



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



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

Zpracoval: Mgr. Jan Matouš-Malbohan

Zpracováno: prosinec 2021

OBSAH:

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	11
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	11
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	13
3.3.	Poskytování poradenských služeb	15
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	17
3.5.	Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	19
3.6.	Ostatní zjištění	20
4.	DOPORUČENÍ	22
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	23
4.2.	Doporučení vedení školy	24
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	25
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	26
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	27
6.	SEZNAM ZKRATEK	30

1. ÚVOD

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

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

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

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

Zpráva o stavu inkluze na škole

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

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

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

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

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

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva škole, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

Krajské zprávy z mapování

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

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

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z druhé vlny mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ v Olomouckém kraji. Ve druhé vlně bylo osloveno 60 škol (60 % celkového počtu škol v kraji).

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

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	10 249	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	48	0,5%	19	0,2%	29	0,3%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	126	1,2%	35	0,3%	91	0,9%
	Nadaní a mimořádně nadaní	298	2,9%	34	0,3%	264	2,6%
	se SPU*	631	6,2%	499	4,9%	132	1,3%
	SPCH**	36	0,4%	23	0,2%	13	0,1%
	SPUCH***	42	0,4%	41	0,4%	1	0,0%
	s PAS****	27	0,3%	22	0,2%	5	0,0%
	se smyslovými vadami	21	0,2%	16	0,2%	5	0,0%
	s LMP*****	155	1,5%	153	1,5%	2	0,0%
	se SMP, TMP*****	22	0,2%	22	0,2%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	11	0,1%	8	0,1%	3	0,0%
	s kombinovanými vadami	28	0,3%	28	0,3%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	173	1,7%	61	0,6%	112	1,1%

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

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

Během druhé etapy mapování stavu inkluze v Olomouckém kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající celkově více než deset tisíc žáků. Z tabulky je zřejmé, že mezi speciálními vzdělávacími potřebami na těchto školách převažují v evidenci především žáci se specifickými poruchami učení.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	4 725	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	24	0,5%	8	0,2%	16	0,3%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	6	0,1%	2	0,0%	4	0,1%
	Nadaní a mimořádně nadaní	196	4,2%	23	0,5%	173	3,7%
	se SPU*	155	3,3%	124	2,6%	31	0,7%
	SPCH**	13	0,3%	4	0,1%	9	0,2%
	SPUCH***	3	0,1%	3	0,1%	0	0,0%
	s PAS****	13	0,3%	8	0,2%	5	0,1%
	se smyslovými vadami	6	0,1%	5	0,1%	1	0,0%
	s LMP*****	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	se SMP, TMP*****	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	5	0,1%	4	0,1%	1	0,0%
	s kombinovanými vadami	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	43	0,9%	9	0,2%	34	0,7%

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

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

Specifika vzdělávání na gymnáziích spočívají v tom, že na nich ve srovnání s ostatními školami studuje poměrně málo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak si gymnázia zakládají na práci s nadanými žáky. Zároveň zde jsou však přísnější kritéria pro to, koho považují za nadaného a koho již ne.

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

Počet žáků celkem:	5 500	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	24	0,4%	11	0,2%	13	0,2%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	118	2,1%	31	0,6%	87	1,6%
	Nadaní a mimořádně nadaní	102	1,9%	11	0,2%	91	1,7%
	se SPU*	476	8,7%	375	6,8%	101	1,8%
	SPCH**	20	0,4%	16	0,3%	4	0,1%
	SPUCH***	39	0,7%	38	0,7%	1	0,0%
	s PAS****	8	0,1%	8	0,1%	0	0,0%
	se smyslovými vadami	11	0,2%	7	0,1%	4	0,1%
	s LMP*****	153	2,8%	151	2,7%	2	0,0%
	se SMP, TMP*****	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	6	0,1%	4	0,1%	2	0,0%
	s kombinovanými vadami	18	0,3%	18	0,3%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	128	2,3%	50	0,9%	78	1,4%

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

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

Nejvíce škol, na kterých proběhlo v Olomouckém kraji mapování ve druhé vlně, patří do této skupiny. Na tomto typu škol je poměrně největší zastoupení žáků se specifickými poruchami učení, téměř 9%.

Vzdělávají se zde i žáci s lehkým mentálním postižením. Tito žáci navštěvují většinou specializované studijní obory kategorie E, které jsou k jejich vzdělávání přizpůsobené.

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

Počet žáků celkem:	24	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	kulturně a sociálně znevýhodnění	2	8,3%	2	8,3%	0	0,0%
	Nadaní a mimořádně nadaní	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	se SPU*	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	SPCH**	3	12,5%	3	12,5%	0	0,0%
	SPUCH***	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	s PAS****	6	25,0%	6	25,0%	0	0,0%
	se smyslovými vadami	4	16,7%	4	16,7%	0	0,0%
	s LMP*****	2	8,3%	2	8,3%	0	0,0%
	se SMP, TMP*****	22	91,7%	22	91,7%	0	0,0%
	s fyzickým postižením	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	s kombinovanými vadami	10	41,7%	10	41,7%	0	0,0%
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	2	8,3%	2	8,3%	0	0,0%

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

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

Data v této tabulce reprezentují pouze jedinou školu. Byly sem vloženy údaje ze školy, která patří do skupiny a byla navštívena ve druhé vlně mapování. Na této škole se vyučuje obor kategorie C: Praktická škola dvouletá, navštěvuje jej 24 žáků, všichni s mentálním postižením. Ostatní školy navštívené ve druhé vlně mapování spadají do jiných skupin a figurují v předchozích tabulkách výše.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED97	Kategorie vzdělávání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola dvouletá	SMP
		J		
		E/2 Roky	Stavební práce 36-67-E/02; 41-52-E/01 Zahradnické práce; Truhlářské práce (33-56-E/01	LMP
3	3C	E/ 3 roky	65-51-E/01 Stravovací a ubytovací služby; 66-51-E/01 Prodavačské práce; 29-51-E/02 Potravinářské práce; 75-41-E/01 Pečovatelské služby; Strojírenské práce 23-51-E/01; Zemědělské práce (ZP); Zahradnické práce, Stravovací a ubytovací služby, Opravářské práce	LMP
		H	výuční obor zedník Obráběč kovů 23-56-H/01, 53-41-H/01 Ošetřovatel Zahradník 41-52-H/01; 29-54-H/01 Cukