neumann (2001) uvádí některé v současnosti používané diagnostické metody:

- ADI-R – metoda založená na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči, nevýhodou je časová náročnost, skóre získané v testu lze převést algoritmem na MKN-10 (v oblasti sociální interakce, komunikace, chování s opakujícími a stereotypními tendencemi);
- CARS – skládá se z 15 hodnocených oblastí, kdy každá položka se hodnotí škálou od 1-4 podle frekvence a intenzity abnormálních projevů, využívá se pozorování i dotazník pro rodiče, podle stanovené úrovně intelektu se hovoří o vysoce funkčním, středně funkčním a nízce funkčním autismu.

2.2 Atypický autismus a Rettův syndrom

Pro kategorii osob, které nesplňují všechny oblasti triády, případně se symptomy objevují po třetím roce života, lze podle Thorové (2006) praktikovat zařazení do skupiny Atypický autismus. Pro tuto skupinu pervazivních vývojových poruch jsou typické lepší sociální schopnosti, v některých případech mohou mít osoby s touto diagnózou kvalitnější komunikační dovednosti než v případě dětského autismu. Obecně lze do této skupiny zařadit skupinu osob, která má autistické rysy či sklony, ale nesplňuje diagnostická kritéria dětského autismu.

Mezi poruchy autistického spektra bývá řazen také Rettův syndrom, který se jako jediný ze skupiny pervazivních vývojových poruch týká výhradně žen. Prevalence tohoto syndromu se uvádí 6–7 na 100 000 dívek (Pastieriková, 2013) a v odborné terminologii je používán až od roku 1983. Již v roce 1966 rakouský neurolog A. Rett publikovat studii o skupině 21 dívek, u kterých si všiml identických symptomů. V případě tohoto syndromu je jasně prokázána jeho provázanost na genetický vývoj. Mezi příznaky patří regres psychomotorického vývoje mezi 6. až 18. měsícem věku dítěte, zpomalení růstu hlavy, stereotypní pohyby rukou, apraxie (dívky nemohou ovládat své tělo) a pokud mohou chodit, tak mají nejistou chůzi a těžké mentální postižení (Co je Rettův syndrom, 2004).

2.3 Aspergerův syndrom

V prostředí běžné střední školy patří mezi nejčastěji inkludované žáky s PAS ti, kteří mají diagnostikován Aspergerův syndrom (AS), který je v současné době považován za samostatnou diagnózu zařazenou pod poruchy autistického spektra. Stejně jako v případě autismu se jedná především o sníženou schopnost porozumět komunikaci a pravidlům chování ve společnosti. Někdy lze tuto diagnózu zjednodušit jak sociální dyslexii, ale rozhodně není možné tvrdit, že se jedná o lehčí formu autismu.

Anglická dětská psychiatrička Lorna Wingová publikovala v roce 1981 práci, ve které pracovala s diagnózou Aspergerův syndrom a jako charakteristické znaky uvedla především (Čadilová a Žampachová, 2006):

- nedostatek empatie;
- jednoduchá a jednostranná interakce;
- omezená schopnost navázat a udržet si přátelství;
- hluboký zájem o specifické jevy či předměty.

Poměr chlapců a dívek je 8:1 (Thorová, 2016) a stejně jako u autismu zasahují kvalitativní poruchy do celé oblasti triády. Thorová (2007) vysvětluje tento nesoulad tím, že děvčata mívají méně zřetelný nesoulad v sociálním chování a jejich emoční reaktivita a sklony k agresivitě jsou menší. U dětí s AS nebývá součástí diagnózy mentální retardace, naopak v některých případech dosahuje intelekt nadprůměrných hodnot. V oblasti komunikace děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný nástup řeči, ale zpravidla užívají jazyk specifickým způsobem, který často neodpovídá věku a situaci. Mnohdy lpí na přísně spisovném vyjadřování, mívají verbální rituály (např. při kladení otázek) a nejednou má posluchač dojem, že dítě mu recituje naučený text. Někteří lidé s AS mají vynikající verbální myšlení, mají výbornou slovní zásobu, umí si osvojit mechanicky obrovské množství informací, hbitě argumentují a diskutují. Někteří se naopak verbálním projevům vyhýbají a raději „pouze“ předloží výsledek.

V oblasti sociálního chování bývá velmi často největší problém. Na okolí mohou působit jako zlé a egoistické děti, které nemají zájem o potřeby a prožívání svých spolužáků, rodiny apod. Ve školním kolektivu nechápou řadu situací, pravidla her, týmovou spolupráci při projektovém vyučování, mívají problém s vyjádřením svých pocitů a ovládáním vlastního chování. V některých případech mohou mít sklon k sebepodceňování, v jiných naopak přeceňují své možnosti, které zpravidla neumí odhadnout. Například student s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem nastoupil na střední školu s výborným prospěchem ze základní školy a na drobné neúspěchy při studiu reagoval agresí či sebepoškozováním. V oblasti představivosti mívají tyto děti často zájmy obsesivního charakteru. Tyto zájmy Čadilová (Čadilová a Žampachová, 2006) člení na:

- primární – zájmy jsou neodklonitelné, rigidní (sledování reklam apod.);
- sekundární – zájmy s potenciálem tvořivého rozvíjení (grafikony apod.).

Tyto děti mívají problematické chování (např. pokud autobus nevyjel přesně v dobu určenou jízdním řádem), které často bývá způsobené jejich nízkou adaptabilitou. Důsledkem pak bývá úzkost, napětí, nejistota až zoufalství, které v některých případech lze upokojit oblíbenou činností (prohlížení fotek tramvají uložených v telefonu), jindy končívá agresí vůči okolí či sobě. Poměrně časté je autostimulační sebezraňující chování (rytí propiskou do kůže, bouchání hlavou o lavici apod.).

Thorová (2007) popisuje kategorie AS úrovní adaptability takto:

- nízko funkční AS – doprovázené výrazným problémových chováním, rituály, které musí dodržovat i okolí, destruktivní chování, silný negativismus, agresivita, emoční chlad, potřeba testovat hranice, poruchy osobnosti, hyperaktivita a další závažné projevy, které významně zasahují do života celé rodiny a širšího okolí;
- středně funkční AS – obdobné projevy jako nízko funkčního AS, ale s menší intenzitou;
- vysoce funkční AS – velká sociální neobratnost, určitá schopnost spolupráce, minimálně průměrný intelekt, snaha pracovat na sobě a učit se sociálním dovednostem, chybí výrazné problémové chování – jedná se spíš o chování neobvyklé či nápadné v některých projevech, jsou schopní věnovat se i jiným než svým zájmům a často právě jejich zájmy lze využít jako motivaci např. ke studiu, pracovnímu zařazení apod.;

Toto rozdělení stejně jako u ostatních forem PAS je v zásadě orientační, protože symptomy se často překrývají a v čase se vyvíjejí. Obecně lze konstatovat, že právě děti s vysoce funkčním AS mívají velkou šanci s podporou PO projít celým vzdělávacím systémem a najít si odpovídající pracovní zařazení, a dokonce lze konstatovat, že i AS může přinést určité výhody. Žák s touto diagnózou se věnuje výhradně svému zájmu, vrstevnické aktivity ho vůbec nezajímají, a tak může ve svém oboru dosáhnout vynikajících úspěchů (např. student s AS již během studia na střední škole získal možnost, díky svým výsledkům, zapojit se do výzkumů jeho vysněného zaměstnavatele Dopravního podniku.)

V současné době neexistují statistické údaje, které by prokázaly změny chování u dětí s PAS v době dospívání. Je tedy opět velmi individuální, zda se dítě v tomto období zlepší či zhorší. Některé děti s PAS v období adolescence zvládají lépe sociální komunikaci a interakci, zmenšuje se výskyt jejich problémového chování a směřují k samostatnosti. U jiných dětí s PAS naopak v tomto období dochází ke zhoršení problematického chování a díky dosažení zletilosti nabývají dojmu, že rodiče ani nikoho jiného už nemusí „poslouchat“. Rodiče jsou už často velmi unaveni a vyčerpáni dosavadními snahami o zařazení jejich dítěte do společnosti a v některých případech již v tomto období přestávají své dítě zvládat a nemají možnost korigovat jeho nežádoucí projevy chování.

Lze se ovšem domnívat, že pro všechny žáky s PAS v tomto období hraje pozitivní roli docházka do školy. Školní prostředí je nutí k dodržování pravidel (od dodržování školního

řádu, až po pravidla vzájemného soužití se spolužáky) a díky tomu se udržuje možnost sociálního učení.

Obecně lze konstatovat, že s rostoucím věkem může docházet k dílčím změnám, ale u většiny osob s PAS symptomy přetrvávají až do dospělosti. Typické projevy dospělých s PAS se mohou projevovat v následujících oblastech (Thorová, 2016):

- **sociální oblast** (obtíže s akceptací kritiky, neustálé obavy z vlastního výkonu – zejména obavy ze selhání, problémy s vyjádřením empatie – zpravidla nevhodné poznámky vzhledem k situaci, sociální plachost – raději se ztratit ve skupině a nevyčnívat, lehce zneužitelná naivita…);
- **fyzická manifestace, potíže s vnímáním a chováním** (přecitlivělost na smyslové podněty – zvuky, pachy, problémy s hygienou – přehnaná či nedostatečná, přijímáním potravy – selekce potravin podle tvaru, barvy…);
- **kognitivní, řečové a emoční charakteristiky** (neodklonitelná ulpívavost na určitých tématech – mluví bez ohledu na posluchače, doslovná interpretace pokynů, pravidel, vztek – vnitřní i projevovaný, špatný odhad času či striktní lpění na časovém údaji, rigidní lpění na pravidlech…);
- **pracovní chování** (potíže s týmovou prací – zpravidla neschopnost pracovat v týmu, perfekcionismus bez ohledu na situaci, malá motivace vykonávat úkoly bez osobního prospěchu či porovnávání svého pracovního výkonu s výkonem jiného kolegy…).

Z výše uvedených symptomů vyplývá, že celoživotní deficit sociálních, emočních a komunikačních dovedností významně ovlivňuje běžný život dospělých osob s PAS. Odborná literatura uvádí, že více než 50 % mladých lidí s PAS nebylo schopno získat či udržet si zaměstnání či vysokoškolské studium. Tento handicap způsobuje, že ze všech skupin postižení mají právě lidé s PAS největší potíže zapojit se do pracovního procesu. (Šporclová, 2018)

V předchozích kapitolách již bylo uvedeno, že autismus ani jiné formy PAS nelze vyléčit. Léčba či terapie směřuje pouze k symptomům PAS, konkrétně se zaměřuje na zlepšení sociálních a komunikačních schopností, modifikaci chování a potlačení nežádoucích projevů (dítě s PAS se nepoučí z konkrétní situace a na základě zpětné vazby neupraví své chování, ale „chybu“ má tendenci neustále opakovat). Dlouhodobým cílem terapie dětí s PAS je snaha o dosažení co možné největší míry samostatnosti v dospělém životě. Stejně tak, jako neexistují dvě stejné děti s PAS, nelze ani aplikovat stejnou formu terapie pro všechny děti

s PAS. Jako ideální se jeví individuální forma terapie, ale pro starší děti s Aspergerovým syndromem lze využívat i skupinovou terapii. U dětí předškolního věku bývá terapie zaměřena především na rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností, u starších dětí lze využít kognitivně-behaviorální terapie. Mezi často aplikované terapie lze zařadit intervenční program ESDM – Early Start Denver Model, TEACCH –Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handiccaped Children a v současné době v ČR testovanou metodiku ABA – Applied Behavioral Analysis. (Šporclová, 2018)

„ABA terapie je princip učení založený na poznatcích vědy zkoumající naše chování. Využívá různé formy a techniky, které mají za cíl modifikaci chování, zlepšování sociálně komunikačních dovedností, rozvíjení herních a volnočasových aktivit, sebeobslužných dovedností i schopnosti řešit pracovní úkoly.“ (Šporclová, 2018, s. 63) V současné době se díky spolupráci NPI ČR (dříve NÚV), České odborné společnosti Aplikované behaviorální analýzy a Ministerstva školství státu Pennsylvánie v USA realizuje pilotní program vzdělávání žáků s PAS s využitím modelu ABA. V rámci projektu PaTTAN Autism Initiative jsou 4 žáci s PAS vzděláváni v ABA třídě. V této třídě pracuje jeden hlavní učitel (speciální pedagog) a čtyři asistenti pedagoga, kteří se u žáků mění. V této třídě je odlišná organizace výuky (30 minutové vzdělávací bloky) a žáci pracují na základě individuálního plánu, který vychází z potřeb každého žáka. Žák s PAS dochází s asistentem na vybrané předměty do své kmenové třídy a současně část vzdělávání probíhá v pilotní tzv. ABA třídě (Česká odborná společnost Aplikované behaviorální analýzy, 2020). Výsledky pilotního programu pomohou rozhodnout, zda terapie ABA a ABA třídy budou zařazeny do vzdělávacích strategií na základních školách v ČR.

2.4 Specifika vzdělávání žáků s PAS

Základním nositelem podpůrných opatření pro žáky s poruchou autistického spektra je individuální vzdělávací plán (IVP). Vzor IVP je součástí Vyhlášky č. 27/2016 Sb., kde je uveden jako příloha. Stejná vyhláška také stanoví závazná pravidla pro vytvoření IVP, a to vždy na základě Doporučení školského poradenského zařízení. V rámci tohoto doporučení mohou být upraveny obsahy, metody ale i výstupy ze vzdělávání. V rámci volby výukových metod by vždy měla být zohledněna specifika a individuální potřeby žáka s PAS, ale mezi vhodné metody lze téměř vždy zahrnout individuální přístup, metodu postupných kroků, vizualizace, metodu přiměřenosti a zpevňování. Mezi výukové metody lze pro některé žáky zahrnout i metodu kooperativního učení. Obecně pro žáky s PAS bývá také

doporučována metoda sociálních scénářů, strukturalizace a metoda respektující pedagogickou situaci. V oblasti úprav obsahů učiva se vždy postupuje individuálně, přičemž někdy mohou být obsahy učiva i rozšiřovány podle specifických zájmů žáka s PAS (např. v rámci odborných dopravních předmětů) a takovéto obohacení může současně plnit motivační funkci. Častější ovšem bývají úpravy obsahů učiva zaměřené na snížené požadavků v konkrétní oblasti učiva (např. mohou být upraveny požadavky na slohové práce, což ovšem neřeší situaci z dlouhodobé hlediska, kdy nutnost výstupu v podobě státní maturitní zkoušky doposud neumožňuje žákům s PAS upravit požadavky na písemnou práci v rámci společné části maturitní zkoušky). Obsah učiva může být upraven v jednom i více předmětech, a to vždy na základě individuální situace konkrétního žáka. Pro žáky od třetího stupně PO mohou být v rámci IVP upraveny také očekávané výstupy. Jedná se zpravidla o žáky s lehkým mentálním postižením, kdy cílem je využít v maximálním rozsahu potenciál žáka, ale tak, aby opakovaně neselhával a byl připraven pro praktický život.

Mezi velmi snadno využitelná a dostupná PO praktikovaná i v rámci střední školy patří úpravy organizace výuky. Jedná se o taková opatření, která mohou ovlivnit klima třídy, a hlavně usnadnit adaptaci žáků s PAS. Konkrétně mohou být realizovány prostorové úpravy ve třídě (úprava zasedacího pořádku, vytváření pracovních míst i mimo třídu, využití relaxačních přestávek atd.). Jak již bylo výše zmíněno častým problémem v rámci studia na střední škole mohou být tzv. volné hodiny nebo přestávka před odpoledním vyučováním. Zde zpravidla musí být využíván asistent pedagoga, protože žák s PAS často tráví tuto dobu nevhodným způsobem. Vždy záleží na spolupráci rodiče – asistent pedagoga, ale poměrně často bývá problém s vyšší unavitelností těchto žáků, a proto je někdy na místě zařadit individuální výuku místo odpoledního vyučování. Stejným způsobem mohou být řešeny i další časové úpravy dle rozvrhu žáka, kdy je někdy vhodnější upravit docházku do školy tak, aby v ní žák netrávil 8–9 hodin (pozdější příchod do školy, či dřívější odchod ze školy).

Inkluzivní vzdělávání sebou přináší nutnost myslet a reagovat pružně, vždy na základě individuálních potřeb žáka. V rámci prostředí střední odborné školy vstupuje do procesu vzdělávání také a možná i především nutnost zajištění odbornosti. V drtivé většině školy zajišťují tuto odbornost nejen teoretickým vzděláváním v prostředí školy, kde lze očekávat pochopení, vstřícnost a hlavně odbornost pedagogů, ale také v prostředí praktickém. Jedná se tedy většinou o prostředí běžné firmy, kde bývá problém zajistit nízkou míru konfliktnosti. V rámci běžné střední odborné školy RVP a následně i ŠVP jasně definuje povinnost absolvovat odborné vzdělávání formou souvislé odborné praxe. Jedná se o takovou

organizační formu středoškolské výuky, která probíhá mimo prostředí střední školy a zpravidla bez přímé účasti pedagogů školy. Odborné praxe bývají většinou organizovány jako dlouhodobější aktivita – zpravidla 2 týdny ve druhém a třetím ročníku střední školy.

Lze se domnívat, že právě na příkladu souvislé odborné praxe realizované během studia na střední škole je možné poukázat na rozdíly mezi integrací a inkluzí. Pokud bude respektován princip inkluzivního vzdělávání – tedy akceptování individuálních potřeb každého žáka, pak není problém vyhovět specifickým vzdělávacím potřebám žáka. Častým argumentem zaměstnavatelů bývá např. problém se zařazením asistenta pedagoga žáka s SVP na pracoviště během souvislé školní praxe. Jednou z možností může být např. dodatek ŠVP, který bude upravovat možnost realizovat školní souvislou praxi v prostředí k tomu vhodném, které lze v některých případech zajistit ve spolupráci s neziskovou organizací. Ideálním možností pro pražské žáky s PAS je NAUTIS, z. ú., kde součástí této organizace je také SPC a služba nabízející podporované zaměstnávání osob s PAS. Po domluvě s odborným pracovníkem SPC, který žáka s PAS dlouhodobě zná, pak nebývá problém zajistit realizaci školní odborné praxe v rámci této služby.

V některých případech bývá v rámci IVP zařazován i předmět speciálně pedagogická péče či pedagogická intervence. Jedná se o takové podpůrné opatření, které zvyšuje péči o žáka v určitých oblastech, kde selhává (např. doučování určitého předmětu). Předmět speciálně pedagogická péče musí být vždy realizován speciálním pedagogem, respektive pedagogem s příslušnou kvalifikací. Vyhláška č. 27/2016 Sb. také taxativně vymezuje pomůcky, které mohou být v rámci PO využity. Pomůcky obecně velmi zásadně přispívají k prohlubování učiva a díky nim lze zobecňovat a osvojovat si dovednosti nezbytné pro praktický život. V rámci studia na střední škole se může jednat o různé simulátory, interaktivní pomůcky atd.

Mezi podpůrná opatření jiného druhu pro žáky s PAS na střední škole lze zařadit vypracování plánů, které řeší různé krizové situace. Školní poradenské pracoviště by mělo disponovat plánem pro řešení problémového či rizikového chování, nutností je ošetřit klima školy a především klima třídy, důsledně řešit všechny formy šikany. ŠPP musí seznámit všechny zaměstnance školy se specifiky jednotlivých žáků s PAS (určité rituály, specifické chování ve školní jídelně apod.), v plánu musí být uvedena telefonní čísla na rodiče, SPC, školního speciálního pedagoga či psychologa, zdravotnické zařízení a vhodný je také manuál, jak postupovat při krizové situaci konkrétního žáka. Součástí tohoto manuálu by mělo být 1+10 zásad komunikace s lidmi s autismem, který vydal NAUTIS, z. ú. (viz příloha č. XVI).

Pedagogové i ostatní zaměstnanci školy by měli tyto zásady znát a respektovat, konkrétně se jedná o tyto oblasti:

- **Oční kontakt** – žáci s PAS mohou mít problém s očním kontaktem, buď jej neudrží, nebo naopak mívají ulpívavý oční kontakt, na zvláštnosti neupozorňujte a oční kontakt nevyžadujte;
- **Neodsuzujte a neurážejte se** – žáci s PAS někdy říkají nemilé věci, nezdvořilé chování není většinou záměrné, toto chování není projevem arogance a ignorace;
- **Udržujte přiměřenou vzdálenost** – žáci s PAS mohu mít problém s narušením intimní zóny, často bývá specifická, pokud vám to není příjemné, natočte se bokem;
- **Nespoléhejte se na informace z neverbální komunikace** – neverbální komunikace žáků s PAS nebývá dobře čitelná a nemusí korespondovat s jejich pocity či myšlenkami, raději se na pocity zeptejte;
- **Snažte se vyjadřovat jednoznačně** – buďte konkrétní, struční a vyhýbejte se mnohoznačným a nejasným informacím;
- **Nenapomínejte, nejednejte nadřazeně, buďte nápomocní** – žáci s PAS mívají problém s vyžádáním či oznamováním některých informací, mluví buď příliš nebo málo, poskytněte na vyžádání radu, názor, na nápadnost neupozorňujte;
- **Konverzaci jemně moderujte** – žáci s PAS mohou odbíhat mimo kontext hovoru, ulpívat na detailech či skákat do řeči, často mají nutkavou potřebu dokončit řečené, je efektivnější je nepřerušovat;
- **Respektujte odlišný způsob myšlení** – žáci s PAS mohou o vztazích a komunikaci uvažovat stejně jako o technických systémech, respektujete jejich pojetí;
- **Reagujte na komunikační styl** – žáci s PAS mají vytvořený svůj styl komunikace, někdy opakují pro ně důležité, jindy zvyšují hlas, či používají rituál k ukončení komunikace, pokud to přijmete, bude komunikace mít smysl;
- **Získávejte zpětnou vazbu** – přesvědčte se, že jste dobře porozuměli, sumarizujte řečené.

Mezi specifická PO patří také úpravy podmínek přijímání a ukončování vzdělávání. I v rámci jednotné maturitní zkoušky mohou mít žáci s PAS upraveny organizační a další podmínky konání maturitní zkoušky. Je vhodné, pokud je takový žák v místnosti sám, má navýšenou časovou dotaci (max. až do 100 % času navíc) a případně může být přítomen i asistent pedagoga. Kompenzační pomůcky se individuálně liší, od zvýrazňovačů, pravítek, Slovníku synonym až po pomůcky, které pomáhají s vizualizací času. Stejně jako maturitní

zkouška mohou být upraveny i Jednotná závěrečná zkouška či Jednotná přijímací zkouška pro uchazeče o studium maturitních oborů.

V rámci běžného vyučování si pedagog musí položit otázku, jaké zvolí formy a kritéria hodnocení. Dále v rámci volby metod hodnocení je nutné si definovat, co potřebuje hodnocením o žákovi zjistit, jaká jsou jeho a žákova očekávání, zda bude hodnotit posun či neúspěchy, a hlavně jakým hodnocením může žáka motivovat a stimulovat k dalšímu posunu. V rámci inkluzivní pedagogiky se pedagog dostává do situace, kdy v jedné třídě musí hodnotit žáky intaktní a zároveň žáka s SVP, jehož výkon je leckdy jen těžko porovnatelný se spolužáky. Pokud se jedná o žáka střední školy s PAS, tak v řadě předmětů či konkrétních oblastí je nemožné srovnávat jeho výkon se spolužáky. Naprosto typické může být hodnocení slohové práce. Pokud je v rámci přípravy na maturitní zkoušku z českého jazyka procvičován slohový útvar úvaha či vyprávění, tak lze očekávat, že žák s PAS bude jen obtížně schopen dodržet slohový útvar a počet slov, který je vyžadován. V takovém případě bude jistě vhodné porovnávat výkon žáka v rámci jeho posunu v čase, nikoli podle výkonů jeho spolužáků. V rámci PO může u žáků s PAS dojít k úpravě hodnocení a klasifikace. Jako vhodnou metodu lze využít formativní hodnocení. Tato forma hodnocení musí být chápána pouze jako možnost či nástroj, který může pomoci při hodnocení. Aby mohlo být formativní hodnocení využíváno, musí být zřejmý cíl hodiny a tento cíl musí být uchopitelný především pro žáka, aby posoudil, zda dosáhl či nedosáhl cíle. Samozřejmostí by pak měl být prostor pro hodnocení mezi žáky a sebehodnocení. Ovšem u některých žáků s PAS je naopak sebehodnocení velmi rizikové a nevhodné. Nelze ho doporučit ani pro žáky úzkostné. Všichni žáci ve třídě musí být seznámeni s tím, že cíle jsou stanoveny individuálně. Umění pedagoga stanovit cíle vychází z toho, že zná dobře žáka a v případě žáka s PAS zná především dobře jeho limity. Jak žáci, tak i jejich rodiče musí být s principy formativního hodnocení dobře seznámeni a pokud dojde k přijetí tohoto konceptu, může být hodnocení opravdu odrazem výkonu žáka, který se nevztahuje k výsledkům ostatních spolužáků. I v rámci studia na střední škole může být průběžně využíváno slovní hodnocení, kde lze popisným jazykem vyjádřit výsledek učení (např. ve slohové práci jsi měl pět chyb v oblasti psaní velkých písmen, dodržel jsi slohový útvar, ale počet slov není dostatečný – chybí 10 slov, je nutné procvičovat doma psaní delších prací v rozsahu 250 slov). Častějším způsobem je kriteriální hodnocení, kdy pedagog předem stanoví kritéria hodnocení, která vychází z úrovně vědomostí žáků a pokrývají dlouhodobější výkon žáka (např. v rámci čtvrtletního hodnocení musí žák minimálně jednou

připravit prezentaci, odevzdat tři domácí úkoly a spolupracovat v rámci skupiny na projektu).

Formativní hodnocení umožňuje efektivní vzdělávání, kdy pedagog neporovnává výkony dětí mezi sebou, ale sleduje individuální pokrok každého z nich, podporuje motivaci a umožňuje vhodně volit metody a obsah výuky. Tento styl hodnocení je jednoznačně proinkluzivní, protože buduje bezpečné prostředí ve třídě, kdy žák se nebojí chybovat, jsou respektovány individuální odlišnosti žáků a prostřednictvím zpětné vazby se buduje pozitivní vztah pedagog – žák. Pro žáky s PAS může být využívána jako zpětná vazba i metoda test-retest, kdy žák může porovnat své znalosti na úvod tematického celku a následně je porovnán se stejným testem po probrání dané látky. Inkluzivní pedagogika umožňuje pedagogům diferencovat v rámci hodnocení, a to buď podle cílů (kdy jsou stanoveny odlišné cíle i kritéria hodnocení) či podle kritérií (je stanoven shodný cíl, ale odlišná kritéria). Poměrně častým problémem při hodnocení žáků s PAS bývá tendence pedagogů využívat mírnější hodnocení, což může zejména u dětí s vyšším intelektem působit demotivačně. Žák ví, že dostane dobrou známku, i když se nesnaží, a proto ve svém vývoji stagnuje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU

V návaznosti na předcházející teoretické kapitoly následuje praktická část práce, kdy je výzkumnou snahou věnovat se problematice inkluze na střední škole se zvláštním zaměřením na žáky s poruchou autistického spektra. Doposud práce vycházela z historie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále se věnovala legislativě upravující tuto oblast, faktorům ovlivňujícím úspěch inkluze a vzhledem k zaměření práce byly některé kapitoly věnovány také poruchám autistického spektra. Praktická část vychází z realizace smíšeného výzkumu na základě kvalitativního výzkumu ve formě narativního interview a kazuistik a dílčí část ve formě kvantitativního výzkumu se věnuje postoji středoškolských učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.

Cílem práce není předložení příkladů tzv. dobré praxe. Na základě výzkumu by měla být zodpovězena otázka, zda jsou střední školy připraveny na příchod žáků ze základní školy, kteří by již měli být vzděláváni inkluzivně, zda legislativní úpravy jsou postačující a přínosné nebo zda je v této oblasti zásadní lidský faktor.

3.1 Deskripce platformy výzkumného šetření

Záměrem výzkumu je soustředit se na téma relativně nové, ovšem v oblasti, kde lze v budoucnu očekávat nárust žáků s poruchou autistického spektra, kteří budou mít zájem studovat střední školu odpovídající jejich zájmům a schopnostem. Cílem je tedy popsat vzdělávací cestu žáků či absolventů střední školy, zachytit dosavadní zkušenosti těchto studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, porovnat poskytovaná podpůrná opatření před nabytím účinnosti tzv. inkluzivní vyhlášky a následně poté. Předmětem šetření jsou také postoje středoškolských pedagogů ke vzdělávání žáků s touto specifickou potřebou, jejich dosavadní zkušenosti a názory na inkluzivní vzdělávání obecně. V průběhu šetření bude věnována pozornost žákům s PAS, jejich rodičům, asistentům pedagoga a v neposlední řadě také pedagogům různých typů středních škol v Praze. Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách teoretické části této práce, část pedagogické veřejnosti vnímá inkluzivní vzdělávání v ČR jako omyl a lze se domnívat, že právě vzdělávání na střední škole – tedy vzdělávání nepovinné, bude i nadále terčem nepochopení smyslu inkluzivního vzdělávání. Šetření v této oblasti bude tedy koncipováno s cílem zjistit nejen zkušenosti se vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, ale také zdroj obav či nesouhlasu s inkluzivním vzděláváním.

Pro významnou výzkumnou část práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Švaříček (2007) jej definuje *„jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* (Švaříček a Šeďová, 2007, s. 17)

Výzkumný problém této práce je konkrétně formulován takto:

Jsou střední školy připraveny na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?

3.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu je především na základě kvalitativních metod poznat a popsat zkušenosti rodičů žáků s PAS a celkovou připravenost sekundárního, tj. nepovinného stupně vzdělávání v ČR a na základě tohoto poznání pak zodpovědět hlavní výzkumnou otázku.

Jedním ze specifik pedagogického výzkumu je při zachování metodologických postupů a pravidel dodržet etický princip v průběhu celého výzkumu. Výběr informantů z velké části závisí na osobní zkušenosti autora práce a vychází z holistické povahy kvalitativního výzkumu. Předmětem zkoumání je v tomto případě žák s PAS a jeho vzdělávací cesta v celé své šíři, zaznamenány jsou životní strategie a postoje rodičů těchto žáků. V souvislosti s touto problematikou je nutné dbát na zachování anonymity. Zatímco v kvantitativní části výzkumu byla zaručena plná anonymita respondentů, v kvalitativní části bylo obtížnější zachovat anonymitu osob a institucí. V rámci kazuistik byla změněna výhradně křestní jména žáků s PAS, identifikace středních škol byla uvedena také pouze obecná s využitím veřejně přístupných informací, např. prostřednictvím výroční zprávy. Již v první fázi přípravy výzkumu byl zajištěn informovaný souhlas informantů. Někteří autoři pracují s variantou poučený souhlas (Švaříček a Šeďová, 2007), Hendl (2006) pak upřednostňuje výraz informovaný souhlas. Lze se domnívat, že pokud došlo k poctivému a pravdivému vysvětlení záměru výzkumu, není nutného hledat v tomto terminologickém označení velké rozdíly. Zásadní je vždy dobrovolný souhlas informantů s možností tento svůj souhlas kdykoliv zrušit (viz příloha č. XIV).

Kvalitativní výzkum je uznáván řadou akademiků a výzkumníků, byť stále platí, že je mu vytýkána nízká objektivita a nemožnost zobecnit závěry výzkumného šetření. Oproti tzv.

svaté trojici kvalitativního výzkumu validita – reliabilita – zobecnitelnost (Švaříček a Šeďová, 2007) se zaměřuje na každodenní život v jeho přirozených podmínkách. Výzkumný problém je sledován z perspektivy informanta a jeho vlastních interpretací.

V rámci této práce došlo k jakémusi metodologickému pluralismu, jehož výsledkem je smíšený výzkum, kdy k doplnění kvalitativního výzkumu byl využit nástroj kvantitativní, a to dotazník pro pedagogické pracovníky. *„Smíšený výzkum má velmi dobrý potenciál pro využití v oblasti výzkumu v sociálních vědách.*“ (Eger a Egerová, 2017) Kostra kvalitativní části výzkumu je tvořena kazuistikami jednotlivých žáků s PAS a narativním interview s rodiči těchto žáků. Miovský (2006, s. 94) uvádí: *„Analýza případu v průběhu výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům. Jejich prostřednictvím tak máme možnost porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem.“*

Zatímco strategie pro kvantitativní i kvalitativní výzkum jsou rozpracovány v odborné literatuře velmi pečlivě, strategie pro výzkum smíšený jsou v prvotní fázi ustálení metodologického pojetí. Obecně jsou popsány především tyto typy smíšeného výzkumu (Eger a Egerová, 2017, s. 33):

- *„Sekvenční design představuje přístup, kdy výzkumník chce rozšířit či zlepšit výstupy výzkumu tím, že při použití jedné metody ve výzkumu navazuje použitím jiné metody.*
- *Strategie současného smíšeného výzkumu používá procedury, kdy výzkumník současně využívá data z kvantitativní i kvalitativní části výzkumu tak, aby dosáhl co nejkomplexnějšího a nejobjektivnějšího pohledu na realitu.*
- *Strategie transformačního smíšeného výzkumu představuje procedury, kde výzkumník využívá teoretického zaměření jako přesahují perspektivy a v designu výzkumu pro řešení zadaného úkolu využívá jak kvantitativní, tak i kvalitativní data.“*

Řada dalších autorů pracuje se strategií smíšeného výzkumu, kdy jednotlivé typy smíšeného výzkumu označuje jako TYP I – TYP IV (Vévodová a Ivanová, 2015). Co však bývá společné, je požadavek triangulace. *„Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku.“* (Švaříček a Šeďová, 2007) Švaříček popisuje několik typů triangulace, ať již se jedná o triangulaci metod, zdrojů dat i kombinaci přístupů, vždy se záměrem zvýšení validity a reliability.

V návaznosti na hlavní cíl výzkumného šetření byly stanoveny také dílčí cíle směřující do oblasti:

- zmapovat jednotlivé vzdělávací etapy žáků s PAS;
- zachytit osobnostní charakteristiky žáků s PAS;
- identifikovat osoby či organizace, které měly z pohledu informantů zásadní vliv na jejich vzdělanostní dráhu;
- zaznamenat významné události či zvláštnosti, které utvářely jejich vzdělanostní trajektorii.

3.3 Výzkumný design – kvalitativní část

Design výzkumu znamená *„rámcové uspořádání nebo plán výzkumu“* (Švaříček a Šeďová, 2007, s. 83). V rámci kvalitativní části výzkumu byl zvolen narativní přístup. Jistou specifikou tohoto výzkumného šetření je zaměření na **rodiče** žáků s PAS, kteří studují, či studovali na střední škole. Tento záměr je odůvodnitelný také charakterem diagnózy poruch autistického spektra. Jak bylo uvedeno v teoretické části práci, tzv. autistická triáda neumožňuje smysluplné využití kvalitativních metod šetření, a proto se autorka práce zaměřila především na matky těchto žáků, na kterých zpravidla leží starost o výběr školy a také následná komunikace se školou. Narativní rozhovor s matkami žáků byl doplněn o kazuistiku těchto žáků. V souladu s cíli šetření byly stanoveny výzkumné otázky takto:

Hlavní otázka:

Jsou střední školy připraveny na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?

Dílčí otázky:

DO 1 – Jaký byl dosavadní průběh vzdělávání žáků s PAS?

DO 2 – Jaká jsou specifika vzdělávání žáků s PAS na střední škole?

DO 3 – Jaké životní strategie lze identifikovat v jednotlivých příbězích?

DO 4 – Jaký je postoj pedagogů ke vzdělávání žáků s PAS na střední škole?

Jako hlavní metoda kvalitativní části výzkumného šetření byla použita případová studie (kazuistika), kterou lze považovat za nejvýhodnější výzkumnou strategii, protože odpovídá na otázku ***jak*** a ***p*roč** se dějí určité jevy a za jakých podmínek (Švaříček a Šeďová, 2014)

a narativní (hloubkový) rozhovor, kdy informant neodpovídá na standardizované otázky, ale je povzbuzován k volnému vyprávění (Hendl, 2006). Při znalosti silných a slabých stránek případových studií, kdy za jednoznačnou slabinu lze považovat fakt, že není možné zobecnit výsledky na širší okruh respondentů, byl k doplnění těchto metod byl využit také výzkumný deník, který zahrnoval jak poznámky k informantům, tak především střípky pedagogické dokumentace, která byla součástí vzdělávání těchto žáků v průběhu jejich studia na střední škole.

3.3.1 Popis výzkumného souboru – 1. část

Za účelem splnění cílů této práce byl popis výzkumného souboru rozdělen do dvou částí. První část se věnuje kvalitativním metodám, tj. narativnímu rozhovoru s matkami žáků s PAS, který je doplněn kazuistikou konkrétního žáka. Jednou z předností této formy výzkumu je i jistá zakotvenost v realitě. Je popsáno pouze to, co se skutečně odehrálo. (Švaříček a Šeďová, 2007) Všichni informanti mají vztah ke střední škole A, kterou studovali, či aktuálně studují.

Charakteristika střední školy A

Počtem studentů patří mezi největší střední školy v Praze, nabízí výuku především technických oborů. Zřizovatelem je Dopravní podnik hlavního města Prahy, a.s., proto je na ni pohlíženo jako na soukromou střední školu. V současné době nabízí řadu možností studia v různých formách. Jedná se o učební obory ukončené závěrečnou zkouškou (např. Automechanik, Karosář, Zámečník, Aranžér aj.). Jako maturitní mohou být studovány Informační technologie, Logistika v dopravě, Ekonomika městské dopravy a nástavbové studium v oboru Podnikání. Teoretická výuka probíhá ve dvou budovách v Praze, kdy maturitní obory jsou soustředěny do budovy v Praze 5 a teoretická příprava učebních oborů je umístěna do budovy v centru Prahy. Významnou výhodou takto široké nabídky oborů je velká prostupnost a tudíž možnost, jak předcházet předčasným odchodům ze vzdělávání u žáků, kteří nezvládnou nároky maturitního oboru. Naopak pro žáky, kterým se daří úspěšně ukončit učební obor a mají zájem dále pokračovat ve studiu, nabízí další možnosti. Školné se neplatí, naopak existuje motivační program pro žáky učebních oborů, který úspěšným žákům zajistí jednak finanční podporu v průběhu studia, ale také možnost zařazení do absolventského programu v rámci Dopravního podniku hl. města Praha.

Žáci s poruchou autistického spektra vyhledávají především maturitní obor 37-41-M/01 Provoz a ekonomika dopravy dle ŠVP Ekonomika městské dopravy, který je vyučován v menší budově školy. S lehkou nadsázkou lze konstatovat, že právě pro tento obor se uvedená střední škola stala jakousi „spádovou školou pro pražské autisty“. Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, pro řadu žáků s PAS je městská doprava velkým až neodklonitelným zájmem. Tito žáci umí zpaměti citovat jízdní řády, vyjmenují všechny typy tramvají či autobusů používaných aktuálně či v minulosti, znají technické podrobnosti v pražské městské hromadné dopravě, včetně všech anomálií. V odborných předmětech, jakou jsou Doprava a přeprava, Městská doprava, Logistika a Dopravní zeměpis jejich znalosti v některých oblastech převyšují znalosti vyučujících, byť řada pedagogů pracuje v Dopravním podniku hl. města Praha a ve škole učí pouze externě.

U kvalitativního výzkumu hraje významnou roli výběr výzkumného vzorku. Informanti do výběrového souboru byli vybráni tak, aby splňovali kritéria:

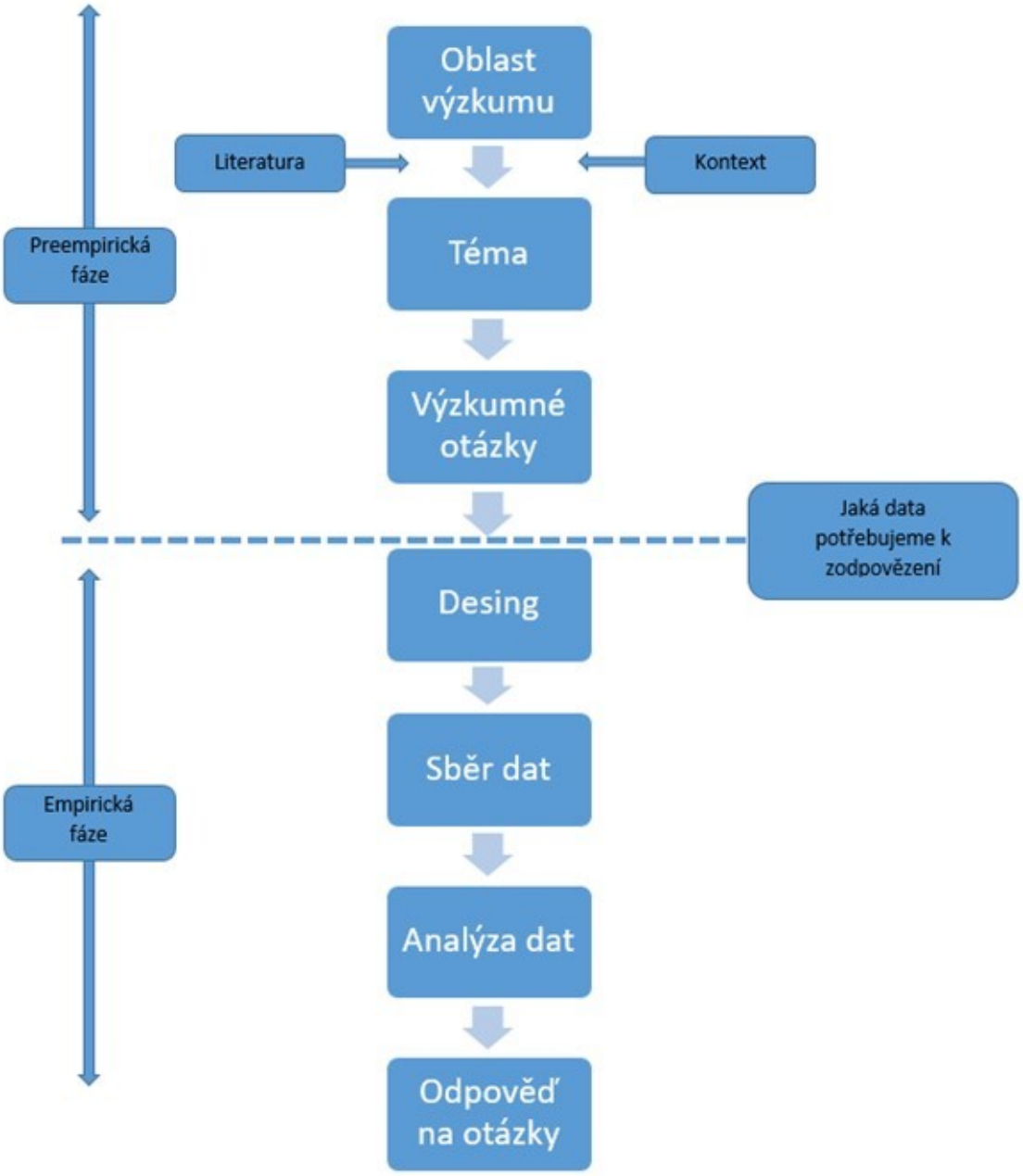
- rodiče žáka s diagnózou PAS;
- student či absolvent střední školy;
- ochota podílet se na výzkumu.

Klíčovým faktorem je ovšem ochota informantů sdílet své osobní a někdy velmi důvěrné zkušenosti. Finální výzkumný vzorek tedy tvořily tři dvojice matka – žák s PAS:

- Štefan a jeho matka – žák s PAS, který úspěšně absolvoval střední školu;
- Simon a jeho matka – žák s PAS, který studuje čtvrtý ročník střední školy;
- Tadeáš a jeho matka – žák s PAS, který neukončil střední školu.

3.3.2 Deskripce vlastního výzkumu

Ve výzkumu bylo postupováno na základě narativistického přístupu k datům. Odborná literatura (Hendl, 2005), (Miovský, 2006) hovoří o analýze kvalitativního výzkumu vždy na základě jednotlivého výzkumného plánu. Pro účely této práce byl aplikován model výzkumu dle Eger a Egerová (2017, s. 44).



Obrázek 6 Model výzkumu (Eger a Egerová, 2017)

V rámci empirické fáze výzkumu byl stanoven design výzkumu tak, jak byl popsán v předešlých kapitolách, přičemž bylo využito kombinace kvalitativních metod. Narativní, dle Švaříčka hloubkový rozhovor, je nestrukturovaný rozhovor, který ovšem musí být pečlivě připraven. V přípravné fázi došlo ke kontaktování informantů prostřednictví telefonického rozhovoru, pokud informant projevil souhlas se záměrem výzkumného šetření, byla domluvena přípravná schůzka. Na této schůzce autorka práce seznámila informanta podrobněji s cíli práce, se způsobem práce s daty a etickými zásadami zpracování

dat. Informant poté svým podpisem informovaného souhlasu stvrdil, že je ochoten se výzkumu zúčastnit.

Samotné rozhovory poté probíhaly v podzimním období roku 2019. V důsledku nemoci autorky práce pak jeden z rozhovorů proběhl v lednu 2020. Všechna setkání se uskutečnila na veřejných místech, zpravidla v kavárnách. Na úvod byla autorkou práce znovu ověřena ochota spolupracovat na výzkumu, informant byl seznámen se způsobem vedení rozhovoru a poté byl celý rozhovor nahráván na diktafon. Průměrná délka rozhovoru byla zhruba 44 minut, přičemž nejkratší rozhovor proběhl za 17:05 min a nejdelší trval 1:15:02. Jedna z informantek byla zvyklá na diktafon, několikrát v průběhu života již na veřejnosti hovořila o zkušenostech s výchovou dítěte s PAS, a tak nebylo nutné ji v rámci rozhovoru pobízet návodnou otázkou. Další z informantek byla naopak velmi nesvá a v rámci nahrávání se necítila komfortně, ale poté, co byl diktafon umístěn za nápojový lístek (tudíž z jejího pohledu nebyl viditelný) se osmělila a rozhovořila. Přesto bylo v průběhu rozhovoru několikrát nutné vstoupit do jejího monologu upřesňující otázkou či pobídkou směřující k určitému tématu (např. A jak Váš syn snášel pobyt ve škole? Jaké to bylo, když chodil do první třídy?). V rámci rozhovoru si autorka práce psala průběžně poznámky, které byly následně využity při zpracování rozhovoru. Po ukončení nahrávání byla se všemi informantkami domluvena forma zpětné vazby (v jednom případě prostřednictvím emailové komunikace, ostatní pak telefonicky). Autorka práce všem zúčastněným v rámci této komunikace poděkovala za ochotu, nabídla možnost nahlédnutí do přepisu rozhovoru a především byla nabídnuta možnost doplnění či upřesnění obsahu rozhovoru.

V rámci analýzy rozhovoru bylo postupováno dle běžného schématu (Skutil, 2011, s. 216):

1. Transkripce;
2. Segmentace;
3. Kódování;
4. Poznámkování;
5. Postihování vztahů mezi kategoriemi;
6. Grafické a tabelární zobrazování;
7. Vytváření struktury příběhu;
8. Interpretace zkoumaných dat.

Ačkoliv je doslovná transkripce časově nejnáročnější formou převodu dat, jedná se o způsob, který umožňuje další práci s daty (psaní poznámek, zvýraznění textu, doplnění o postřehy

atd.). Problémem ovšem zůstává velké množství dat, která se, jak uvádí Hendl (2005, s. 223)*„vzpírají provedení redukce“.* V této fázi práce byla tedy vytvořena stručnější verze přepisu, kdy záměrem bylo ponechat nosná témata se vztahem k výzkumným otázkám. Ukázky těchto transkriptů jsou součástí práce (viz příloha č. XIX).

V rámci zpracování dat bylo dalším krokem otevřené kódování. *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“* (Švaříček a Šeďová, 2007, s. 211) Jednotlivé kódy se vztahují buď k životnímu období (hledání vhodné školy), nebo k poskytovaným podpůrným opatřením (asistence), případně pak k postoji informantů k řešení náročných životních situací (terapie).

Při následném kroku zpracování dat byla využita technika „vyložení karet“. *„Výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“* (Švaříček a Šeďová, 2007, s. 226)

ŠTEFAN – rozbor hloubkového rozhovoru

První kontakt s předškolním zařízením neproběhl úspěšně. Štefan nebyl schopný opustit matku, zoufale plakal a bránil se vstupu do školky. Po konzultaci s dětskou lékařkou maminka tedy odložila nástup do školky o rok. Ani druhý pokus nebyl snadný (*Štefan plakal, byl s ním problém...Pokud byl na hřišti, učitelky na něj pořád řvaly a zakazovaly mu dělat to, či ono, a tak jsem ho z té školky vzala.)* Při hledání další mateřské školky již matka postupovala se záměrem najít speciální školku, kde mu bude věnována individuální péče. Našla předškolní zařízení, jehož součástí bylo i speciální pedagogické centrum. I přesto, že se jedná o specializované pracoviště, zařazení Štefana do kolektivu nebylo ideální *(Štefan neuměl navazovat kontakt s dětma, byla tam agrese. Tak mi ředitelka řekla: buď budete vy jako rodiče něco se sebou dělat, nebo my ho tu nechceme.)* V rámci rodiny došlo k pomalému posunu ve vnímání specifik Štefanova chování, byla zahájena rodinná terapie a také matka si postupně uvědomovala, že Štefan se nechová jako běžné dítě. Doposud ale nebyla schopna si diagnózu připustit a pojmenovat svého syna jako autistu. I přes zvýšené úsilí všech stran se stále nedařilo zařadit Štefana do kolektivu *(Chodili jsme všichni na terapie a stejně to nešlo! Učitelky byly skvělé, uměly to, ale nešlo to. Tak dostal individuál už ve školce. Ten byl skvěle rozpracovaný, a tak to někdy ve školce šlo.)* Na doporučení SPC při mateřské školce nastoupil Štefan do první třídy základní školy specializované na děti

s SPU. *(To vůbec nešlo, tam začaly problémy. To bylo to nejhorší období, který jsem já prožila. Oni si s tím vůbec nevěděli rady. Paní ředitelka brojila proti všemu, pořád mě volala do školy a stěžovala si, že je Štefan agresivní.)* Na radu ředitelky mateřské školky, která intervenovala na základní škole ve prospěch Štefana, došlo k posunu v řešení této situace. Škola zajistila pro Štefana asistentku *(To byla vůbec první asistentka ve škole, přestože se jednalo o speciální školu.)* Tím došlo k eliminaci většiny problémů. Ke zlomu došlo ve 4. třídě ZŠ. *(Z ničeho nic si nás zavolali do školy a paní ředitelka nám řekla, že buď ho z tý školy vezmu, nebo ho vyhodí…)* Bylo zřejmé, že je nutné situaci radikálně řešit a matka proto opět hledala školní zařízení, kam by mohl Štefan docházet. Rodina procházela velkou krizí a zvažovala možnosti dalšího postupu. Matka se rozhodla pro soukromé víceleté gymnázium, které zahajovalo svou činnost, a proto ochotně přijímali studenty. Matka otevřeně informovala paní ředitelku. *(Ona mi všechno naslibovala, že bude mít individuální přístup. Fakt jsem ji to všechno řekla, tam už jsem byla schopna i otevřeně říct tu diagnózu.)* Na této škole Štefan vydržel dva až tři měsíce. *(Absolutně si tam s ním nevěděli rady, on se tam válel pod stolem, nic, co mi slíbila, nedodržela.)* Údajně na základě tlaku ostatních rodičů byl donucen z gymnázia odejít *(Prostě musel odejít, tak to odejdete, když vám řeknou, že tam nemůže být.)* Nyní už v zásadě zbývala poslední možnost, a to spádová škola. Matka konzultovala Štefanův nástup do školy se školní psycholožkou a ředitelem školy. Všichni zúčastnění se shodli na nutnosti zajistit asistenta pedagoga (prvního v historii školy). Došlo k jasnému nastavení pravidel spolupráce, do doby, než se podařilo zajistit asistenci, byl Štefan doma a pracoval na základě individuálního vzdělávacího plánu. Došlo k výraznému zlepšení situace. *(Ta škola je úžasná, je tam profesionální péče. Pan ředitel si umí poskládat tým lidí a všichni dělali, co mohli. Problémy se vždy hned řešily, třeba ta kyberšikana, tak tu řešili i s Policií – exemplárně. Tam totiž už nebyla ta nenávist od učitelů a měl úžasnou paní třídní. Ta měla proaktivní přístup a třeba, když Štefan obtěžoval holky, tak dostal i důtku třídního učitele.)* Matka byla velmi spokojená s režimem ve škole, oceňovala i kariérní poradenství, kdy na základě psychotestů si Štefan sám vybral střední školu. Přesto, že toto řešení vypadalo jako poslední možnost, ukázalo se, že spádová škola nemusí nutně znamenat nejhorší volbu. Zpětně matka hodnotí své hledání jiné školy jako zbytečné trápení. Ani základní škola speciální, natož nově vzniklé soukromé víceleté gymnázium nebylo schopno zajistit takovou profesionální péči, jak běžná sídlištní základní škola. S příchodem na střední školu si Štefan velmi přál být ve třídě sám, bez asistenta pedagoga a rodiče si také přáli to alespoň zkusit *(Snažili jsme se, aby žil normálně. Nikde jsme to neprezentovali…)*

Na základě zkušenosti ze základní školy raději střední škola asistenci zajistila. Vzhledem k dlouhodobému zájmu Štefana o dopravu se střední škola, která se specializuje na městskou hromadnou dopravu, jevila jako ideální. Opět došlo k nastavení pravidel v rámci komunikace, spolupráce s asistentem a způsoby řešení problémů. Některé situace se opakovaly *(Štefan prostě somatizoval. Vždycky ho bolelo břicho a pak jsme teprve zjistili, že mu zase ve škole schovávali věci. No, stalo se to asi 5x za celou střední školu. Ale já to asi chápu, prostě jim šel na nervy tím věčným mluvením. Ale stejně to bylo jeho největší štěstí, že měl možnost poznat lidi se stejným zájmem. Jeho spolužáci byli u nás na chalupě a normálně se s ním bavili. Já si myslela, že nemá nikdy šanci navázat normální vztah přátelskej, protože má ty svoje přístupy.)* Matka období střední školy hodnotí jako významný posun zejména v sociálních dovednostech Štefana a je velmi vděčná za to, že studoval na této střední škole. (*..poznal tam, no má kontakt s lidmi se stejným zájmem.)* V průběhu studia na střední škole matka dohlížela na přípravu Štefana do školy, zejména německý jazyk byl problém. Ovšem příprava na maturitní zkoušku už byla zcela ponechána na Štefanovi a zvládl se na ni připravit zcela bez pomoci. *(Já už jsem do něj investovala takový energie, to si nikdo neumí představit. A teď, teď už nic nemusím. Už nic nedělám a jsem šťastná, že se nemusím učit češtinu a druhy souvětí.)* Stejně tak si i sám vybral vysokou školu, zařídil si sám nezbytnou administrativu a nyní prvním rokem studuje VŠ. Pořád ho zajímá doprava, účastní se aktivit bývalých spolužáků zaměřených na dopravní tematiku a má také nové zájmy. *(Baví ho ty technologie firmy APPLE, studuje technologické nástroje firmy, fascinují ho platební karty, tablety a obecně moderní technologie. Pořád sleduje tutoriály na internetu a my všichni se s ním doma radíme a má tam taky svoje vzory.)* Štefanova jistota pramení z rodiny a její podpory, ale rozvinutí sociálních dovedností mu umožnilo studium na běžné střední škole.

Kazuistika žáka střední školy A s PAS – Štefan

Štefan „Chci být u všeho“ ***první ročník SŠ: školní rok 2015/2016***

Štefan nastoupil do prvního ročníku v září 2015. Po konzultaci s rodiči a SPC bylo již před jeho nástupem domluveno, že studium bude probíhat s asistencí pedagoga. Na základní škole byl na tento model zvyklý, jeho asistentem byl student psychologie, který velmi zodpovědně se Štefanem pracoval. Bohužel již nemohl dále v této práci pokračovat, a tak bylo nutné hledat nového asistenta. Najít asistentku pedagoga je obtížné, najít asistenta pedagoga v Praze je pak velmi náročný úkol. Rodiče totiž na schůzkách před začátkem studia Štefana

na střední škole několikrát upozorňovali na to, že Štefan lépe vychází s muži. Asistenta se podařilo zajistit, a tak mohli společně nastoupit do prvního ročníku. Velmi záhy se ukázalo, že Štefan se nechová podle představ o „běžném autistovi". Byl velmi komunikativní, vyhledával sociální kontakty napříč celou školou a toužil se zapojovat do všech školních aktivit. V rámci vyučovacích hodin vstupoval pedagogům do výkladu, neustále vykřikoval a kladl často neadekvátní otázky. Asistent zavedl pravidlo 3x a dost. Což v praxi znamenalo, že v rámci jedné vyučovací hodiny se může pouze 3x něco zeptat, či se přihlásit. Zdánlivě by toto opatření mohlo vyznívat, jako omezení aktivity žáka, která je naopak žádoucí v každé vyučovací hodině. Ovšem aktivity Štefana nebyly přínosné a výuku velmi zdržovaly. Po konzultaci s rodiči byla domluvena pravidla spolupráce (např. omezení možnosti využívat mobil či tablet, byl zaveden jakýsi motivační program pro Štefana, který mu, pokud dodržoval pravidla, přinášel minuty navíc, které mohl trávit na mobilu). Velmi se osvědčil poměrně autoritativní přístup, striktní dodržování pravidel a jistá míra neústupnosti. Štefan se toužil aktivně zapojit do života třídy, vyhledával sociální kontakty a někdy špatně nesl, že se s ním spolužáci nechtějí kamarádit. S postupem do vyšších ročníku se stále rozevíraly pomyslné nůžky mezi většinou spolužáků a Štefanem v oblasti sociálních dovedností. Škola se snažila vždy najít možnost, jak Štefana zapojit do školního života. Např. v rámci adaptačního kurzu bylo domluveno, že se stane oficiálním fotografem kurzu. Tím došlo k eliminaci nežádoucích situací, kdy by nestačil svým spolužákům v některých aktivitách a zároveň se mohla využít Štefanova záliba fotografovat. Vybavení měl v profesionální kvalitě a množství, po dobu kurzu neustále chodil s fotoaparátem, a tak se zdálo, že se jedná o ideální formu zapojení. Výsledkem ovšem bylo 4 020 fotek, z nichž bylo použitelných cca 5 kusů. V průběhu studia docházelo poměrně pravidelně k nutnosti řešit jeho neadekvátní chování, ovšem z hlediska obsahů učiva nikdy nebyl výrazný problém. Individuální vzdělávací plán upravil organizaci výuky, metody práce a způsoby hodnocení. Štefan úspěšně ukončil střední školu maturitní zkouškou a pokračuje dál ve studiu.

Zpracováno: autorka práce ve spolupráci s asistentem pedagoga

Štefan byl příkladem žáka s PAS, který zejména ve vyšších ročnících střední školy potřebuje asistenci především mimo vyučování. Rizikové byly volné hodiny, přestávky či mimoškolní akce. Právě deficit v oblasti sociální komunikace, absence zábran a absolutně nepřiměřené chování vzhledem k věku bylo často zdrojem konfliktů se spolužáky.

Shrnutí: kostra příběhu

Štefan pochází z rodiny, která mu poskytuje veškeré zázemí a jistoty. Matka i otec jsou velmi úspěšní ve svém podnikání, mladší bratr studuje gymnázium a rodina žije aktivním způsobem života.

V dětství se Štefan projevoval jako problematické dítě, u kterého zařazení do běžného kolektivu nebylo možné. V době před nástupem na základní školu Štefan vystřídal několik mateřských škol a již v této době mu byl vypracován individuální vzdělávací plán.

Období docházky na základní školu lze označit jako nejvíce problematické. V tomto období se rodina musela smířit s odlišností svého dítěte, opakovaně hledali možnosti, jak absolvovat základní školu a Štefan nebyl schopen začlenění do kolektivu, a to ani na speciální základní škole. Oporou rodině bylo speciální pedagogické centrum při mateřské škole, kterou v minulosti navštěvoval. Je smutným faktem, že i přesto, že legislativa již několik let umožňovala zřízení funkce asistenta pedagoga, ředitelka základní školy specializované na děti s poruchami učení nebyla ochotna hledat řešení a po absolvování prvního stupně rodičům důrazně doporučila přeřazení Štefana na jinou školu. Naopak vedení spádové školy pracovalo proaktivně a došlo tak k jisté stabilizaci v oblasti školní docházky. Štefan tedy absolvoval na třetí pokus základní školu. V rámci podpůrných opatření byl využit individuální vzdělávací plán a asistence pedagoga. Zajímavostí může být, že na obou základní školách se jednalo o historicky první zřízení této funkce (r. 2009/2010).

Štefanův deficit je především v oblasti sociální komunikace a sociálních dovednostech obecně. Rodina se snaží, aby jeho život byl běžný a srovnatelný s životem jeho vrstevníků. Poměrně obtížně se smiřovali s diagnózou PAS u svého syna a teprve na základě dlouhodobých rodinných terapií došlo k posunu v této oblasti a v současné době velmi realisticky vidí možnosti a další budoucnost Štefana. Velmi kladně hodnotí období docházky na střední školu i přesto, že docházelo k problémům. Štefan i zde musel mít asistenci pedagoga a některé zkušenosti byly negativní. Přesto si uvědomují, že v tomto období měl Štefan možnost se rozvinout a naučit se komunikovat s vrstevníky.

Štefan je nyní ve svém současném životě spokojen. Má možnost studovat vysokou školu, věnuje se svým zájmům a jak se zdá, směřuje k samostatnosti.

SIMON – rozbor hloubkového rozhovoru

Simon pochází z rodiny, kde lze hovořit o rodinné anamnéze autismu. V jeho třech letech bylo zřejmé, že se nejedná o obvyklý vývoj, a tak rodina hledala odbornou pomoc. Diagnostikován byl v necelých pěti letech.

V tomto období rodina již také musela řešit docházku Simona do mateřské školy. *(To jsme měli štěstí, vybrali jsme školku, kde ho vzdali i s jeho různejma, speciálníma projevama...)* Jako předškolák docházel Simon na terapie, kde se věnoval přípravě na nástup do první třídy. V rámci spolupráce s neziskovou organizací APLA také došlo k výběru základní školy. *(Takže vlastně jsme se po konzultaci s paní doktorkou Č. z APLY rozhodli, že při jeho situaci, kdy nemá vůbec poškozenou inteligenci, je celkem přizpůsobivý, bude vhodné, aby šel do běžné školy, ne do speciální třídy, aby byl začleněnej do běžného kolektivu.)* Rodina tedy zvolila takovou základní školu, která již měla zkušenost s dětmi s PAS, a to i přesto, že dojíždění pro ně bylo velmi náročné. Třetí třídu ale Simon zahájil na základní škole, která byla blíž místu bydliště a matku zaujala nabídkou speciálního přístupu, který inzerovala na svých webových stránkách. Tuto volbu hodnotí matka i Simon jako velmi šťastnou. Jednalo se o speciální třídu zřízenou v rámci běžné základní školy. *(Ve třídě bylo 12 dětí, z toho 4-5 mělo nějaký handicap a zbývajících 6 dětí bylo bez problémů, tedy zdravých, v pořádku. Byla tam teda jedna až dvě asistentky.)* Matka velmi pozitivně hodnotí přístup paní učitelky i paní asistentky. (*Dokázala s ním skvěle vyjít, dokázala ho bezvadně zapojit, a proto potom i ten kolektiv té třídy takhle dobře fungoval. Protože to prostě byla samozřejmost a nikdo na něj nekoukal skrz prsty.)* Lze se domnívat, že právě díky jejich přístupu třída fungovala a Simon se mohl začlenit. *(Co se týče jako by toho kolektivu, tak v té třídě, on je bohužel opravdu takový ten typický autista, sociálně byl nezdatný, poměrně dětinský, že s těma dětma ve třídě vycházel, ale rozhodně to nebylo na to, že by tam měl nějaký ty kamarády, s kterými by třeba někdy po šel ven, nebo, nebo …se s nima nějak významně kamarádil, telefonoval si s nima nebo tak…tak to ne.)* Po dobu docházky na základní školu měl Simon k dispozici asistentku pedagoga a byl mu vypracován individuální vzdělávací plán. *(V průběhu celý tý základky jsme chodili samozřejmě do APLY na různé terapie, skupinové nebo docházel i na individuální. Potom byl teda také klientem speciálního centra, kde byla paní doktorka K., která byla naprosto úžasná, ta vlastně zajišťovala takovou tu spolupráci, nebo zastřešovala tu spolupráci učitelé/asistent.)* Je zřejmé, že rodina zvolila aktivní přístup a Simon měl veškerou dostupnou péči jak ve škole, doma, ale i v rámci terapií v nestátním zařízení. *(Co se týče střední školy, tak to pro nás byla*

vlastně jasná volba, protože Simon se vždycky, od dětství, jako typický autista zajímal o dopravu, speciálně městskou hromadnou dopravu, a právě paní doktorka Č. nám doporučila tu střední školu dopravní. S tím, že za prvé je to zájmově pro něj, a navíc je to velice vstřícné prostředí, kde mají zkušenost s dětmi s PAS a dokážou nám vyjít vstříc a navíc poradit, pomoc. Což musím říct, že tak také vždycky fungovalo a bylo.) V rámci chlapeckého kolektivu střední školy měl Simon zejména v počátcích studia několikrát problém se způsoby vyjadřování jeho spolužáků (nesnáší vulgarity), také díky kvalitní práci paní asistentky se postupně tyto konflikty mírnily. Přesto bylo několikrát v průběhu studia nutné pracovat se třídou. *(..na té střední, kde už byli starší kluci a už tam hodně v té třídě…vždycky se našel někdo, kdo měl tak trochu tendenci do něj, jako do Simona si šťouchnout, ale také tam skvěle fungovala ta práce paní asistentky, která to ohlídala…i tam byly právě i ze strany APLY takové speciální programy, kdy Simon nešel do školy na ten den, ale přišel někdo z terapeutů nebo psychologů APLY a vlastně těm spolužákům vysvětlil, proč je člověk s poruchou autistického spektra, proč se chová tak, jak se chová, proč uvažuje tak a jak vlastně žije.)* Simonovým zájmem není pouze městská hromadná doprava, ale postupně se jeho zájem rozšířil i na orientační běh. *(Kromě toho teda má orientační běh. To je teda velký zájem, on teda i běhá, ale hlavně se o to zajímá teoreticky. Tak to je taky taková bezvadná věc.)* Aktuálně Simon žije přípravou na maturitní zkoušku. V SPC mu bylo vypracováno Doporučení k uzpůsobení konání maturitní zkoušky. *(Bude teda mít i úlevy, ne nijak významné. Má tam dvojnásobek času, vlastní místnost a počítač, na kterém bude moct pracovat. Nicméně to penzum těch znalostí, které má mít, je úplně stejné jako pro běžné děti. Prostě, aby to bylo adekvátní….no aby ten výstup byl stejný, když je to ta maturita.)* Simon se kromě přípravy na maturitní zkoušku připravuje také na budoucí studium na vysoké škole. Chodí na přípravné kurzy matematiky a rodina doufá, že bude úspěšný. *(No a potom by rád, no přihlásil se na ČVUT na fakultu dopravní, na studium. Tak doufám, že to bude zvládat s pomocí Centra právě pro pomoc dětem, nebo teda studentům se speciálními potřebami. Takže teda doufám, že to tam bude fungovat nějakým způsobem.)*

V průběhu středoškolských studií došlo u Simona k posunu v oblasti sociální interakce a tento posun matka přisuzuje také v legislativní úpravě. (*Tak, takže já osobně si myslím, že inkluze pro tyhle děti, jako je Simon, které jsou schopné mentálně jako zvládnout tu látku, jenom potřebují trochu pomoc a podporu, aby v té třídě a mezi běžnými lidmi mohli fungovat. Má to velký smysl, je to úžasný, protože kdyby chodil do speciální třídy, mezi děti, které jsou stejné, nebo třeba jsou na tom i hůř s tou diagnózou, tak by byl někde úplně jinde. Neuměl*

by prostě určitě dobře komunikovat, dneska on je schopný si sám sehnat brigádu, sám si jet na výlet a spoustu věcí si zařídí sám. Nakonec se i naučil přiměřeně komunikovat. To také není samozřejmost u těchto dětí, že umí i zatelefonovat na úřad a vyřídit si nějaké věci. Prostě komunikovat s lidma i třeba v situacích, nějakých krizovějších. Ale myslím si, že právě ta zkušenost z běžného kolektivu ho to naučila, alespoň tak jak to jde, v rámci jeho schopností. Takže mi potom přijde škoda, že na tu inkluzi potom člověk slyší negativní ohlasy.)

Kazuistika žáka střední školy s PAS – Simon

Simon „Asistence na druhý pokus“ ***první ročník SŠ: školní rok 2016/2017***

Simon se zajímal o střední školu již v průběhu docházky na základní školu. Poprvé navštívil v doprovodu rodičů střední školu A již v době, kdy byl žákem sedmé třídy základní školy. Měl a má hluboký zájem o dopravu, je nadšený odborným zaměřením školy a již v této době diskutoval v rámci dne otevřených dveří s pedagogy a zajímal se o různá odborná témata. Stejný průběh pak má den otevřených dveří i v jeho osmé a deváté třídě. V té době byl aktivní i na sociální sítích a sledoval zde novinky o této škole. Vzhledem k tomu, že na základní škole měl zajištěnou asistenci pedagoga, již před jeho nástupem na střední školu rodiče, škola i NAUTIS aktivně hledali pro Simona asistentku pedagoga. Rodiče velmi preferují jeho původní asistentku, ale ta si bohužel na střední školu netroufla. Na inzerát zareagovala paní se zkušeností s prací asistentky a po domluvě s rodiči od září 2016 nastoupila se Simonem do prvního ročníku. Společně se zúčastnili adaptačního kurzu pro první ročníky a již zde se objevují drobné problémy. V průběhu září a října je pak jasné, že nefunguje základní mechanismus spolupráce asistent – rodina – škola, a tak došlo k ukončení pracovní smlouvy asistentce pedagoga v rámci zkušební doby. Rodiče se domnívali, že by Simon mohl zvládat střední školu sám, bez asistence. Škola i SPC naopak trvají na tomto podpůrném opatření a dál se aktivně hledala vhodná asistence. Shodou okolností byla tato situace vyřešena v rámci školy, kdy učitelka, která nesplňovala kvalifikační předpoklady pro výkon práce učitele, souhlasila se změnou pracovního zařazení. Bylo nutné upravit formy komunikace s rodiči, Simon si postupně na paní asistentku velmi dobře zvykl a došlo k navázání fungující spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Paní asistentka si doplnila vzdělání, ochotně spolupracovala s výchovným poradcem škol a především byla schopna akceptovat potřeby Simona. Kromě hlubokého zájmu o dopravu se Simon aktivně zajímá o politické dění. (Situaci, kdy ve volbách v USA neuspěl jím preferovaný kandidát, nezvládl, reagoval afektivně a několik dní nebyl schopen chodit do školy.) Při vypracování IVP k podpůrným

opatřením v personální oblasti bylo nutné ještě upravit v rámci pedagogické intervence doučování matematiky a zde měl Simon opět štěstí, protože právě jeho paní asistenta původně pracovala jako učitelka matematiky, a tak si nemusel zvykat na jiné pedagogy. Simon působí jako infantilní, nesmírně důvěřivý a snadno ovlivnitelný. Těžce snáší vulgaritu, kouření a pití alkoholu, a to i v rámci běžné konverzace. I z těchto důvodů je pro něj pobyt v převážně chlapeckém kolektivu velmi náročný. V některých případech projevoval tendence „okřikovat" vulgárně mluvící spolužáky, jindy reagoval vztekem. Je také citlivý na určitý typ zvuků. Simon je velmi ambiciózní a stejně jako se v sedmé třídě aktivně zajímal o studium na střední škole, se stejnou pečlivostí se zajímá o navazující studium na vysoké škole. Opět dochází na dny otevřených dveří, které pořádá Dopravní fakulta ČVUT, připravuje se na budoucí studium. V průběhu jeho studia na střední škole došlo k jistému progresu v sociální oblasti. Simon již aktivně „neokřikuje" vulgárně mluvící spolužáky, naučil se vyrovnat se s neúspěšným hodnocením (v prvním ročníku obtížně akceptoval jinou známku, než jedničku) a postupně se stává samostatnějším a jistějším. Zásadní je pro něj i dosud přítomnost paní asistentky, která je jeho jistotou a bezpečným zálivem v třídním kolektivu.

Zpracováno: autorka práce ve spolupráci s asistentkou pedagoga

Vzhledem k tomu, že Simon studoval střední školu A v době, kdy se tato škola již mohla považovat za školu s tradicí ve vzdělávání žáků s PAS, nebylo nutné některé věci spojené s jeho příchodem s vyučujícími řešit. Ve škole od roku 2009 pracují asistenti pedagoga, proto jsou již zakotvena pravidla spolupráce mezi asistenty a pedagogy. Tento příběh ale ukázal, že asistence je velmi křehká věc a pokud nedojde k navázání spolupráce mezi rodinou a asistentem, pak je nutné hledat znovu, a to i přesto, že poptávka v tomto oboru vysoko převyšuje nabídku.

Shrnutí: kostra příběhu

Simon pochází z rodiny, která má zkušenost s autismem a zřejmě proto rodina tuto diagnózu přijala a vyvinula veškeré úsilí na zmírnění obtíží vyplývajících zejména z deficitu v oblasti sociální interakce.

Již v období předškolní docházky Simon docházel na individuální terapie do nestátního zařízení NAUTIS (dříve APLA) a tato organizace byla průvodcem jeho celého vzdělávání. Také díky dlouhodobé péči tohoto zařízení Simon nezažil neúspěch ve škole a nikdy nebyl výrazně traumatizován školním prostředím. Od počátku své školní docházky měl k dispozici

asistentku pedagoga, která mu byla oporou v situacích, které by vzhledem ke své diagnóze obtížně zvládal. Rodina i Simon zpětně velmi kladně hodnotí dobu docházky na základní školu, kde se cítil bezpečně a kolektivem přijímán. Významně hodnotí především práci paní učitelky a paní asistentky, které braly odlišnost jako normu, a díky tomu i spolužáci Simona přijali. Simonův zájem o městskou hromadnou dopravu a doporučení nestátního zařízení APLA byly jasným stimulem pro výběr střední školy. I zde studoval v rámci individuálního vzdělávacího plánu s podporou asistentky pedagoga a po celou dobu studia dosahoval velmi dobrých výsledků. Rodina vždy dbala na dobré školní výsledky, Simon je zvyklý se na vyučování pravidelně připravovat, ale věnoval se i dalším svým zájmům.

Pro řadu spolužáků byl Simon odlišný, neuchopitelný a celkově jiný než vrstevníci. V průběhu studia na střední škole docházelo občas také ke konfliktům ve třídě, ale celkově se Simon cítil ve škole spokojený, a to hlavně díky podpoře asistenty, která mu dokázala vytvořit bezpečné prostředí. Lze se domnívat, že zásadní byla doba jeho nástupu na střední školu, která koresponduje s účinností tzv. inkluzivní vyhlášky. Zejména pak legislativní zakotvení podpůrných opatření, a hlavně pak jejich nárokovost. Samozřejmě žádná vyhláška neumožní žákům s poruchou autistického spektra hladký průběh jejich středoškolských studií, ale při aktivním využívání podpůrných opatření lze těmto žákům v řadě oblastí umožnit individuální přístup.

Simon má své plány do budoucna. Touží studovat ČVUT a jeho rodina doufá, že i zde nalezne podporu a individuální přístup.

TADEÁŠ – rozbor hloubkového rozhovoru

Tadeáš pochází z rozvedené rodiny a v současné době žije s matkou a mladší sestrou studující gymnázium. Již v raném dětství bylo zřejmé, že Tadeáš se nevyvíjí běžným tempem. *(Tak to bylo jasný, že budeme muset cvičit tu Vojtovku a další rehabilitace taky byly potřeba. To jsem se i bála, že nebude vůbec třeba i chodit...)* Zatímco neurologické obtíže byly zřejmé, tak s přibývajícími roky se přidávalo podezření i na další poškození ve vývoji. *(No, on teda jako vůbec, skoro vůbec nemluvil. Seděl nebo ležel a koukal nebo brečel, hrozná doba.)* Bylo zřejmé, že nástup do předškolního zařízení nebude možný a matka s Tadeášem zůstávala doma. Tadeáš velmi špatně snášel i lékaře, rehabilitace a pobyt v lázních. Už v té době se zřejmě navázal velmi úzký vztah k matce. *(…jako se mnou mu bylo dobře, jenže narodila se mu ségra, a to teda nešlo. Nebylo možný, aby ho někdo hlídal, nešlo nechat ho s nikým jiným. Prostě řval nebo tak tichounce sténal. Teď vůbec*

nechápu, jak jsme tuhle dobu přežili.) S blížícím se nástupem na základní školu bylo nutné hledat školu, kterou bude schopen Tadeáš navštěvovat. *(To naše paní doktorka nám řekla, že se máme objednat někam na vyšetření, do nemocnice. Ale nikde nás nechtěli, nebo se muselo strašně dlouho na všechno čekat.)* Postupně, přes několik odborných vyšetření, která Tadeáš velmi špatně snášel, se rodina dostala do specializovaného zařízení a Tadeáš byl diagnostikován jako dítě s autismem. Jako základní školu matka vybrala Soukromou základní školu speciální pro žáky s SPU. Jedná se o menší školu, která se nezaměřuje na děti s poruchami autistického spektra, ale nabízí individuální přístup a bezpečné prostředí. *(Tak postupně si tam zvyknul, ale byl tam kluk a s tím do sebe šli. Pořád Tadeáše otravoval, pořád ho pošťuchoval a zkrátka si ho vybral jako nejslabšího ve třídě. To bylo pro něj trápení, ta čtvrtá třída byla asi nejhorší.)* I poté, co byl tento chlapec přeřazen na jinou školu, Tadeášův postoj ke škole se nezlepšil a matce se podařilo najít základní školu, která zřizuje tzv. AUTI třídy. *(No, tam už to bylo s tou asistentkou, tak nejdřív s ní být nechtěl, ale viděl, že s ní se mu nic nestane a že mu i pomáhá. Tak si na ní zvyknul.)* Tadeášovým velkým zájmem byla již v té době elektronika a velmi dobře se orientoval v této oblasti. Měl velmi rád katalogy s touto tematikou, vyhledával si i na internetu různé součástky a velmi ho to bavilo. *(No a pak na konci základky bylo potřeba najít, co dál, kam s ním po škole. V Aple nám poradili tu střední školu dopravní, ale Tadeáš o těch tramvajích a autobusech nic neví, nezajímá ho to. Tak jsem se tam byla zeptat a vzali ho na výpočetní techniku, ale že jedině s asistencí.)* S Tadeášem je nutné dlouho předem mluvit o změnách, vykomunikovat všechny možnosti a „nenápadně ho vmanipulovat“ k řešení. Proto už na konci základní školy několikrát s matkou navštívili budoucí střední školu, prohlédli si všechny prostory a Tadeáš dostal možnost se sám vyjádřit, kde a co chce po ukončení základní školy studovat. *(Tak v tý škole se ho pořád ptali, co ho zajímá? Jestli taky ty tramvaje, jako ostatní autisty, co tam mají. Pořád mlčel a nic nikomu nechtěl odpovídat. Doma si pak přál nikam do žádný školy nechodit, že zůstane doma a bude tu čekat, až se já vrátím z práce a ségra ze školy. Tak jsme si povídali, proč to nejde, proč se jednou musí něčím živit a tak. Stejně se mu do žádný školy nechtělo, ale šel, asi jen kvůli tomu, aby už to nemusel poslouchat.)* Matka nastoupila s Tadeášem jako asistentka a první ročník střední školy společně zvládli. Tadeáš se musel doma hodně učit, ale tím, že matka byla ve škole s ním a látku také slyšela, tak společné učení nebyl problém. *(Jsem vždycky došla za učitelem a zeptala se ho na ty věci, kterým jsem nerozuměla. Nebo zápisky a schémata, tak to jsem si musela od spolužáků kolikrát ofotit, hlavně, když jsme nebyli ve škole. To pak bylo znát, že jsem to neslyšela a nevěděla jsem, co*

ten učitel tím myslel. Ale já zas třeba klukům ze třídy poradila, když teda chtěli, třeba s češtinou. To je hrozný, co oni si píšou do těch sešitů. Tam jsem jim zas třeba ofotila ty moje poznámky.) Tadeáš byl ve škole velmi tichý, nenápadný a nechtěl navazovat kontakt. První ročník ukončil s vypětím všech sil, jeho i maminky. Druhý ročník ovšem přinesl více odborných, technicky zaměřených předmětů. Tadeáš začal zaostávat i v této oblasti. *(A možná tehdy už se to zlomilo. Prostě nechtěl. A on, když nechce, tak to prostě neudělá. Já se pořád snažila ho přemlouvat, ségra s ním mluvila. Pořád mu říkala a co budeš dělat? A on, že bude doma, že nikam prostě už chodit nechce.)* Na konci druhého ročníku byl z jednoho předmětu klasifikován nedostatečně a byla tu samozřejmě možnost si známku opravit opravnou zkouškou v srpnu, ale matka po konzultaci se školou se už v červnu přikláněla k variantě opakování ročníku. *(Jsme se ve škole tak domluvili, že když ho přes prázdniny zlomím a naučíme se to, tak k reparátu půjdeme, když ne, tak od září mohl znovu do druhého ročníku. No, já si to rovnou myslela, že nebude chtít, i o prázdninách něco se školou dělat, ale zkusila jsem to…Tak na ten reparát prostě nešel a od září teda znovu do druháku.)* Tadeáš i v novém kolektivu zůstával nejraději sám, změna byla pouze v tom, že začal hrát hry v mobilu a občas si přisedl ke spolužákům, kteří se o hře bavili a poslouchal je. Dospívání také přineslo změnu v jeho vnímání matky jako asistentky. *(Tak to už jsem s ním vůbec nemohla jet ani společně v tramvaji, musel jet sám anebo jsem musela sedět v dalším voze té tramvaje. Ani v lavici už jsem s ním nemohla sedět. Pořád jsem mu říkala, proč tam jsem, že i ostatní třeba mají taky asistentku a že to mu pomáhá.)* Druhý ročník Tadeáš neukončil a bylo nutné řešit, jak dál postupovat. Matka s Tadeášem prošla všechny nabídky učebních oborů, konzultovala výběr případné jiné školy i se speciální pedagožkou, a nakonec se podařilo najít řešení i v rámci školy, kde do té doby studovat. Byl zde otevřen učební obor s podobným zaměřením na výpočetní techniku, a tak Tadeáš znovu nastoupil do prvního ročníku. Prvních pár měsíců se zdálo, že půjde o dobré řešení. Tadeáš sice důsledně ignoroval asistentku/matku ve třídě, dál se vyhýbal kontaktům se spolužáky, ale učivo zvládal, a to včetně odborného výcviku. *(On si prostě pamatoval ty věci, třeba češtinu nebo i ty odborný. Byl už zvyklý na ty učitele, věděl, kdo, co a jak zkouší, a tak si to první pololetí ještě ohlídal. Jenomže doma už prostě nic nechtěl dělat, vůbec se mnou nemluvil a vůbec s nikým o škole nechtěl mluvit.)* Přestože se jednalo o učební obor, Tadeáš neukončil úspěšně první ročník a ze školy úplně odešel. *(Jsem si mohla tak leda vybrat, jestli budu ještě jeho matka, nebo jestli mě bude už kvůli té škole jenom ignorovat. Prostě to vzdal a já s ním. To se prostě už nedalo.)*

Kazuistika žáka střední školy A s PAS – Tadeáš

Tadeáš „Cyber Rain Man“ ***první ročník SŠ: školní rok 2015/2016***

V rámci dne otevřených dveří se přišla maminka Tadeáše informovat na možnost studia. Tadeáš v té době navštěvoval základní školu s podporou asistentky pedagoga, byl v péči SPC NAUTIS a o svou budoucnost nejevil zájem. Jeho hlubokým zájmem byla elektronika a výpočetní technika. Vzhledem k tomu, že SPC NAUTIS již pravidelně doporučovalo střední školu A svým klientům a škola nabízí také studijní obor výpočetní technika, tak se tato možnost jevila pro Tadeáše vhodná. Po konzultaci s SPC bylo zřejmé, že bude nutné zajistit asistenci pedagoga. Vzhledem k obtížím při zajištění asistence se maminka nabídla, že nastoupí ona jako asistentka pedagoga (absolventka vysokoškolského studia a řady odborně zaměřených kurzů). Tadeáš tedy v září 2015 nastoupil do prvního ročníku oboru výpočetní technika. Po domluvě s matkou/asistentkou pedagoga se nezúčastnil adaptačního kurzu prvních ročníků a celkově nejevil zájem o spolužáky, život ve třídě a o žádné školní akce. V rámci vyučovacích hodin byl vždy pasivní, nespolupracoval s učiteli ani spolužáky a spokojený byl, pokud si ho nikdo nevšímal. V rámci IVP bylo nutné upravit obsahy, metody i organizaci výuky. Speciálně byl také upraven způsob ověřování vědomostí. V rámci uspořádání zasedacího pořádku Tadeáš preferoval poslední lavici u dveří, odmítal sedět v lavici s maminkou/asistentkou a jeho postoj byl ve všech oblastech pasivní. Odborné předměty zvládal dobře (pokud byl zkoušen písemnou formou), všeobecné předměty Tadeáše nezajímaly a někdy byl ochoten se doma učit a jindy zas ne. Se stupňováním požadavků ve druhém ročníku se ovšem ukázalo, že zájem o elektroniku nestačí a je nutné se i odborným předmětům doma věnovat. I přes zvýšené úsilí se Tadeášovi nepodařilo ukončit druhý ročník a po domluvě s maminkou si jej zopakoval. Během tohoto roku bylo zřejmé, že Tadeáš ztrácí zájem o studium, jeho motivace klesala a s postupujícím věkem také klesal vliv jeho matky. V rámci řešení situace došlo k domluvě, Tadeáš od příštího školního roku nastoupil opět do prvního ročníku ovšem učebního oboru. Zde byly velké obavy z toho, jak bude Tadeáš zvládat odborný výcvik, ale v rámci individuálního přístupu mu bylo umožněno vykonávat odborný výcvik v rámci školy. Tadeáš se ovšem stále více uzavíral do svého vnitřního světa, odmítal komunikovat například i v rámci vyšetření v SPC a obecně se snažil vyhnout všem kontaktům s lidmi. Zejména z těchto důvodů na vlastní žádost studium ukončil.

Zpracováno: autorka práce ve spolupráci s asistentkou pedagoga

Tadeáš je jeden z případů, kdy ani podpůrná opatření a individuální přístup k žákovi nepřekonaly diagnózu poruch autistického spektra. S postupujícím věkem se jeho problémy prohlubovaly a znemožňovaly mu běžný život v kolektivu. Naopak pozitivní pro střední školu A je fakt, že i poté, co Tadeáš ze školy odešel, maminka/asistentka zůstala v pracovním poměru na pozici, kde má mnoho zkušeností z vlastního života a dokáže být oporou jak pro žáky, tak i pro pedagogy školy.

Shrnutí: kostra příběhu

Tadeáš již od dětství bojoval se zdravotními problémy, což v kombinaci s diagnózou autismu značně zkomplikovalo jeho začlenění do společnosti.

Počátky školní docházky byly složité a doprovázené šikanou od spolužáků. Tadeáš jako pasivní typ autistického dítěte má velmi omezenou potřebu sociálních kontaktů a komunikuje zpravidla pouze za účelem uspokojení svých potřeb. Jako většina dětí s poruchou autistického spektra i Tadeáš měnil základní školu, a to zejména z důvodu neschopnosti začlenit se a byť minimálním způsobem a s podporou plnit požadavky výchovně – vzdělávacího procesu. Druhý stupeň základní školy absolvoval Tadeáš ve speciální, tzv. AUTI třídě, kde již pro něj bylo vhodnější prostředí a došlo i k narovnání jeho vztahu ke školní docházce. Samozřejmě na tuto skutečnost mělo vliv také to, že mohl mít ve třídě asistentku pedagoga a také díky ní se cítil ve školním prostředí bezpečněji. Matka s Tadeášem navštěvovala nestátní zařízení APLA, kde mu byla stanovena diagnóza a po celou dobu jeho školní docházky jej sledovala speciální pedagožka. Ta také komunikovala se střední školou ve snaze najít pro Tadeáše možnost, jak prodloužit jeho pobyt v kolektivu vrstevníků. S postupujícím věkem se Tadeáš uzavíral, matka do jisté míry ztrácela vliv na jeho rozhodnutí a pokud nebyl ochoten něco udělat, tak se to opravdu nestalo. Ukázalo se také, že k zvládnutí učiva střední školy v jeho případě nestačí mít zájem o určitý segment oboru, ale je nutné studovat v souvislostech. Původní obor, který Tadeáš studoval, byla výpočetní technika. Druhý ročník neukončil a po domluvě s matkou i SPC jej opakoval. Ani opakování ročníku nebylo úspěšné, ale v rámci školy se otevřel nový učební obor s podobným zaměřením, kam Tadeáš od září znovu nastoupil do prvního ročníku.

Jako podpůrné opatření byla po celou dobu jeho studia využívána personální podpora ve formě asistentky pedagoga. Vzhledem k tomu, že Tadeáš si velmi obtížně zvyká na jiné lidi a také k nedostatku asistentů, se asistentkou stala Tadeášova matka.

V průběhu docházky na střední školu se také výrazně měnil Tadeášův postoj k matce/asistentce. V prvním ročníku neměl problém sedět s matkou/asistentkou v lavici, trávit s ní přestávky a jezdit společně do školy a domů. Jeho poslední (čtvrtý) rok v rámci střední školy již měl Tadeáš nastaven tak, že nikdo z nových spolužáků neměl vědět, že asistentka je jeho matka, nebyl ochoten s ní v rámci školy vůbec komunikovat do školy a zpět musela jezdit v jinou dobu.

V současné době se do jisté míry splnilo Tadeášovo přání. Je doma, pobírá invalidní důchod a není nucen s nikým komunikovat. Je samozřejmě otázka, jaká bude kvalita jeho života v době, kdy se o něj nebude matka schopna postarat.

3.4 INTERPRETACE ZKOUMANÝCH DAT

Všechna získaná data byla na základě využití prezentovaných metod použita k sestavení jednotlivých příběhů, které mají pomoci odpovědět na dílčí otázky výzkumného šetření. Minimalizovaným výstupem empirické části je několik stěžejních momentů, jež jsou uspořádány v tabulce:

Tabulka 2 Shrnutí kvalitativního výzkumu

Jméno	Typ PAS	Počet navštěvovaných škol	Poskytovaná podpůrná opatření	Spolupráce s neziskovou organizací
Štefan	Aktivní, zvláštní	3x ZŠ 1x SŠ	MŠ – IVP ZŠ – IVP, AP SŠ – IVP, AP	Výjimečně
Simon	Formální, afektovaný	2x ZŠ 1x SŠ	ZŠ – IVP, AP SŠ – IVP, AP, pedagogická intervence	Proaktivní přístup, využívání všech nabízených možností
Tadeáš	Pasivní	2 x ZŠ 1 x SŠ	ZŠ – IVP, AP SŠ – IVP, AP	Nepravidelně, v případě nutnosti

Hloubkové rozhovory, které byly doplněny jednotlivými kazuistikami, umožní nyní v rámci této kapitoly odpovědi na jednotlivé dílčí otázky.

DO 1 – Jaký byl dosavadní průběh vzdělávání informantů?

V rámci mapování vzdělávacích etap jednotlivých informantů byl zřejmý problém s umístěním do kolektivního zařízení, což samozřejmě vyplývá z povahy onemocnění. Dosavadní zkušenosti ukazují, že dětem s PAS nejlépe vyhovuje strukturované prostředí, kde jsou jasné a srozumitelné výukové cíle a pravidla. Na úspěšné inkluzivní vzdělávání zcela jistě neexistuje jeden univerzální návod a postup. Pokud bude brána do úvahy navíc jistá specifičnost poruch autistického spektra, je zřejmé, že klíč k úspěšnému začlenění těchto dětí je v individuálním přístupu a respektování odlišnosti každého jednoho žáka s PAS. Nutným předpokladem ovšem je určitá úroveň školního klimatu, které je tvořeno na principech inkluzivního vzdělávání. Dva informanti zažili v průběhu docházky na základní školu šikanu, v jednom případě i ze strany vedení základní školy. Simon a jeho rodina naopak dobu docházky na základní školu hodnotí velmi pozitivně, setkali se výhradně s pochopením a respektem k speciálním vzdělávacím potřebám svého syna. Všichni informanti prošli fází hledání vhodné základní školy.

Období studia na střední škole hodnotí informanti pozitivně, využívali možností podpůrných opatření a cítili se zpravidla bezpečně i v rámci začlenění do kolektivu. Tomu pomáhala i spolupráce s nestátním zařízením APLA/NAUTIS, které spolupracovalo se střední školou v řadě oblastí. Pro úspěšné začlenění žáka s PAS nestačí pouze legislativní zakotvení podpory a formálně uzpůsobené podmínky vzdělávání, zásadní je školní klima. Závěrem lze tedy konstatovat, že role vedení školy a jednotlivých pedagogů je klíčová a pro budování bezpečného školního klimatu nezbytná.

DO 2 – Jaká jsou specifika vzdělávání žáků s PAS na střední škole?

Odpověď na tuto otázku vychází z pochopení specifik PAS. Všechny formy těchto poruch manifestují u žáků v různé míře a podobě, právě proto je jejich vzdělávání tak obtížné a vždy je nutný individuální přístup. Většina těchto žáků se projevuje zvláštním chováním, mívá problémy s komunikací a je zřejmý deficit v sociálních dovednostech. Vzdělávání těchto žáků je problematické a vždy spojené s vyššími nároky na pedagogy, kteří se musejí přizpůsobovat novým podmínkám. Základní škola je místem, kde zpravidla dochází k prvním vážným střetům, dítě nastupuje do nového kolektivu a často je nutné upravovat pravidla soužití ve třídě. Zejména na první stupni zásadní roli hraje „paní učitelka“, která svým přístupem poskytuje dětem pozitivní vzor. Právě takovou zkušenost získal na základní škole Simon a tím bylo snadnější jeho začlenění do všech dalších budoucích kolektivů.

Obecně lze konstatovat, že děti ve velké míře zaujímají postoj pedagoga, a to i v negativním smyslu – jak v průběhu základní školy zjistil Štefan. Studium na střední škole je specifické z několika důvodů. Pro žáky s PAS je zpravidla výhodou, pokud mohou studovat odbornou střední školu, která odpovídá jejich zájmům, a tak si mohou lépe získat důvěru a někdy i obdiv spolužáků. Zejména jejich encyklopedické znalosti a zaměření na zvolenou problematiku leckdy přináší výhodu, např. při práci na různých projektech či soutěžích, a tak se i tito žáci stávající platnými členy týmu nebo skupiny spolužáků. Nevýhodou naopak je narůstající rozdíl v sociálních dovednostech žáků s PAS oproti jejich spolužákům. Pokud se jedná o formální typ PAS, vyjadřuje se rigidně formálně, hovoří vždy spisovně a mívá tendence upozorňovat na „nevhodné chování" své spolužáky. Simon například nesnáší vulgarity, kouření a alkohol a v počátcích studia aktivně napomínal se spolužáky, což bylo zdrojem opakovaných konfliktů. V průběhu školní docházky je zpravidla nutné stanovit vždy pro konkrétního žáka speciální pravidla, která mohou zahrnovat veškeré školní aktivity. Např. pro Štefana se osvědčilo na střední škole pravidlo 3x a dost, Tadeáš zas mohl využívat speciálně pedagogických pravidel (např. individuální úpravy rozvrhu, uvolnění z určitých hodin, navýšení časové dotace na vypracování testů a písemných prací atd.). I v období dospívání lze využívat odměnového systému. Například Štefan po splnění určitého úkolu a dodržení pravidel, mohl mít navýšený čas na tablet či mobil. Současná legislativa umožňuje upravit řadu individuálních specifik v Doporučení, která vydává školské poradenské zařízení. V návaznosti na Doporučení je vypracován individuální vzdělávací plán, u všech tří informantů zahrnoval požadavek na personální podporu asistentem pedagoga. Právě toto podpůrné opatření patří mezi nejefektivnější, finančně nejnáročnější a organizačně velmi složitě zajistitelné, ale u všech informantů bylo nezbytné a do jisté míry stojí za jejich úspěšným studiem.

DO 3 - Jaké životní strategie lze identifikovat v jednotlivých příbězích?

Každý z informantů pochází z odlišného rodinného prostředí, spojujícím prvkem je pouze nutnost se vyrovnat s diagnózou poruch autistického spektra. Rodiče Štefana jsou aktivní lidé s odvahou přijmout odpovědnost nejen za sebe, ale i řadu svých zaměstnanců. Oba podnikají, jsou ve svém oboru úspěšní. Rodiče Tadeáše jsou rozvedeni a jako u řady dalších rodin s dětmi s PAS na výchovu a každodenní péči zůstala pouze matka. Zdánlivě nejlepší výchozí pozici týkající se přijetí diagnózy měla rodina Simona, kde již rodinná anamnéza je, rodina má zkušenost s Aspergerovým syndromem a jeho specifiky. Zásadním faktorem

spojujícím rodinu Tadeáše a Simona je zkušenost s nestátní neziskovou organizací NAUTIS, z. ú. Tato organizace již řadu let pomáhá lidem s PAS a stále svou činnost rozšiřuje. Pro oba informanty byla spolupráce významná z mnoha důvodů. Simon již od předškolního období docházel do APLY, byl připravován speciální pedagožkou na vstup do kolektivu, APLA se spolupodílela na výběru základní i střední školy a po celou dobu studia vždy s konkrétní školou spolupracovala. Rodina využívala řady dalších aktivit APLY, ať již to byly rodinné či individuální terapie, nácviky, besedy pro spolužáky ve škole apod. SPC zřízené při NAUTIS vypracovalo vždy Doporučení školského poradenského zařízení, a to včetně Uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky. Podobnou zkušenost, byť ve výrazně menším rozsahu, má i Tadeáš, který byl také klientem tohoto zařízení. Rodina Štefana procházela nejbolestivějším procesem přijetí odlišenosti svého dítěte. Jejich dlouhodobým postojem je výchova k samostatnosti a netouží po „úlevách a diagnóze“. Tento postoj ovšem poměrně často kolidoval se Štefanovým chováním v kolektivu, a proto nakonec bylo nutné diagnózu přijmout a smířit se s jistou mírou odlišnosti. Tadeáš i Štefan se věnují řadě svých zájmů a aktivit a obě rodiny je bezvýhradně podporují. Dalším spojujícím prvkem pro všechny tři rodiny jsou jisté obavy o budoucí samostatný život svých synů, zda bude v jejich možnostech získat a udržet si práci a hlavně, zda budou schopni navázat v budoucnu vztah s někým mimo rodinu. Všechny rodiny oceňují období střední školy jako prostor a možnost, jak získat zkušenosti s vrstevníky a jak, byť v omezeném rozsahu, získat možnost, naučit se určitým sociálním dovednostem.

3.5 Výzkumný design – kvantitativní část

K zodpovězení na dílčí výzkumnou otázku byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky čtyř pražských středních škol. Výzkumný vzorek byl vybrán na základě záměrného výběru.

DO 4 – Jaký je postoj pedagogů ke vzdělávání žáků s PAS na střední škole?

Již řadu let probíhají výzkumy, které mezi pedagogickou veřejností ověřují postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Namátkou lze zmínit výzkum realizovaný Masarykovou univerzitou v Brně v roce 2013. Výstupy pak byly prezentovány v publikaci „*Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.“* Pro účely této práce byl zvolen výzkumný soubor rozsahem velmi malý, přesto svou skladbou s ohledem na téma práce zajímavý.

3.5.1 Popis výzkumného souboru – 2. část

Charakteristika střední školy A

Podrobný popis této střední školy byl uveden v předchozí části. První žák s poruchou autistického spektra nastoupil do prvního ročníku v roce 2009, tedy dávno před účinností tzv. inkluzivní vyhlášky. V průběhu let se počet žáků s PAS postupně navyšoval a ve školním roce 2018/2019 již šestnáct žáků s PAS studovalo, či aktuálně studuje tento typ střední školy. V další části práce jsou uvedeny některé kazuistiky těchto studentů, kteří nastoupili na střední školu v době, kdy termín inkluze nebyl v českém školství v daném kontextu používán. Zařazeny byly především z důvodu zvýšení validity výzkumného šetření.

Charakteristika střední školy B

Jedná se o středně velkou střední školu s širokou nabídkou oborů, která sídlí v Praze. Zřizovatelem je Hlavní město Praha. Skladba oborů je pestrá a vyjma jednoho učebního oboru (66-52-H/01 Aranžér) se jedná výhradně o maturitní obory vzdělání. Za výhodou lze opět považovat jistou míru prostupnosti mezi obory, kdy žák, který se vyučí v oboru Aranžér, může pokračovat v nástavbovém studiu oboru propagace. Mezi nabízenými obory převažují obory s uměleckým zaměřením, a to Propagační grafika, Prostorový design a výstavnictví, Knižní grafika a ilustrace, Propagace, Knihkupecké a nakladatelské činnosti a v neposlední řadě obor s odlišným zaměřením Ekonomika a podnikání. Vzhledem k této skladbě oborů je zřejmé, že zcela nenaplňuje obvyklé zájmy a zaměření žáků s PAS. Doposud studovala na této střední škole pouze jedna žákyně s PAS a ta pro svůj neuspokojivý zdravotní stav studium ukončila v průběhu prvního ročníku.

Charakteristika střední školy C

Jedná se o středně velké gymnázium sídlící v centru Prahy. Zřizovatelem je Hlavní město Praha. Historie tohoto gymnázia se váže k roku 1953, kdy vzniklo jako jedenáctiletá střední škola a od 60. let 20. století se zaměřuje na výuku přírodovědných předmětů. Postupně se také specializovalo na rozšířenou výuku jazyků. Toto zaměření si gymnázium udrželo i v současné době, kdy nabízí výuku ve čtyřletém (jedna třída zaměřené na matematiku) a osmiletém studiu. Osmileté studium lze absolvovat buď se zaměřením na živé jazyky (79-41-K/81 „Cizí jazyky – brána do světa“), nebo se zaměřením na matematiku s rozšířenou

výukou informatiky a fyziky (79-41-K/81 „Myslím, tedy jsem“). Ve školním roce 2018/2019 začal studoval v osmiletém cyklu zaměřeném na matematiku první žák s PAS. Výroční zpráva uvádí také jednu asistentku pedagoga, která pracuje se žákem s oslabeným zrakem. Širší zastoupení mají žáci nadaní, kdy jeden mimořádně nadaný žák studuje dle IVP a ostatní s nadáním jsou vzděláváni běžným způsobem.

Charakteristika střední školy D

Jedná se o gymnázium sídlící v okrajové části Prahy 5, kde je vzdělávání realizováno pouze formou osmiletého studia (79-41-K/81 gymnázium všeobecné). Zřizovatelem školy je Hlavní město Praha. Vzhledem k poloze na okraji Prahy je již několik let velký zájem o studium i mezi mimopražskými uchazeči. V souvislosti s tím, že škola má velký převis zájemců a lze zde studovat pouze v osmiletém cyklu, lze konstatovat, že uchazeči jsou pečlivě vybráni a jejich motivace ke studiu je velká. Podle výroční zprávy ve škole není vzděláván žádný žák s poruchou autistického spektra, tři žáci studují na základě IVP, a to výhradně z důvodu mimořádného sportovního nadání.

Jak již bylo uvedeno v charakteristice školy A, první žák s poruchou autistického spektra nastoupil do prvního ročníku oboru Ekonomika městské dopravy v roce 2009. Nástup do prvního ročníku měl snadnější také z důvodu demografických změn, kdy z důvodu malého počtu uchazečů nebyly konány přijímací zkoušky.

Díky řadě okolností se právě škola A stala v průběhu let institucí, která byla vyhledávána žáky a rodiči dětí s PAS. Zásadní je samozřejmě zaměření studijního oboru, který je orientován na městskou hromadnou dopravu a provázanost s Dopravním podnikem hl. města Praha. Pro řadu rodičů těchto žáků bylo nesmírně náročné najít střední školu, kde by jejich dítě s PAS mohlo studovat. Někteří měli špatné zkušenosti z období základní školy, museli opakovaně základní školu měnit, a proto s obavami hledali střední školu, která by byla ochotna přijmout ke studiu právě jejich dítě. Od školního roku 2009/2010 studovalo či studuje na této střední škole šestnáct žáků s PAS. Následně budou uvedeny stručné kazuistiky vybraných žáků s PAS, kteří se pozitivně či negativně podíleli na utváření školního klimatu této školy.

„Vítek – předskokan inkluze“ ***první ročník SŠ: školní rok 2009/2010***

V rámci přípravného týdne před zahájením nového školního roku 2009/2010 vyhledala maminka Vítka výchovnou poradkyni školy a seznámila ji s tím, že od září nastupuje

do prvního ročníku její syn, který má diagnostikován PAS – dětský autismus. Po počátečním šoku, kdy škola hledala informace v přihlášce ke studiu či jinou zmínku o takto závažné okolnosti, nastala fáze, kdy bylo nutné hledat funkční řešení, minimálně pro první dny školního roku. Od počátku byla zřejmá jistá nedůvěra maminky Vítka. Obtížně sdělovala specifika Vítkova chování, informace poskytovala pouze stručné a se zřetelnou neochotou. Naopak velkou a zcela nepostradatelnou pomoc poskytla škole nezisková organizace APLA (dnes NAUTIS, z. ú.). Od prvních dnů komunikovala výchovná poradkyně s odborníky této organizace, byla neprodleně domluvena osobní schůzka, kde byla škola podrobně seznámena s diagnózou dětský autismus a s jejími konkrétními projevy u Vítka. Jako asistentka u Vítka nastoupila právě jeho maminka. Vzhledem k tomu, že škola neměla ŽÁDNÉ zkušenosti s asistenty pedagoga, bylo nutné vymezit odpovědnost, pravomoc a hlavně způsoby práce ve třídě, kde bude Vítek studovat. Ještě před zahájením školního roku výchovná poradkyně společně s maminkou vytvořily rozvrh pro Vítka, kde ke každému předmětu byla přilepena fotka konkrétního vyučujícího. Byl domluven zasedací pořádek ve třídě, pravidla pro komunikaci atd. Zcela zásadní problém ovšem nastal u řady pedagogů, kteří nesouhlasili s integrací žáka s PAS do běžné třídy, nechtěli hledat individuální přístup k takto handicapovanému žákovi a jako jeden z nejvážnějších problémů se ukázala účast asistenta pedagoga v hodinách. Jako reakce na tento zásadní nesouhlas byla domluvena beseda pedagogů se speciální pedagožkou APLY. Je zřejmé, že jedna beseda nemůže změnit postoj ke vzdělávání žáků s PAS, ale byl položen kvalitní základ pro budoucí postupné přijmutí konceptu vzdělávání na základě individuálních potřeb žáka. Postupně se situace velmi uklidnila, Vítek se ukázal jako tichý, nenápadný chlapec, který sice byl nápadný svými projevy chování, ale nikdy nebyl agresivní a vždy byla zřejmá snaha o zvládnutí učiva. Společně s diagnózou dětský autismus měl Vítek diagnostikované ještě poruchy učení – dyskalkulii a dysgrafii. Proto bylo nutné v rámci IVP upravit zejména předmět matematika, kde došlo k úpravě obsahů vzdělání. Sestavení IVP proběhlo až po ukončení prvního čtvrtletí, kdy už bylo možné určit problematické oblasti, popsat metody učení a upravit pedagogické postupy. Rizikovým faktorem, který bylo třeba ošetřit, byla otázka, zda a jak přijme Vítka třídní kolektiv. Po domluvě s maminkou/asistentkou bylo domluveno, že Vítek první školní den nepřijde do školy a výchovná poradkyně žáky seznámí s tím, že v jejich třídě bude studovat žák s dětským autismem. Vzhledem k tomu, že první školní den v novém prostředí ještě nebyli žáci v průběhu této krátké besedy ochotni nějak zásadně komunikovat, opakovala se v rámci třídnické hodiny beseda ještě koncem prvního měsíce ve škole. Nyní už spolužáci

měli zkušenosti jak s Vítkem, tak také s asistentkou ve třídě. Bylo nutné s nimi vykomunikovat zásady individuálního přístupu, pravdivě a poctivě je seznámit s tím, že hodnocení jejich práce není a nemůže být nikdy stejné jako hodnocení Vítka. Na základě těchto pravidelně opakovaných besed se žáky došlo k upravení postavení asistentky pedagoga ve třídě po dobu přestávek a volných hodin. Škole se podařilo najít malou, ale funkční místnost, kde mohl Vítek s maminkou trávit jak volné hodiny, tak i přestávky. Tento prostor využíval i jako „relaxační místnost", kde mohl odpočívat či individuálně pracovat. Spolužáci už pak neměli pocit, že jsou neustále sledováni někým dospělým a odpadly jejich základní výtky proti asistentce ve třídě. Vítek ukončil v řádném termínu jak první ročník, tak celé studium úspěšně složenou maturitní zkouškou. Každý školní den s Vítkem přinášel mnoho otázek, na které bylo nutné okamžitě reagovat. Bylo nezbytné doplnit si znalosti z legislativní i speciálně pedagogické problematiky. Část pedagogického sboru se „smířila" a začala spolupracovat s asistentkou Vítka, hledat individuální přístup k Vítkovi a v neposlední řadě i s tím, že je nutné doplnit si znalosti z oblasti speciální pedagogiky. Bohužel větší část pedagogického sboru hledala důvody, proč není spravedlivé a zodpovědné vůči celé společnosti vzdělávat děti s PAS v běžné střední škole. Vedení školy se také muselo vypořádat s novou situací, hledat finanční prostředky na mzdy pro asistentku pedagoga, upravit pracovní zařazení a následně i pracovní povinnosti vyplývající z této pracovní pozice. Závěrem lze konstatovat, že pro všechny budoucí zájemce o studium s PAS bylo štěstí, že předskokanem jim byl právě nekonfliktní Vítek.

V souvislosti s touto kazuistikou je nutné zdůraznit, že legislativní úprava (Vyhláška č. 177/2009 Sb.) v tomto období již upravila ukončování vzdělávání na střední školách, tzv. společnou částí maturitní zkoušky. V době, kdy Vítek ukončoval střední školu maturitní zkouškou, naopak doposud neplatila tzv. inkluzivní vyhláška. Lze tedy konstatovat, že Vítkovo studium na střední škole bylo úspěšné i přesto, že na jedné straně studoval v době, kdy střední školy neměly zkušenost se společnou částí maturitní zkoušky, učitelé sami hledali cestu, jak studenty připravit na očekávané výstupy ze středoškolského učiva, a naopak doposud neplatila podpůrná opatření v rozsahu, ve kterém jsou nyní již běžně používána.

„Daniel – pro autobus všechno" ***první ročník SŠ: školní rok 2010/1011***

Již v průběhu školního roku, kdy ve škole studoval první žák s poruchou autistického spektra (Vítek), došlo ke schůzce mezi výchovnou poradkyní školy a rodiči budoucího zájemce

o studium ve škole. Žák navštěvoval Základní školu pro žáky se specifickými poruchami chování v Praze 5. Vzhledem k jeho specifickému zájmu o městskou hromadnou dopravu hledali rodiče střední školu, kde by se mohl svému zájmu věnovat. Daniel měl diagnostikovaný dětský autismus bez mentálního postižení. Z triády symptomů byla zřejmá jeho naivita, infantilnost a zaujetí svým specifickým zájmem. Výhodou bylo Danielovo rodinné prostředí, které je motivující, rodiče se velmi dobře vyrovnali s diagnózou a celá rodina žije aktivním způsobem života. Daniel byl navíc zvyklý na domácí přípravu a rodina velmi efektivním způsobem strukturovala jeho každodenní režim. Ke studiu byl přijat (opět bez přijímacích zkoušek). Malý počet zájemců o studium tohoto oboru byl pro Daniela ideální, ve třídě bylo 12 žáků, kteří dokázali neuvěřitelným způsobem Daniela přijmout a v zásadě se o něj „postarat" (doprovod spolužáka na mimoškolní akce, kopírování sešitů a jejich následné posílání e-mailem rodičům atd.). Daniel celé čtyři roky studia zvládl bez asistence pedagoga. Žák měl přidruženou poruchu učení – dyskalkulii, a tak se předmět matematika jevil jako nejzávažnější překážka ke zvládnutí studia. V rámci IVP došlo k úpravám zejména v oblasti pedagogických metod (metoda vizualizace, strukturalizace, postupných kroků, zpevňování a povzbuzování). Došlo samozřejmě také na úpravu organizace výuky, způsob zadávání a plnění úkolů a byl ošetřen i způsob ověřování vědomostí a dovedností. Jako velký přínos se ukázal přístup vyučujícího matematiky, který ochotně spolupracoval s tatínkem Daniela a v rámci konzultací také s Danielem. V případě velké únavy či pocitu neúspěchu reagoval Daniel vztekem či pláčem, přesto ho třídní kolektiv dokázal respektovat a časem se naučili využívat zálibu Daniela v autobusech a tím se zpravidla dařilo odklonit jeho neadekvátní chování. V rámci pedagogického sboru stále přetrvávala nedůvěra vůči vzdělávání žáků s PAS, u řady pedagogů byla zřejmá neochota hledat individuální přístup. Jako nejefektivnější se ukázala cesta osobních rozhovorů výchovného poradce s konkrétním pedagogem. Nadále přetrvávala kvalitní a nadstandardní spolupráce s organizací APLA (spolupráce při vytváření IVP, beseda se spolužáky i pedagogy atd.). Daniel studium ukončil řádně v termínu maturitní zkouškou. Za tímto úspěchem stála především trpělivá a pečlivá práce jeho rodičů, kteří od prvního dne Daniela motivovali a jeho zájem o autobusy využili jako nástroj na cestě k úspěšnému dokončení střední školy.

„Martin – jsem jiný“ ***první ročník SŠ: školní rok 2012/2013***

První kontakt s Martinem a jeho rodinou byl zprostředkován SPC APLA, kam Martin docházel již v průběhu základní školy a zde mu také byla stanovena diagnóza Aspergerův syndrom. Již před nástupem do prvního ročníku (opět bez přijímací zkoušky) bylo domluveno, že bude nezbytné zajistit asistenci pedagoga. Martin jako mimopražský žák musel každý den dojíždět autobusem a MHD. Vzhledem k neúspěšnému hledání vhodného asistenta, nastoupil na tuto pozici Martinův dědeček. Nesmírnou výhodou bylo, že dědeček byl celoživotní učitel, nyní v důchodu. To, že bude v prvním ročníku opět studovat žák s PAS, bylo pedagogy školy přijímáno velmi negativně, asistent pedagoga/učitel způsobil v řadách pedagogů nemalý strach z toho, zda a jak jim bude do vyučování zasahovat. Výchovná poradkyně se seznámila s Martinem již v srpnu, kdy došlo k prohlídce školy. Martinova odlišnost nepramení pouze z jeho diagnózy, ale i z odlišného vzhledu způsobeného původem jeho otce, který byl Afričan. Pro Martina, měřícího již v prvním ročníku skoro dva metry, odlišného barvou pleti a s asistentem v lavici bylo velmi složité najít si ve škole své místo. Velmi často propadal do úzkostí, depresí a uzavíral se do svého světa. Martinovým zájmem byla politika a městská hromadná doprava, ovšem i ostatní učivo zvládal běžným způsobem. V rámci IVP nebylo nutné upravovat obsahy vzdělávání, upraveny byly pedagogické postupy a organizace výuky. V průběhu studia měl Martin lepší a horší měsíce, ale jako velmi pozitivní lze hodnotit přístup k asistenci, který měl Martinův dědeček. Již v průběhu prvního ročníku Martinovi spolužáci asistenta oslovovali dědo a řada kolegů s ním navázala přátelský vztah. Jako asistent dokázal být „neviditelný“, spolužáci ani pedagogičtí pracovníci ho nevnímali jako ohrožení a jednoznačně stál za Martinovými úspěchy ve studiu. V průběhu studia udělal Martin velký posun v komunikaci s vrstevníky, dokázal lépe pracovat se svými neúspěchy a studium ukončil řádně v termínu maturitní zkouškou.

V tomto období již střední škola měla zkušenost se vzděláváním žáků s PAS, v každém ročníku byl jeden integrovaný žák a ve škole pracovali dva asistenti pedagoga. Z hlediska vnímání pedagogického sboru nedošlo k žádným výrazným posunům. Výchovná poradkyně vždy na začátku školního roku ve spolupráci s neziskovou organizací APLA připravila školení o poruchách autistického spektra konkretizované přímo na aktuální žáky školy a jejich specifické vzdělávací potřeby. Pedagogům školy bylo doporučeno zúčastnit se školení v rámci DVPP. Jako nejefektivnější, byť časově nejnáročnější, stále byla osobní domluva výchovné poradkyně s konkrétním pedagogem. Zpravidla to bylo vždy v důsledku nežádoucího chování určitého žáka s PAS, kdy bylo nutné reagovat na konkrétní situaci.

V některých případech bylo nutné pozvat do školy rodiče, jindy bylo třeba pracovat se třídou, ale vždy se osvědčilo vykomunikovat problém nejprve se žákem, poté případně s asistentem tohoto žáka, následně vyučujícím, rodiči žáka a třídním kolektivem. Jako velký bonus lze hodnotit, že nikdy nedošlo k situaci, kdy by škola musela řešit stížnost rodičů intaktních žáků na problematické chování žáka s PAS.

V období před zahájením účinnosti tzv. inkluzivní vyhlášky studovalo na střední škole A pět žáků s poruchou autistického spektra. Tři výše uvedení žáci ukončili studium v řádném termínu maturitní zkouškou, jeden s obtížemi ukončil první ročník a v průběhu druhého ročníku byl hospitalizován na psychiatrické klinice FN Motol. Jeho zdravotní stav se velmi komplikoval a do běžného života se již nevrátil. Poslední žák s diagnózou dětský autismus, jehož studium na střední škole proběhlo před účinností inkluzivní vyhlášky, studium ukončil na vlastní žádost ve čtvrtém ročníku.

„David – sloh psát odmítám“ ***první ročník SŠ: školní rok 2011/2012***

Tento žák byl jediný, který nestudoval obor zaměřený na městskou hromadnou dopravu, ale výpočetní techniku. Na střední školu A přestoupil z osmiletého gymnázia, které bylo pro něj příliš náročné, a to nikoliv z důvodu nedostatku intelektu. Žák měl od počátku studia podporu v rodině, ale přesto nebylo v silách pedagogů školy ani jeho širší rodiny namotivovat ho studiu tak, aby překonal svůj odpor k psaní slohových prací. David vyrůstal v rodině jako jedináček, rodiče jsou rozvedeni a velmi pečlivě tolerují Davidovy nároky v řadě oblastí. Před odjezdem na adaptační kurz v prvním ročníku maminka výchovnou poradkyni instruovala o tom, co David jí a jak to musí být upravené (těstoviny se nesmí polít omáčkou), jak se David obléká (nosí výhradně krátké kalhoty, bez ohledu na počasí) atd. V průběhu několikadenního kurzu se David ovšem oblékal a jedl stejně jako jeho ostatní spolužáci, aniž by na něj byl vyvíjen jakýkoliv nátlak ze strany pedagogů školy. Od počátku studia bylo zřejmé, že nemá problém se zvládnutím obsahů učiva, nebylo nutné výrazně upravovat ani pedagogické přístupy či metody. IVP upravil pouze způsoby hodnocení práce a způsob komunikace s rodiči. Ovšem již od prvního ročníku byla zřejmá Davidova neústupnost v oblasti psaní slohových prací. Postupně vyzkoušel různé způsoby, jak se této školní povinnosti vyhnout. Buď ten den nešel do školy, nebo odevzdal prázdný papír, případně papír popsal větou: „Sloh psát odmítám.“ I škola vyzkoušela různé způsoby, jak řešit tuto situaci. Pohovor s Davidem měl opakovaně zcela stejný průběh, na jakoukoliv větu, argument či připomínku reagoval svou mantrou „Sloh psát odmítám.“ Bylo mu nabídnuto

napsat sloh v individuálním termínu, kdy by byl sám v učebně či kabinetu vyučujícího, dokonce měl možnost psát sloh doma a pouze poslat elektronicky vyučující. V průběhu studia narůstala Davidova neústupnost, ve čtvrtém ročníku nebyl klasifikován z českého jazyka. V rámci opakování maturitního ročníku se bohužel situace nelepšila, vliv rodiny byl minimální a David sám na vlastní žádost ukončil studium a odešel pracovat k popelářům (oba jeho rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání, tatínek je vysokoškolský pedagog).

Neúspěch Davida byl z pohledu školy velkým zklamáním. Při prvním kontaktu se David jevil jako běžný žák, neměl žádné výrazně jiné projevy chování, se spolužáky vycházel a vyjma českého jazyka neměl problém ani s obsahy učiva. Vzhledem k tomu, že povinnou součástí společné části maturitní zkoušky je písemná práce (sloh), bylo pro něj nepřekonatelné tuto část maturitní zkoušky vykonat. Obecně lze konstatovat, že právě tato část maturitní zkoušky je pro všechny žáky s PAS nejvíce problematická. Řadu obtíží mívají již s výběrem tématu. Zkušenost ukazuje, že nejlépe uchopitelným slohovým útvarem je pro tyto žáky popis. Při samotném průběhu maturitní zkoušky se osvědčila přítomnost asistenta pedagoga, jako další uzpůsobení byla využívána možnost navýšení časového limitu, samostatná učebna a v některých případech kompenzační pomůcky.

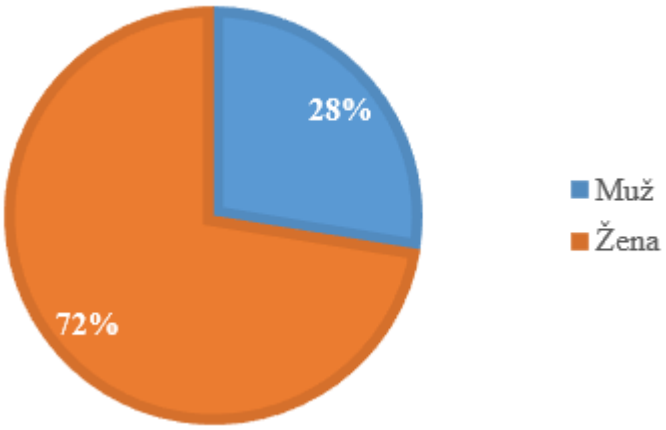
Podle současně platné legislativy přiznané uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky neumožňuje prominutí některých částí zkoušek, a to ani na doporučení SPC či PPP. Žáci s PAS bývají zpravidla pro účely uzpůsobení konání maturitní zkoušky zařazeni do skupiny SPUO-3-A, která je určena žákům se specifickými poruchami učení nebo jinou diagnózou s nárokem na asistenci. Specifické poruchy učení je zastřešující název pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii. Vzhledem k tomu, že maturitní zkouška z matematiky není dosud povinná, není do toho výčtu zahrnuta dyskalkulie. Naopak tato skupina zahrnuje žáky s narušenou komunikační schopností, projevy hyperaktivity, hypoaktivity, žáky se souběžným postižením více vadami a také žáky s poruchami autistického spektra. Podle závažnosti jsou žáci dále zařazeni do jedné ze tří skupin. Materiál pod názvem Maturita bez handicapu dostupný na stránkách společnosti CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019) popisuje symptomy u poruch autistického spektra v celé triádě a konkretizuje možné obtíže v průběhu všech částí maturitní zkoušky.

3.6 INTERPRETACE ZKOUMANÝCH DAT

Obecná část dotazníku

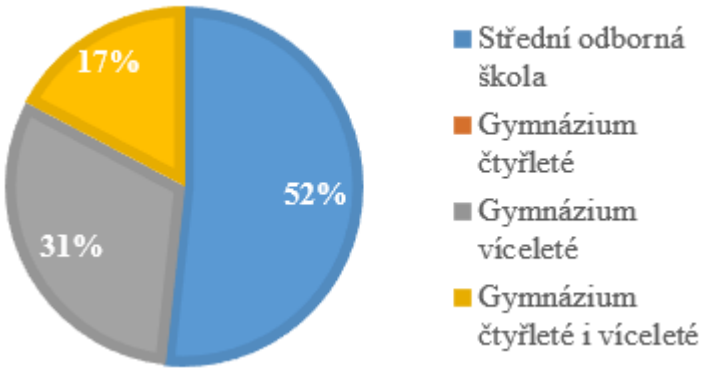
Dotazník byl distribuován v elektronické podobě a v rámci střední školy A byl k dispozici ve sborovně i v tištěné podobě. Šetření proběhlo v prvním pololetí školního roku 2019/2020 a zúčastnilo se ho celkem 29 respondentů, z toho 21 žen a 8 mužů.

Graf 1 Pohlaví



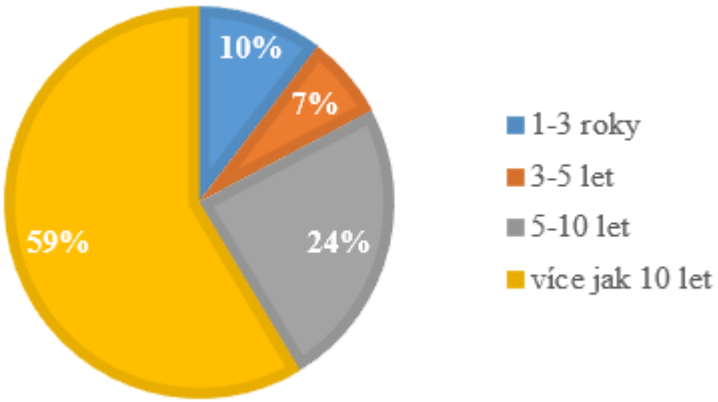
V rámci vyhodnocení dotazníku bylo zřejmé, jaký byl počet respondentů z jednotlivých typů středních škol. Celková návratnost byla velmi malá, což se dá vysvětlit také jistou zahlceností mailových schránek pedagogických pracovníků, kterým žádost o spolupráci v rámci kvalifikačních a jiných obdobných prací přichází poměrně často. Nejvyšší návratnost byla v rámci střední školy A, kde bylo možné vyplnit dotazník i v tištěné podobě a autorka práce osobně vysvětlila záměr a cíl práce osloveným respondentům. V tomto případě byla návratnost 22 %, tj. devět pedagogů z celkového počtu 40 pedagogických pracovníků školy. Střední školy B, C i D byly osloveny výhradně elektronicky a návratnost se zde pohybovala od 9 % u střední školy B, až po 15 % střední školy C.

Graf 2 Typ střední školy



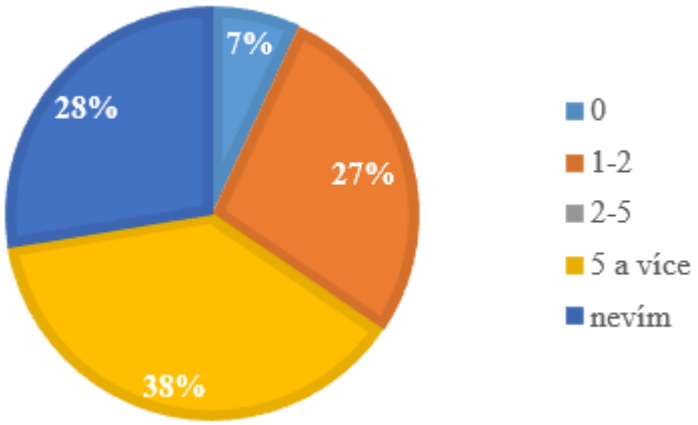
V souvislosti s délkou praxe se potvrdil známý fakt, a to, že české sborovny stárnou. Nejčastěji zastoupenou skupinou respondentů byla žena s délkou praxe více jak 10 let. Téměř 60 % respondentů uvedlo, že má praxi delší více jak 10 let, 7 respondentů pak uvádí délku pedagogické praxe v rozmezí 5 až 10 let, dva respondenty lze považovat za zkušenější, ale přesto stále začínající pedagogy s praxí v rozmezí 3 až 5 let a celkově tři pedagogové jsou na počátku své pedagogické praxe.

Graf 3 Délka pedagogické praxe



Všichni zúčastnění respondenti mají osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud jde o osobní zkušenost se vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra, pak 22 respondentů uvedlo, že má osobní zkušenost.

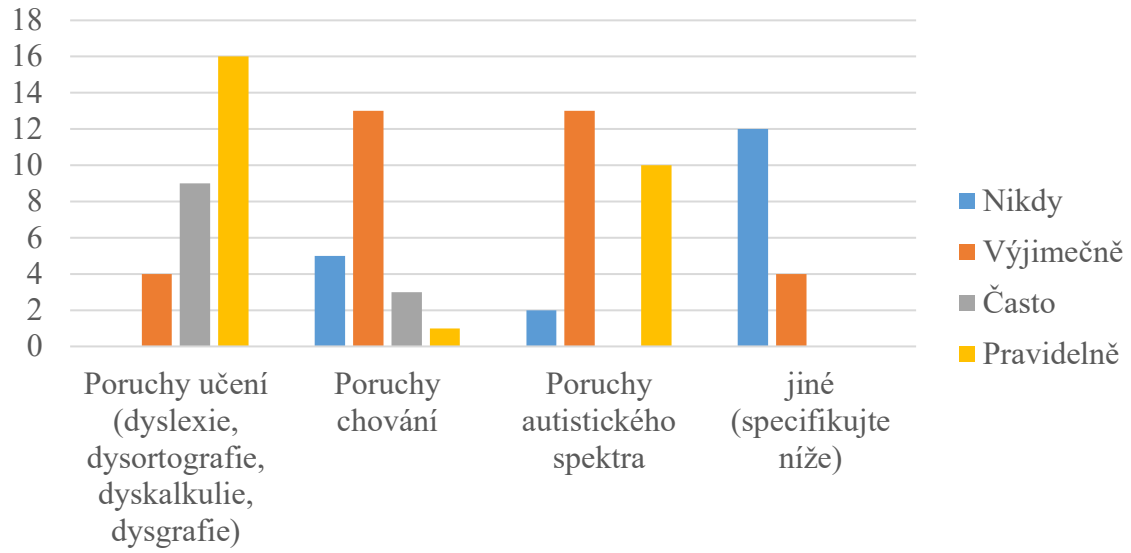
Graf 4 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří studují či studovali na naší střední škole



Jak je zřejmé z výše uvedeného grafu, nejčastěji je zastoupena skupina respondentů (11), která uvádí, že na jejich střední škole studovalo či aktuálně studuje 5 a více žáků s PAS. Lze se domnívat, že tuto odpověď volila část pedagogů pracující na střední škole A, kde vzdělávání žáků s PAS již má tradici. Za zmínku ovšem stojí prakticky stejné rozložení skupiny respondentů, kteří uvádí, že na jejich škole studovalo či studuje jeden až dva žáci s PAS a téměř totožně zastoupené je nejednoznačné tvrzení, které se opakovalo v 8 případech, kde respondenti nemají znalost o počtu žáků s PAS na jejich škole. Vzhledem k dalšímu šetření si lze odvodit, že se jedná o odpovědi pedagogů působících na gymnáziu (střední škola D a C), kde sice žáci s PAS studují, ale jejich intelekt jim umožňuje plnit požadavky tohoto typu studia. Jedná se také zřejmě o žáky, kteří nevybočují z běžného rámce studenta gymnázia, nemají specifické chování či záliby a nedošlo k výraznému narušení jejich sociálních dovedností.

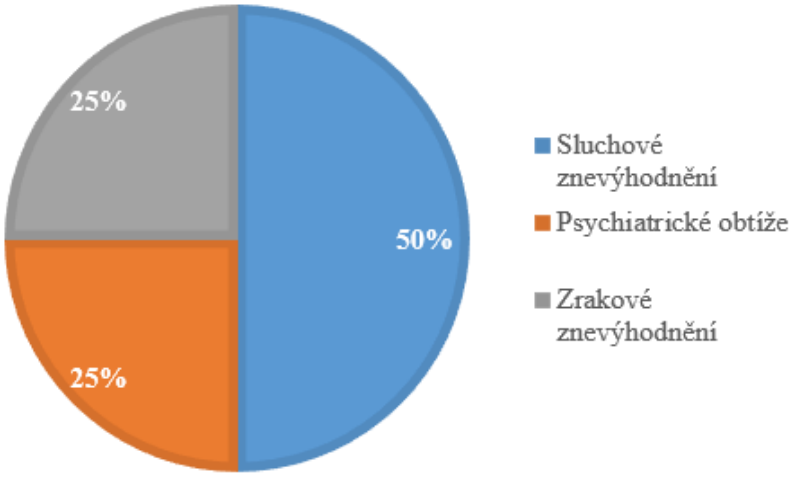
Výzkumné otázky

Graf 5 S jakými typy speciálních vzdělávacích potřeb a v jaké četnosti jste se v rámci své pedagogické praxe setkal/a?

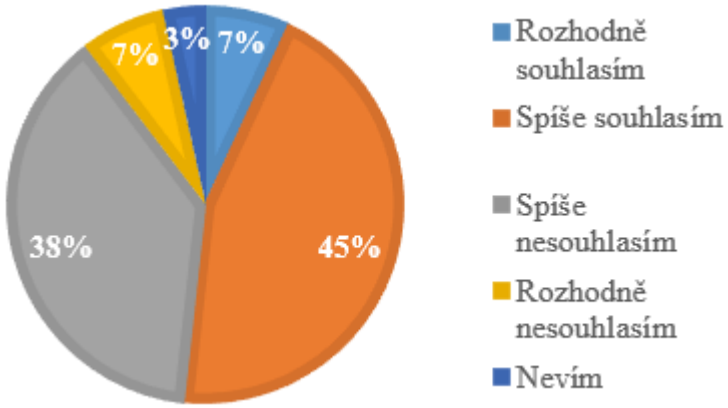


Tato otázka odpovídá zcela typu zvolených středních škol. Vzhledem k tomu, že do šetření byla zahrnuta střední škola A, kde žáci s PAS obvykle studují, nelze tyto odpovědi rozhodně považovat za reprezentativní vzorek, který by vypovídal o rozložení a počtech žáků s PAS na středních školách. Všech 29 respondentů má zkušenost s poruchami učení v celé jejich šíři, dokonce i pedagogičtí pracovníci působící na gymnáziu uvádí, že mají s tímto typem speciálních vzdělávacích potřeb zkušenost. Z celkového počtu uvádí četnost pravidelnou (16) a častou (9) učitelů. Pouze 4 pedagogičtí pracovníci uvádějí výjimečnou zkušenost s poruchami učení. Zcela jiná je situace v oblasti poruch chování, kde nejčastěji (13) je zastoupena zkušenost výjimečná, pět pedagogů se nikdy s poruchami chování ve své pedagogické praxi nesetkalo. Naopak pravidelně se s tímto typem speciálních vzdělávacích potřeb setkává jeden pedagog. Nabízí se zde samozřejmě otázka, zda tento konkrétní učitel vnímá poruchy chování jako chování nerespektující sociální normy, či zda na tuto otázku odpověděl pouze pod vlivem své zkušenosti například se žákem drzým. Odpovědí, která je zřejmě nejvíce neadekvátní vzhledem k zažité praxi, je odpověď týkající se zkušenosti se žáky s PAS. Pravidelně uvádí tuto zkušenost deset pedagogů, výjimečnou pak třináct. Naopak dva pedagogové se nikdy se žákem s PAS nesetkali. Čtyři pedagogičtí pracovníci uvádí, že se výjimečně setkávají s jiným typy speciálních vzdělávacích potřeb, v tomto souboru jsou nejčastěji zastoupeny poruchy sluchu (6).

Graf 6 Kategorie speciálních vzdělávacích potřeb

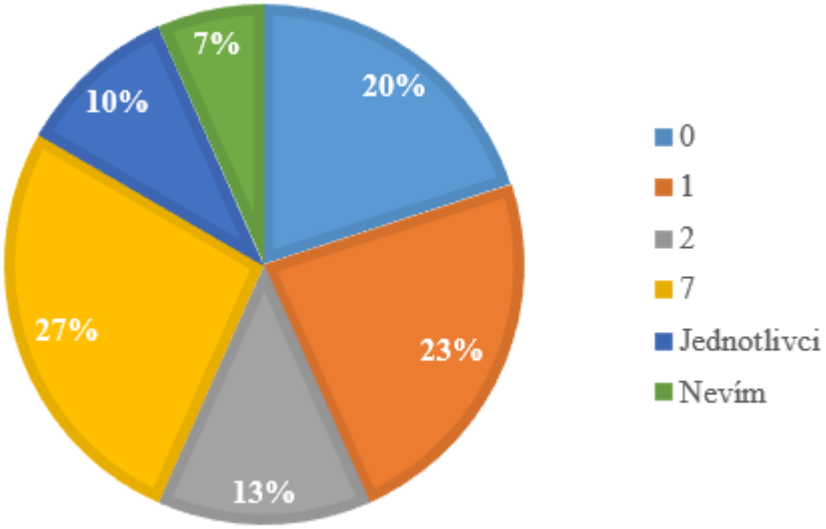


Graf 7 Jaký zastáváte postoj k problematice vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na střední škole?



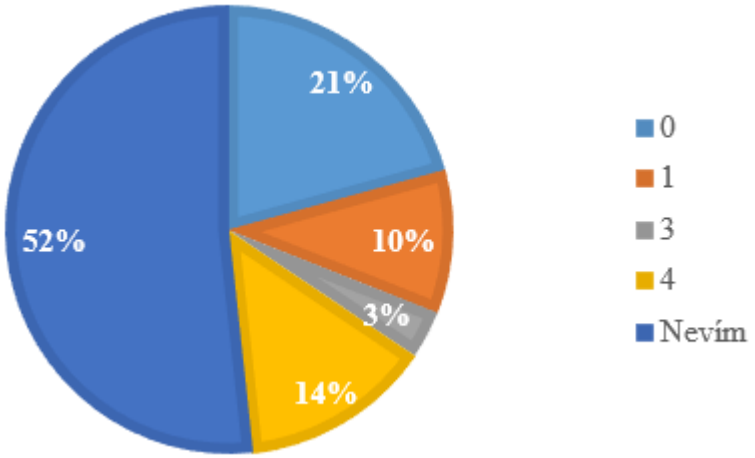
V souvislosti s postojem ke vzdělávání žáků s PAS se většina dotazovaných (13) vyjádřila kladně a se vzdělávání žákům s PAS spíše souhlasí. Není to ovšem mezi respondenty stanovisko jednoznačné a převažující, neboť spíše nesouhlasí 11 respondentů. Ostatní postoje jsou rovnoměrně rozloženy na škále rozhodně nesouhlasím (2) a naopak rozhodně souhlasí také dva respondenti. Jeden pedagog zatím nemá vyhraněný názor a uvádí, že neví. Lze tedy konstatovat, že v rámci tohoto vzorku je rozložení postojů v této oblasti rovnoměrně polarizované.

Graf 8 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří na naší škole aktuálně studují



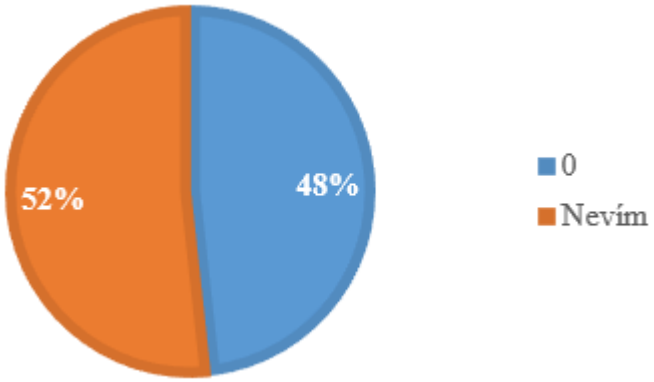
Při vyhodnocení odpovědí na otázky směřující k počtu žáků s PAS se ukázalo, že řada pedagogů vlastně NEVÍ, zda na střední škole, kde působí, studuje či studoval žák s PAS. Někteří učitelé ani nechápou, proč by s touto skutečností měli být seznámeni. Domnívají se zřejmě, že pokud daného žáka nemají ve své třídě, je to pro ně do jisté míry nadbytečná znalost. S tímto přístupem ovšem nelze souhlasit, žák s PAS se může dostat do obtížené situace například v jídelně školy, o přestávce na chodbě a jako nejrizikovější se jeví volné hodiny, které žák může trávit např. ve studovně školy. Pokud pedagog školy nemá alespoň základní znalost o tom, že takový žák ve škole je, může v kritické situaci jednat zcela proti zájmům žáka s PAS a situaci ještě více komplikovat. V rámci vyhodnocení jednotlivých odpovědí se ukázalo, že pokud se jedná o menší školu (střední škola A), je povědomí o studentech s PAS vyšší a pedagogové uváděli v osmi případech správný počet studentů s PAS (7), což odpovídalo realitě v době šetření. Často se vyskytovaly odpovědi nejasné (*jestli se nepletu…*, *nevím)* a ještě častěji pak odpovědi, které nejsou založeny na pravdě. Údaje tohoto typu lze velmi snadno ověřit ve výroční zprávě konkrétní střední školy. Poměrně relevantním údajem pak mohou být z pohledu autora práce pouze odhady o počtu žáků s PAS aktuálně studujících na středních školách v tomto vzorku zahrnutém, které respondenti uváděli prakticky nejčastěji, a to v šesti případech (žádný žák) a v šesti případech (1 žák).

Graf 9 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří na naší škole studovali a studium předčasně ukončili



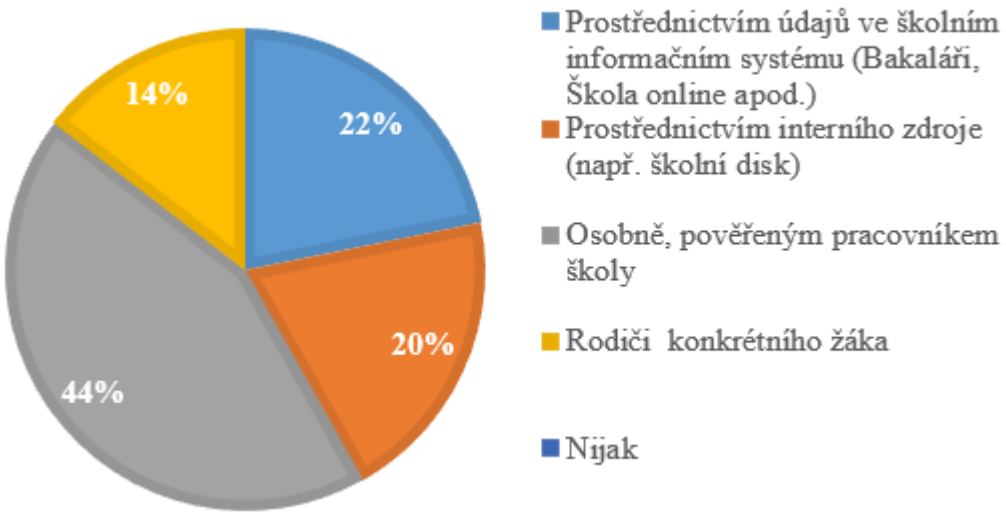
K téměř totožným závěrům lze dojít při vyhodnocení odpovědí, které směřují na předčasné odchody ze vzdělávání u žáků s PAS. Odpovídalo všech 29 respondentů, z nichž nejčastěji (15) se vyskytovala odpověď nevím. Snad to může být do jisté míry odůvodněno tím, že konkrétní pedagogové VĚDĚLI, že žák s PAS ve škole studuje, ovšem v dalších ročnících již tohoto žáka neučili, a proto nemají znalost o jeho studijních výsledcích. Opět to ukazuje na nízkou míru informovanosti v rámci školy, což nehovoří ve prospěch žáků s SVP. Lze se domnívat, že právě při vzdělávání žáků s SVP obecně by pedagogové školy měli spolupracovat v co nejširším rozsahu, komunikovat ohledně mezipředmětových vztahů a společně hledat individuální přístup k těmto žákům. Tyto výsledky vypovídají o přístupu některých pedagogů k žákům s PAS. V zásadě „jim nevadí“, pokud plní stejné požadavky jako intaktní žáci, ale v okamžiku, kdy by se ukázala nutnost hledat individuální přístup, nejsou ochotni se tímto zabývat s odůvodněním, že střední škola je výběrová a pouze pro ty, kteří jsou schopni dostát všem požadavkům. Není jistě neobvyklé, že žák s PAS předčasně ukončí studium (4). Může to být způsobeno zhoršením zdravotního stavu, špatným výběrem střední školy či jinou okolností, např. v rodině.

Graf 10 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří na naší škole studovali, ale neuspěli u maturitní zkoušky



V souvislosti s řádným ukončením střední školy se jeví jako velice pozitivní výsledek získaný tímto šetřením, a to že čtrnáct respondentů uvádí úspěšné zakončení studia na střední škole maturitní zkouškou žáky s PAS. Zbývajících 15 respondentů neví, zda žák jejich školy byl či nebyl úspěšný u maturitní zkoušky.

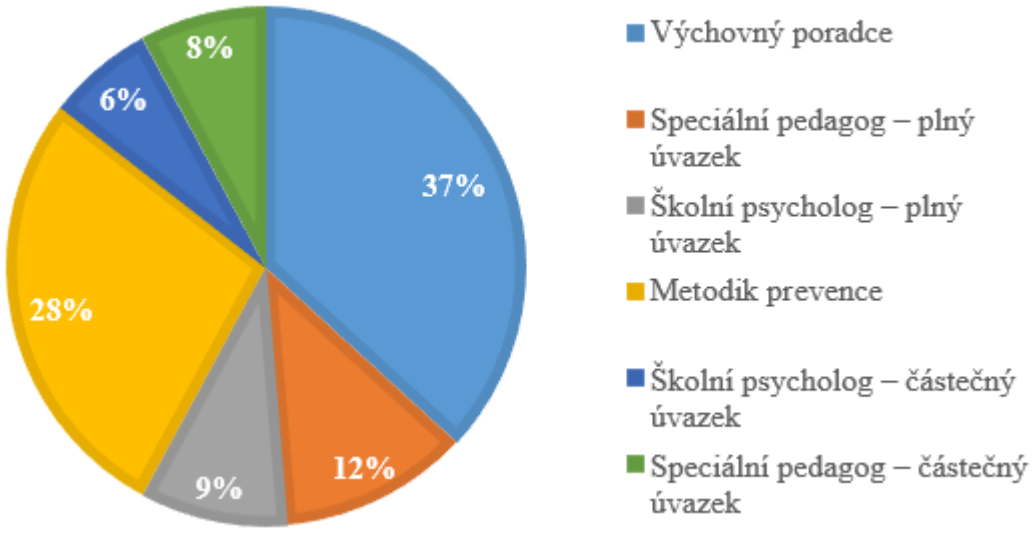
Graf 11 Jakým způsobem jste informováni o speciálních vzdělávacích potřebách Vašich žáků?



Způsob předávání informací o žácích s SVP zásadně ovlivňuje vnímání těchto žáků pedagogy školy. Pokud vedení školy dá zřetelně najevo svou vizi či koncepci týkající se vzdělávání žáků s SVP, odpovídá tomu i způsob předávání informací. Většina respondentů uvedla více způsobů, jak jsou v rámci jejich školy informováni o speciálních vzdělávacích potřebách svých žáků. Nejčastěji (24) uvádí osobní předávání informací pověřeným pracovníkem školy. Lze se domnívat, že se jedná zpravidla o výchovného poradce, který je

zodpovědný za tuto problematiku. Výchovný poradce dostává informace od rodičů žáků, ze školských poradenských zařízení či přímo od žáků školy. Zpravidla je s tím spojená poměrně velká administrativní i časová zátěž. Je nutné zjistit konkrétní potřeby žáka, vyplnit školní dotazník a ten zaslat do poradny. Na základě diagnostiky poté ŠPZ vypracuje Doporučení školského poradenského zařízení, kde jsou specifikována podpůrná opatření atd. S těmito závěry je nutné seznámit pedagogické pracovníky školy. Každá škola si volí své strategie, jak tento proces realizovat. Společná pro všechny školy je povinnost údaje zanést do matriky ve školním informačním systému (Bakaláři, Škola OnLine atd.) a další varianty již jsou zcela v kompetenci školy. Některé školy mají svůj interní zdroj/disk určený pouze pro zaměstnance školy, kde mohou být zveřejňovány informace týkající se provozu školy, a to i údaje o SVP. Samozřejmostí je zpracování těchto informací v souladu s GDPR. Z dotazníku vyplývá, že informace o SVP žáků jsou ve školách zpravidla předávány jak pověřeným pracovníkem školy, tak také elektronicky, a to buď prostřednictvím školního informačního systému (12) či interního školního zdroje (11). Poměrně často dochází také k předání informací o SVP rodiči žáků. S touto problematikou je spojena i další otázka, která byla zaměřena na školní poradenské pracoviště konkrétních škol.

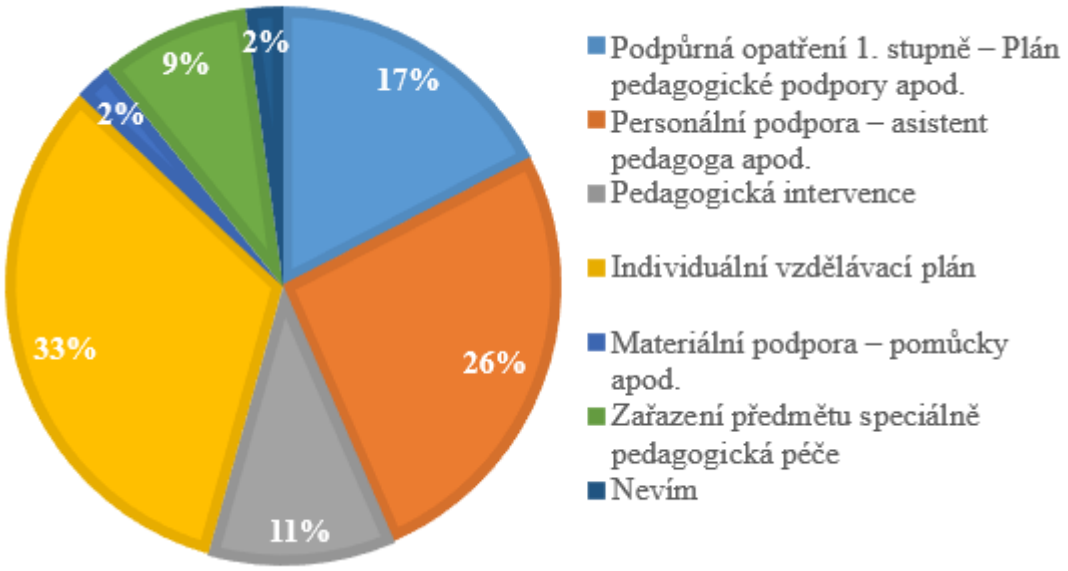
Graf 12 Školní poradenské pracoviště naší školy je tvořeno



Školní poradenská pracoviště jsou standardně tvořena výchovným poradcem a metodikem prevence. Podle možností školy, skladby žáků a dalších okolností ředitel školy může rozšířit školní poradenské pracoviště o speciálního pedagoga či školního psychologa. 28 respondentů uvádí, že v rámci ŠPZ jejich školy je ustanovena funkce výchovného poradce. Lze se domnívat, že zde došlo k chybě při vyplňování dotazníku, protože jak

vyplývá z výročních zpráv, všechny střední školy z tohoto vzorku mají svého výchovného poradce. Tudíž správným údajem by mělo být: 29 respondentů uvádí, že v rámci ŠPZ je ustanovena funkce výchovného poradce. Školní poradenské pracoviště střední školy A tvoří výchovný poradce, speciální pedagog na plný úvazek a metodik prevence. Ve výroční zprávě střední školy D je uvedeno, že škola má k dispozici školního psychologa na plný úvazek. Lze se tedy domnívat, že někteří respondenti (2), kteří pracují na střední škole D, neví, že jejich školní poradenské pracoviště je tvořeno také školním psychologem s plným úvazkem.

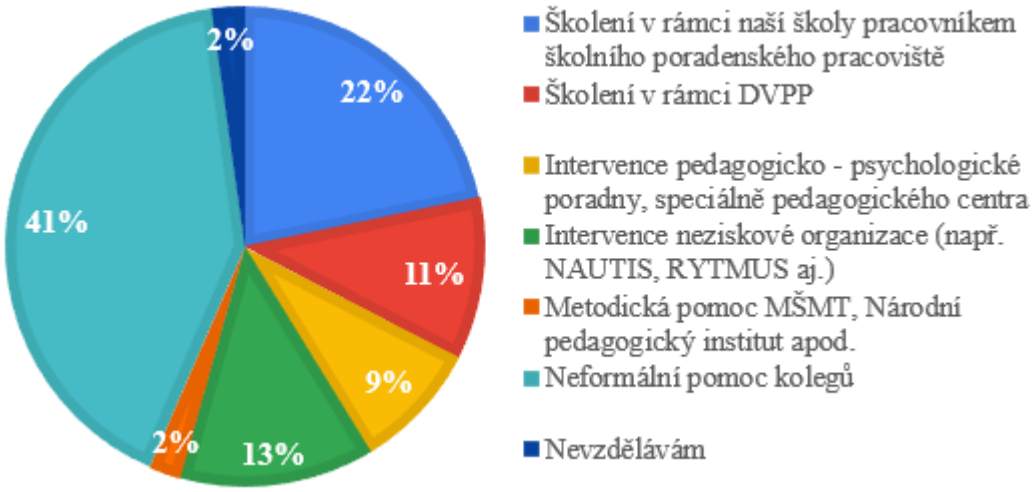
Graf 13 Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsou na naší škole využívána tato podpůrná opatření



Podpůrná opatření jsou v pedagogickém prostředí poměrně novým termínem. Většina pedagogů zná a dlouhodobě umí využívat individuální vzdělávací plán. Je opět otázkou místní zvyklosti dané školy, jak je upraven postup při vypracování IVP. Zažitá praxe je taková, že ŠPZ odešle datovou schránkou Doporučení ke vzdělávání žáka s SVP, kde je označeno jako podpůrné opatření právě IVP. Na základě tohoto dokumentu, zpravidla ve spolupráci s jednotlivými vyučujícími, je poté výchovným poradcem zpracován IVP. Specifické vzdělávací potřeby se mohou promítat do všech oblastí a do všech vyučovaných předmětů, může být upravena pouze určitá oblast či vyučovaný předmět, vždy ale záleží na rozhodnutí ŠPZ. Vzdělávání žáků s PAS je do jisté míry specifické i tím, že i v průběhu jejich studia na střední škole bývá nutná také personální podpora asistentem pedagoga. Střední škola A již má vybudovaný tým asistentek pedagoga, v současné době je na této

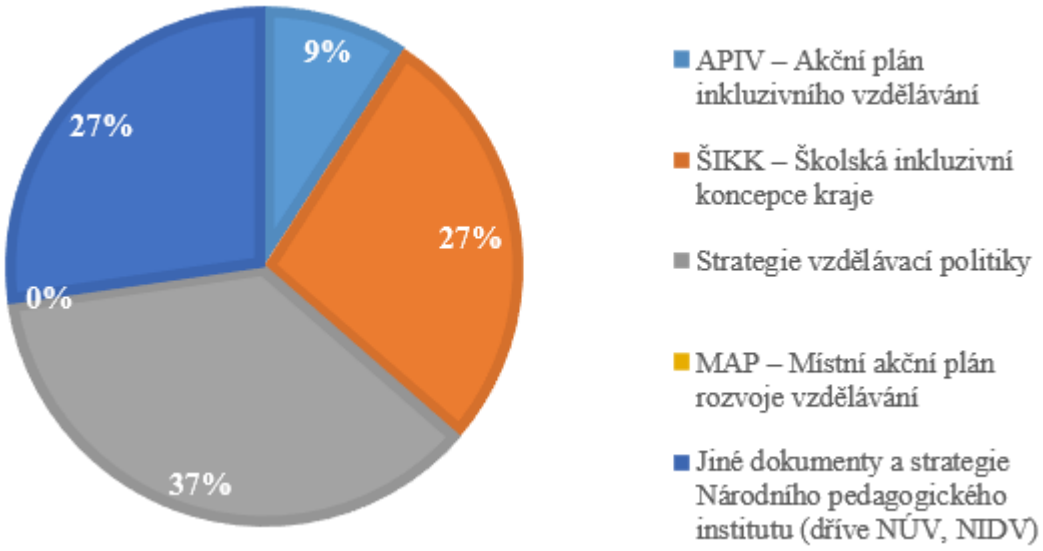
škole zaměstnáno v pracovní poměru pět asistentek pedagoga. Tento tým se buduje již mnoho let a jeho budoucnost je do jisté míry nejistá. Vždy se dostává do konfliktu Zákoník práce, který zpravidla zaměstnavatel využije a minimálně pro první rok uzavře s asistentem smlouvu na dobu určitou, s perspektivou stabilního zaměstnání pro asistenty pedagoga. Jedná se z pohledu zaměstnavatele celkem o logický krok vzhledem k tomu, že žák s PAS s potřebou tohoto podpůrného opatření nastupuje do prvního ročníku a nikdo nemůže garantovat, jak bude jeho studium úspěšné, zda zvládne nároky střední školy atd. Žák postoupí do dalšího ročníku, trvá nutnost zajistit dál asistenta pedagoga, škola tedy prodlouží s asistentem pracovní smlouvu a opět z logických důvodů pouze na dobu určitou, a to na další školní rok. Zákoník práce ovšem toto prodloužení umožňuje pouze dvakrát. V souvislosti s tímto faktem, je také nutné vzít do úvahy specifičnost tohoto podpůrného opatření. S tím, jak se žák vyvíjí a v průběhu střední školy dospívá, může nastat situace, že např. ve třetím ročníku střední školy již nebude potřeba toto personální podpůrné opatření nastavovat. Mohlo by se nabízet řešení pomocí sdílených asistentů pedagoga, což ale bývá u žáků s PAS často nepřekonatelný problém. Vzhledem k charakteru jejich znevýhodnění bývá pro ně obtížné navazovat vztahy s větším počtem lidí, a proto se lze domnívat, že takový způsob asistence by pro ně nebyl podpůrným opatřením, ale mohl by být dalším zdrojem jejich nejistoty. V současné době střední škola A tedy do jisté míry počítá s tím, že počet žáků na základních školách s PAS narůstá a že na základě dobrých zkušeností i nadále budou tito žáci volit pro své další studium právě tuto střední školu. V souvislosti s vyhodnocením této oblasti je tedy zřejmé, že IVP znají a využívají pedagogičtí pracovníci napříč celý spektrem (15) a personální podpora ve formě asistenta pedagoga je využívána zřejmě všude tam, kde tito žáci s PAS studují (12). Ostatní formy podpůrných opatření jsou v praxi pouze tři roky, a proto se lze domnívat, že nepatří mezi rozšířené, jak předmět speciálně pedagogická péče, tak i pedagogická intervence se objevují zhruba ve stejné četnosti. Plán pedagogické podpory je nástrojem, kde lze po současné právní úpravě očekávat rozšíření. Nebude s touto formou podpory spojena již taková administrativní zátěž a proto by měl být častěji využíván.

Graf 14 Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsem byl podpořen



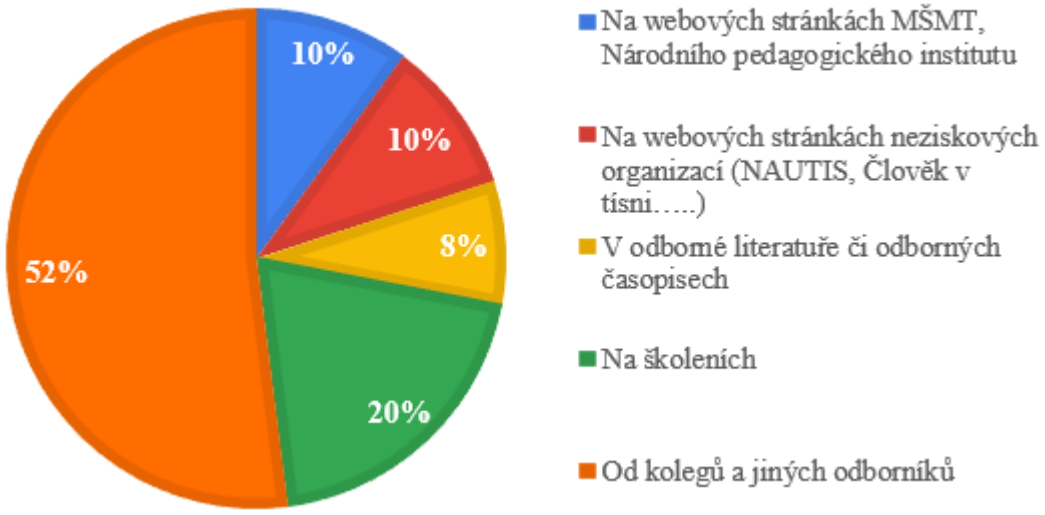
V mediálním prostoru je velmi často prezentován postoj pedagogické veřejnosti k inkluzi jako téměř výhradně negativní. Řada pedagogů se bojí čelit neznámému a není ochotná se dále vzdělávat. Z tohoto šetření minimálně vyplynula neochota či malá zkušenost se vzděláváním, které je pořádáno v rámci DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků), pouze 5 pedagogů uvedlo, že v rámci přípravy na vzdělávání žáků s PAS se zúčastnili školení s touto tematikou. Opět z tohoto lze usuzovat na chybějící koncepci ředitelů škol ohledně vzdělávání pedagogických pracovníků tak, aby byli připraveni vzdělávat inkluzivně. Je zřejmé, že primárním cílem ředitele školy je zajistit výuku pro žáky, někteří ředitelé proto nepodporují vzdělávání svých pedagogů v rámci pracovní doby a vzdělávat se ve svém volném čase nejsou pedagogové zpravidla ochotni. Naopak většina pedagogů vyhledává neformální pomoc od kolegů (19), je-li ovšem klima školy nastaveno negativně vůči inkluzivnímu vzdělávání, dochází k předávání nežádoucích postojů. V rámci vyhodnocení dotazníku je zřejmé, že řada škol využívá pracovníka školy, zpravidla výchovného poradce, aby seznámil se specifiky poruch autistického spektra ostatní kolegy. Poměrně významným informačním kanálem v této oblasti je činnost neziskového sektoru, v tomto konkrétním případě lze usuzovat na metodickou pomoc NAUTIS, který úzce spolupracuje se školami, kde studují „jejich děti“ (6). Jako zcela nevýznamnou lze vyhodnotit podporu MŠMT a organizací, které MŠMT zřizuje. Pouze v jednom případě respondent využil možnost tohoto vzdělávání.

Graf 15 V oblasti inkluzivního vzdělávání jsem seznámen/a s dokumenty



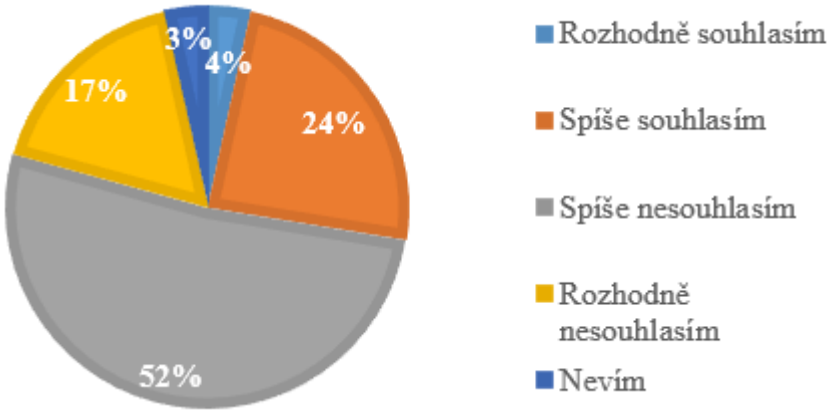
Jak již bylo uvedeno v předchozí části, činnost MŠMT a jím zřízených institucí není pedagogickou veřejností příliš sledována. Při podrobném studiu této problematiky se ukázalo, že MŠMT vyvíjí veliké úsilí při tvorbě koncepcí, plánů a strategií. Je ovšem otázkou, proč výsledky této práce nejsou přibližovány přímým aktérům inkluzivního vzdělávání, tj. pedagogům. Podle zcela subjektivního názoru autorky práce nelze MŠMT upřít snahu o posun v této oblasti. Při přípravě dlouhodobých strategií vzdělávací politiky ministerstvo spolupracuje s řadou odborníků i neziskovým sektorem, a proto je minimálně škoda, že výsledky své práce MŠMT nekomunikuje s širokou pedagogickou veřejností lépe. Jen minimum dotazovaných pedagogů (9) vůbec znalo některý z nabízených dokumentů, nejčastěji byla uváděna Strategie vzdělávací politiky (4). Jako velmi zjednodušené se nabízí vysvětlení, že pedagogický pracovník je vyčerpán každodenním školním životem a již nemá prostor na to, aby se zajímal o záměry MŠMT.

Graf 16 Informace a pomoc týkající se inkluzivního vzdělávání hledám



K velmi obdobným závěrům lze dojít i při vyhodnocení následujících odpovědí. Opět se potvrzuje, že pedagog z dotazovaných škol nejčastěji hledá informace u kolegů (26), méně často pak na školeních (10) a prakticky ojediněle v odborné literatuře (4). Stejné zastoupení mají webové stránky MŠMT a neziskových organizací (5).

Graf 17 Domnívám se, že aktuální forma a způsob inkluzivního vzdělávání je krok správným směrem



Školství je velmi rezistentní vůči změnám. Tento fakt je podpořen skladbou pedagogických pracovníků, kdy téměř třetina učitelů na středních školách je ve vyšším věku a věková kohorta učitelů starších 56 let stále roste. Zejména ve velkých městech v době ekonomické expanze klesá podíl učitelů ve věku 26 až 35 let. I to může být jeden z důvodů, proč z výsledků tohoto dotazníkové šetření vyplynulo, že více jak polovina respondentů spíše nesouhlasí se současným pojetím inkluzivní pedagogiky (15). Pět respondentů je ještě

radikálnější a se současnou formou a způsobem inkluzivního vzdělávání rozhodně nesouhlasí. Lze tedy konstatovat, že více jak polovina respondentů (20) má negativní názor na inkluzivní vzdělávání. Spíše souhlasí a rozhodně souhlasí celkem osm respondentů, jeden pedagog zatím nemá vyhraněný názor na inkluzivní vzdělávání, a proto označil odpověď nevím.

Toto dotazníkové šetření proběhlo jako kvantitativní část výzkumu a bylo využito pouze jako nástroj k zodpovězení dílčího cíle práce.

3.7 Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo dodržení designu výzkumu při co nejpřesnější deskripci všech dílčích kroků. V jednotlivých kapitolách vždy byla věnována pozornost metodologickému popisu. Byly podrobně popsány výzkumné metody, metody sběru dat a ta podrobně interpretována. Výzkumná data byla získána interaktivně, tj. autorka práce byla v roli účastníka. Pro zvýšení validity výsledků šetření byla využita triangulace metod.

Empirický materiál tvoří tři příběhy vytvořené metodou hloubkového rozhovoru s doplněním kazuistik. Spojujícím prvkem těchto příběhů je zkušenost s hledáním školy, kde mohou být vzdělávány děti s poruchou autistického spektra. Zde je nutné vzít do úvahy, že ve všech případech se jedná o děti žijící v Praze, tedy v místě, kde je mnohonásobně vyšší šance mezi školami vybírat a hledat vhodnou školu. Dalším významným faktorem, jenž měl vliv na vzdělanostní trajektorii všech informantů, byla spolupráce s nestátní neziskovou organizací, která poskytuje pomoc lidem s poruchami autistického spektra. Často je právě nestátním organizacím vytýkán přílišný vliv na podobu inkluzivního vzdělávání, ale je nutno konstatovat, že bez jejich práce by byla kvalita života těchto dětí výrazně horší.

Od září roku 2016 proběhla obrovská medializace inkluze, a to bohužel s tím výsledkem, že v řadě případů došlo k reálnému zhoršení podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze je natolik zatížena negativní konotací, že i ústřední orgány státní správy používají raději termín společné vzdělávání. Bylo by odvážné tvrdit, že neziskový sektor je hybatelem inkluze, ale přesto se lze domnívat, že má zásadní vliv na posun v postoji k inkluzivnímu vzdělávání.

Kromě finančních nákladů, které se pohybují ročně nad hladinou osmi miliard, došlo také k výraznému zhoršení postavení školských poradenských zařízení. Pracují nyní pod velkým tlakem a došlo k jejich zahlcení administrativními požadavky. Jednoznačným přínosem

inkluzivního pojetí je zavedení bezplatných a nárokových podpůrných opatření, která jsou sice sjednocena pro celou Českou republiku, ale jsou spojena s velkou administrativní zátěží. V důsledku této povinnosti se z pracovníků školských poradenských zařízení stávají úředníci, kteří již nemají čas na skutečnou práci v terénu, což se přenáší také do škol a v konečném důsledku ovlivňuje postoj školního poradenského pracoviště k žákům s potřebou podpůrných opatření.

Z šetření Agentury pro sociální začleňování vyplývá, že inkluzi podporují rovnostářsky ladění rodiče, případně rodiče s nižším vzděláváním a také rodiče dětí s horším prospěchem. Zatímco nadpoloviční většina rodičů souhlasí s podporou pro talentové děti a téměř polovina rodičů podporuje začlenění dětí cizinců do běžných tříd, tak děti s PAS vadí 27 % rodičů. Ochota rodiče přijmout koncept inkluzivního vzdělávání ve třídě či škole, kde je vzděláváno jeho dítě, se odvíjí především od jeho osobní zkušenosti. Ovšem ani pozitivní zkušenost neovlivní postoj rodičů v případě, kdy je začleňováno do kolektivu dítě s PAS či dítě s poruchami chování.

Dlouhodobě diskutovaných problémem českého školství je jistá segregace, kdy lidé s vyšším vzděláváním méně podporují začleňování znevýhodněných dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Střední školy zaujímají do jisté míry odlišné postavení. Jedná se o dobrovolné vzdělání, které může být realizováno na všeobecném typu střední školy, tj. gymnáziu, které je především přípravou na terciární vzdělání a studuje zde cca 20 % studentů. Rozšířenější formou je střední odborná škola, která kvalifikuje absolventy pro uplatnění na trhu práce a v současné době prochází tímto typem vzdělávání zhruba 80 % všech žáků. Oba typy středních škol se setkávají s žáky s poruchou autistického spektra. Jak vyplývá z empirické části výzkumného šetření, každá střední škola hledá svou cestu k přístupu k této specifické skupině žáků. Střední škola A, která se v určitém období poměrně těžce vyrovnávala s demografickým vývojem, kdy neustále klesal počet studentů nastupujících do prvního ročníku (školní rok 2009/2010), se ocitla v situaci, kdy v důsledku zrušení přijímacích zkoušek, **neuměla nepřijmou**t žáka s poruchou autistického spektra. Právě tento fakt v důsledku zahájil postupné a pomalé přijímání konceptu vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Lze dovodit, že na základě **pozitivní zkušenosti** se v průběhu let měnil postoj pedagogů této střední školy ke vzdělávání žáků s PAS. Legislativní úpravy účinné od roku 2016 přinesly těmto žákům jistou míry jistoty, kdy poskytnutí podpůrných opatření je garantováno státem, je nárokové a bezplatné.

Motivací k inkluzivnímu vzdělávání ovšem nemůže být pouze snaha o zaplněnost školy. Pedagogové se v řadě případů cítí přetíženi a osamoceni. Lze usuzovat, že zde je jedna ze zásadních příčin převážně nesouhlasného postoje k inkluzivnímu vzdělávání, který vyplynul z analýzy dat získaných v rámci kvantitativního šetření. O tom, zda jsou střední školy připraveny na vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra, rozhoduje řada faktorů. Velikost města, kde se střední škola nachází a z toho vyplývající konkurence, skladba obyvatelstva i zaměření střední školy. Klíčovým faktorem je ovšem **školní klima.** Vnímání inkluzivní pedagogiky nabývá různých podob v souvislosti se zkušeností pedagogů konkrétní školy. Pokud vedení školy sdílí s pedagogy vizi inkluzivní školy, pak může docházet k budování vstřícného, respektujícího a bezpečného prostřední pro všechny děti bez rozdílu. Zásadním výrazem postojů je ve školním prostředí především chování učitelů. Právě každodenní práce pedagoga se žákem, třídou a třídním klima je zdrojem úspěchu či neúspěchu inkluze.

Z konkrétních životních příběhů, osobních zkušeností i dat získaných v anonymním šetření je zřejmé, že současné proinkluzivní nastavení legislativy žákům s PAS v řadě oblastí významně pomáhá, ale základ jejich školní úspěšnosti na střední škole je výsledkem snahy rodičů a „lidských" postojů jednotlivých pedagogů konkrétní školy.

3.8 Doporučení

Jedním z cílů inkluzivního vzdělávání je zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky bez rozdílu. Je tedy nutné zajistit, aby i žáci s PAS mohli studovat střední školy s ohledem na své zájmy a možnosti. Život s vrstevníky je pro tyto žáky ničím nenahraditelnou zkušeností a učí je řadě dovedností nezbytných pro samostatný život. Ale i žáci intaktní, kteří studují na proinkluzivní nastavených školách, si do dospělého života odnáší zkušenost, že spolužák s poruchou autistického spektra může být zajímavým člověkem a že vlastně jakýkoliv člověk s postižením může být obohacením. Pro společnost, která je tak zřetelně nastavena na výkon, může být pozitivní vnímání jinakosti pouze přínosem.

Jak již bylo popsáno v předchozích kapitolách, pro úspěch žáků s PAS na střední škole je nutné budovat školní i třídní klima na zásadách inkluzivního vzdělávání. Jako pozitivní se ukázala úzká spolupráce s nestátním neziskovým sektorem. Lze například využít tzv. šablon pro financování aktivit spojených s přijetím žáka s PAS do třídního kolektivu. Odborník z praxe může pomoci také pedagogům školy ve zmenšování bariér, v budování efektivního

školního poradenského pracoviště atd. Společně tak mohou tvořit širší školní komunitu, která se stane pilířem pro rozvíjení didaktických dovedností učitelů. Sdílením zkušeností, vytvořením prostoru pro pedagogy, kteří mají zájem pracovat na sobě a svých dovednostech, tak může dojít k budování žádoucích postojů pedagogů. Vedení škol by také mělo pracovat s motivací pedagogů tak, aby se žádný učitel necítil sám. Za využití mentoringu či koučinku poskytovat oporu pedagogům a budovat inkluzivní kulturu. Významným činitelem při budování školního klimatu může být také posílení školního poradenského pracoviště o speciálního pedagoga. S navyšujícím se počtem žáků středních škol s podpůrnými opatřeními se zvyšuje zátěž na výchovné poradce i ostatní pedagogy. Speciální pedagog může působit jako konzultant i poradce nejen pro žáky, ale i pro pedagogy školy.

Jednou z podstat inkluzivního vzdělávání je respektování individuálních potřeb každého dítěte. Pokud má být tento koncept reálný v podmínkách českého školství, musí dojít k podpoření proinkluzivních kompetencí učitelů. Zkušenosti ze zahraniční i dosavadní výzkumná šetření přikládají zásadní význam pregraduální přípravě pedagogů. Je nutné upravit vzdělávání budoucích pedagogů tak, aby byli připraveni na inkluzivní vzdělávání, posílit přípravu v oblasti učitelské propedeutiky a speciálně pedagogických dovedností. Inkluzivní pedagog by jistě neměl být pouze teoretikem svého oboru, což se do jisté míry na odborně zaměřených středních školách často děje. Právě v této oblasti by zcela jistě mělo dojít na navýšení speciálně pedagogických kompetencí tak, aby pedagogové byli schopni individualizace výuky a respektování potřeb každého žáka. Cílem by mělo být vytváření diferencovaných podmínek různým žákům tak, aby mohli pracovat společně.

Není ovšem možné ponechat odpovědnost pouze na pedagogické veřejnosti. Rodiče žáka s PAS by ve spolupráci s výchovnými či kariérovými poradci základních škol, případně také po konzultaci se školským poradenským zařízením, měli odpovědně vybírat střední školu. Je nutné zvážit reálné možnosti každého žáka s PAS, posoudit nároky daného oboru a společně hledat konsenzus v zájmu žáků. Vhodným výběrem může být škola s možností prostupnosti mezi obory. Řada středních škol nabízí maturitní i nematuritní obory pod jednou střechou, a tak žák, který v jednom z nich neuspěje, zůstává po přestupu stále ve svém známém prostředí.

ZÁVĚR

V současné pedagogice je inkluzivní vzdělávání jedním z nejdiskutovanějších témat, které odráží měnící se morální a společenské klima. Inkluze je diskutována pedagogickými odborníky, sociology i psychology a zkušenosti posledních let ukazují, že medializace udělala inkluzi velmi špatnou službu.

Počátek inkluze je v tom, že si připustíme odlišnost mezi žáky. Pokud tento fakt opravdu pedagogická veřejnosti přijme za své, tak může dojít k vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení bude stát na respektování těchto odlišností. Smyslem inkluzivní školy je bourat bariéry ve společném vzdělávání a dopřát všem vzdělání podle individuálních možností a potřeb. Škola je v tomto pojetí místem, kde se klade důraz na pospolitost, solidaritu, spolupráci a realizaci principů spravedlivých vzdělávacích příležitostí pro každého žáka.

V. Lechta (2016, s. 30) glosuje: „*Vzhledem k náročnému a jen obtížně prosazovanému konceptu inkluzivní pedagogiky existuje jistá analogie s koedukací: zhruba před 100 let existovaly ve školství dvě skupiny žáků, chlapci a děvčata, jejichž výchova a vzdělávání probíhala odděleně.“*

Inkluze je často chápána jako výlučný problém škol, s nímž si každá škola musí poradit po svém. Učitelé jsou pod společenským i politickým proinkluzivním tlakem. Je ale zřejmé, že se jedná o problém celospolečenský. Na jedné straně rodiče školních dětí, kteří vnímají současný selektivní systém jako nejlepší možný pro rozvoj svých dětí a na druhé straně vzdělávací politika, která směřuje k zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny. Výzkumy českého vzdělávací systému poukazují na negativní dopady segregace žáků, kdy je posilována závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí dětí. I pedagogická veřejnost vnímá negativně předčasné rozdělování žáků podle jejich schopností. Lze tedy zjednodušeně konstatovat, že zde dochází k nekonzistenci postojů k selektivnímu a inkluzivnímu vzdělávání.

Je velmi snadné pojmenovat a uvést důvody, proč pedagogická veřejnost odmítá inkluzi. Může tím být například neochota měnit zažité způsoby práce, nezájem o další vzdělávání a také možná strach z problémů s nespokojenými rodiči. Jako objektivní omezení inkluze může být vnímána často se měnící legislativa a nedostatek financí. Zásadním krokem k přijetí inkluzivního modelu je ovšem přijetí myšlenky společného vzdělávání, kdy cílem není pouze zapojení menšinových skupin či jedinců do hlavního vzdělávacího proudu. Cílem by měl být posun ve společnosti k žádoucím hodnotám. Škola, ač sama vychovává, by měla

být vychovávána tlakem vnějšího prostředí ke společenské soudružnosti, spravedlnosti a otevřenosti.

Tato práce se věnovala inkluzi jako fenoménu současné pedagogiky, není ovšem snadné pojmout tuto problematiku v celé její šíři. Inkluze je totiž různá pro různé lidi. Jiné potřeby mají žáci nadaní, příslušníci odlišných národnostních skupin či žáci pocházející ze znevýhodněného prostředí. Ve své práci jsem se zaměřila výhradně na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na střední škole. Mým cílem nebylo předkládání příkladů dobré praxe či návodů a rad. S ohledem na svou dlouholetou zkušenost ve školství jsem byla často konfrontována se zkušeností rodičů dětí s poruchami autistického spektra a často jsem se při vzdělávání jejich dětí byla nucena zamyslet nad zvykovými stereotypy, předsudky a nahlédnout na celý vzdělávací proces ze zcela jiného úhlu pohledu.

Jedním z cílů této práce bylo poznat a popsat životní příběh žáků s poruchami autistického spektra, kteří studují či studovali střední školu. Výzkumné šetření naznačilo, že byť odpovědnost za vytvoření prostředí a podmínek k inkluzivnímu vzdělávání leží na státu a jeho institucích, v zásadě se jedná o jistou osobní odvahu a nasazení každého aktéra inkluze. Každý jednotlivý pedagog musí sám v sobě hledat morální principy, ale nesmírně důležitá je možnost opřít se o legislativní úpravu inkluzivního vzdělávání. Společnost musí mít jasnou vizi, pedagogická veřejnost znalosti a zkušenosti, všichni aktéři inkluzivního vzdělávání musí být motivováni ke změně, a to vše musí být finančně zajištěno a naplánováno. Jenom pak může dojít ke k hodnotovým změnám v postojích k inkluzivnímu vzdělávání. Střední školy jsou tedy připravené na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra přesně tak, jak jsou připraveni lidé v nich se nacházející. I po téměř dvacetileté praxi ve školství jsem stále pedagogickým optimistou a věřím v Komenského motto „vychovávat k lidskosti.“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018, 2015. In: *Vzdělávání 2020* [online]. [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Asistent pedagoga [online], 2013. Praha: Nová škola [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: www.asistentpedagoga.cz

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN, 2017. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-53-4.

BROŽEK, Josef Maria a Jiří HOSKOVEC, 1991. Počátky poradenství pro volbu povolání v Československu. *Československá psychologie*. **35**(1), 82-86.

Co je Rettův syndrom [online], 2004. Praha: Spolek rodičů a přátel dívek s Rettovým syndromem [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: www.rett-cz.com/rettuv-syndrom/co-je-rettuv-syndrom/

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPP. ISBN 80-86856-20-8.

ČÁPOVÁ, Eva a David NEUMANN, 2001. Dětský autismus na rozhraní. *Psychiatrie pro praxi*. Olomouc: Solen, **2**(4), 154-156. ISSN 1213-0508.

ČESKÁ A SLOVENSKÁ FEDERATIVNÍ REPUBLIKA, Vyhláška č. 291/1991 Sb.: Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291

Česká odborná společnost Aplikované behaviorální analýzy [online], 2020. Praha [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: https://csaba.cz/

ČESKOSLOVENSKÁ REPUBLIKA, Zákon č. 86/1929 Sb.: o pomocných školách (třídách). In: *Beck-online.cz* [online]. [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzgi4v6obwfuya

ČESKOSLOVENSKÁ REPUBLIKA, Zákon č. 95/1948: Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-07-31]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95

ČESKOSLOVENSKÁ REPUBLIKA, Vládní nařízení č. 64/1925 Sb. In: *Beck-online.cz* [online]. [cit. 2019-09-08]. Dostupné z: http://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzgi2v6nrufzsginrnga

ČESKOSLOVENSKÁ SOCIALISTICKÁ REPUBLIKA, Zákon č. 63/1978 Sb.: Zákon o opatřeních v soustavě základních a středních škol. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-07-23]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-63

ČESKOSLOVENSKÁ SOCIALISTICKÁ REPUBLIKA, Zákon č. 29/1984 Sb.: Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29

Důvodová zpráva k návrhu zákona č. 561/2004 Sb. [online], 2004. Praha: *Poslanecká sněmovna ČR*. [cit. 2019-07-14]. Dostupné z: https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=4&ct=602&ct1=0

EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ, 2017. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0735-4.

HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

HENDL, Jan, 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál. ISBN 80-736-7123-9.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006. Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *EFETA - otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. **16**(1), 2-4. ISSN 1335-1397.

JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA, 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis. ISBN 80-731-2038-0.

Katalog podpůrných opatření [online], 2020. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/

KLOČKOVÁ, Lenka, 2013. MŠMT OD ROKU 1848 DO SOUČASNOSTI. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-08-07]. Dostupné z: www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy

KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.

KOHOUTEK, Rudolf, 1998. Historie pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. (3), 30-45. DOI: 1211-4669.

KOLÁŘ, Michal, 2001. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-x.

KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. 2001. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2.

LANG, Greg a Chris BERBERICH, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor, 2010. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 20-41. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

Maturita bez handicapu [online], 2019. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání [cit. 2020-01-20]. Dostupné z: maturita.cermat.cz/files/files/uprava-podminek/Podrobna-charakteristika-uzpusobeni-podminek_ver2016.pdf

MICHALÍK, Jan a Petr HANÁK, 2011. *Speciálněpedagogické centrum: informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2018. *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017* [online]. Praha [cit. 2019-07-31]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/46497_1_1

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Praha [cit. 2019-08-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/49950_1_1

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

PASTIERIKOVÁ, Lucia, 2013. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.

PELIKÁN, Jiří, 2002. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.

POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

Popis poruch autistického spektra: Doporučení, inspirace, náměty [online], 2017. Praha: Národní pedagogický institut ČR [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12736

Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99): Poruchy psychického vývoje (F80–F89), 2018. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: https://old.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html

Prohlášení ze Salamanky: Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami [online], 2016. Praha: Nadace Open Society Fund Praha [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: osf.cz/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

REKTOŘÍK, Jaroslav, 2010. *Organizace neziskového sektoru: základy ekonomiky, teorie a řízení*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Ekopress. ISBN 978-80-86929-54-5.

RŮŽIČKOVÁ, Eva, 1901. Školní výchova dětí málo nadaných. *Naše doba*. 647-651.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

Slovník cizích slov [online], 2020. Best One Service [cit. 2019-07-31]. Dostupné z: www.slovnik-cizich-slov.cz

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2002. In: *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

Společné vzdělávání, 2019. *Nadace Open Society Fund* [online]. Praha [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: https://osf.cz/programy/ferova-spolecnost/spolecne-vzdelavani/

STRAKA, Jan, 2012. Jiné bohatství. *Hospodářské noviny* [online]. Praha: Economia [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: ihned.cz/c1-58970570-jine-bohatstvi

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4359-6.

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR [online], 2013. Olomouc [cit. 2019-09-13]. Dostupné z: www.inkluze.upol.cz/portal/

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7091-7.

THOROVÁ, Kateřina, 2007. *Výjimečné děti. Aspergerův syndrom,*. Praha: Apla.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁŇOVÁ, Růžena, 1996. Vývoj školství pro děti s mentálním postižením v českých zemích (od konce 19.století do konce 1.republiky). *Speciální pedagogika*. Praha, **6**(4), 1-9. ISSN 1211-2720.

VAŠEK, Štefan, 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-968-7970-7.

VÉVODOVÁ, Šárka a Kateřina IVANOVÁ, 2015. *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4770-4.

VLADOVÁ, Katarína, 2013. *Profesijný komponent inkluzívnej pedagogiky*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Vyhláška č. 9/2004 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, ve znění pozdějších předpisů, In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-07-13]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-9

Vyhláška č. 73/2005 Sb.: Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-07-14]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, In: Zákony pro lidi [online]. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Vyhláška č. 248/2019 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248

Vyspělé země rozdíly mezi školáky stírají, v Česku je prohlubujeme, varuje sociolog, 2019. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. Praha: Next Vision [cit. 2019-10-28]. Dostupné z: www.socialni-zaclenovani.cz/inspirace/vyspele-zeme-rozdily-mezi-skolaky-stiraji-v-cesku-je-prohlubujeme-varuje-sociolog/

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-07-13]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

ZEMAN, Josef, 1939. Školství pro děti úchylné. In: CHLUP, Otokar, Josef KUBÁLEK a Jan UHER. *Pedagogická encyklopedie: II. díl*. Praha.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiní
AP	asistent pedagoga
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
ČVUT	České vysoké učení technické v Praze
DO	dílčí otázka
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
GDPR	General Data Protection Regulation
IVP	individuální vzdělávací plán
KAP	Krajský akční plán vzdělávání
KIPR	Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj
MAP	Místní akční plán vzdělávání
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	Například
NAUTIS, z. ú.	Národní ústav pro autismus
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSF	Open Society Foundations

PAS	poruchy autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PNO	postižení, narušení, ohrožení
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RAMPS	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠIKK	Školní inkluzivní koncepce kraje
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školská poradenská zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je
tzv.	takzvaný, takzvaně
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
z.ú.	zapsaný ústav
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vlivy působící v inkluzivní třídě....43
Obrázek 2 Vliv prostředí....43
Obrázek 3 Jádro inkluze....48
Obrázek 4 Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání....56
Obrázek 5 Triáda symptomů....68
Obrázek 6 Model výzkumu....89

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Individuálně integrovaní žáci v MŠ, ZŠ a SŠ.....30
Tabulka 2 Shrnutí kvalitativního výzkumu 105

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví 117
Graf 2 Typ střední školy 118
Graf 3 Délka pedagogické praxe 118
Graf 4 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří studují či studovali na naší střední škole 119
Graf 5 S jakými typy speciálních vzdělávacích potřeb a v jaké četnosti jste se v rámci své pedagogické praxe setkal/a? 120
Graf 6 Kategorie speciálních vzdělávacích potřeb 121
Graf 7 Jaký zastáváte postoj k problematice vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na střední škole? 121
Graf 8 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří na naší škole aktuálně studují 122
Graf 9 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří na naší škole studovali a studium předčasně ukončili 123
Graf 10 Počet žáků s poruchou autistického spektra, kteří na naší škole studovali, ale neuspěli u maturitní zkoušky 124
Graf 11 Jakým způsobem jste informováni o speciálních vzdělávacích potřebách Vašich žáků? 124
Graf 12 Školní poradenské pracoviště naší školy je tvořeno 125
Graf 13 Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsou na naší škole využívána tato podpůrná opatření 126
Graf 14 Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsem byl podpořen 128
Graf 15 V oblasti inkluzivního vzdělávání jsem seznámen/a s dokumenty 129
Graf 16 Informace a pomoc týkající se inkluzivního vzdělávání hledám 130
Graf 17 Domnívám se, že aktuální forma a způsob inkluzivního vzdělávání je krok správným směrem 130

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Mapa speciálně-pedagogických center

Příloha P II: Počty žáků na ZŠ v ČR s jednotlivými diagnózami (2015-2017)

Příloha P III: Podíly žáků se SVP v samostatných speciálních školách vzhledem k celkové populaci žáků v Evropě

Příloha P IV: ZŠ ve školním roce 2017/18

Příloha P V: Počty a podíly žáků se znevýhodněním v ZŠ v letech 2010/11 až 2017/18

Příloha P VI: Vybrané přechody žáků ZŠ

Příloha P VII: Stávající objem zvýšené podpory vzdělávání žáků se SVP ze státního rozpočtu

Příloha P VIII: Výzvy a rozvojové programy na podporu inkluzívního vzdělávání v roce 2018

Příloha P IX: Přehled systémových projektů

Příloha P X: Výběr z indikativního plánu výzev (podpora inkluzívního vzdělávání)

Příloha P XI: Počet klientů zařízení poradenské činnosti, jimž byla poskytnuta péče ve školním roce 2017/18, podle typu školy a převažujícího závěru vyšetření

Příloha P XII: Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F84.0) podle MKN-10 (2006)

Příloha P XIII: Údaje o počtech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávaných v segregovaných podmínkách v procentech, z celkového počtu všech žáků v uvedených zemích

Příloha P XIV: Informovaný souhlas

Příloha P XV: Studium osob s PAS na vysokých školách

Příloha P XVI: 1+10 zásad komunikace s lidmi s autismusem

Příloha P XVII: Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole

Příloha P XVIII: Poskytování poradenských služeb a revizní proces

Příloha P XIX: Ukázka transkriptu – kódování

Příloha P XX: Dotazník pro pedagogické pracovníky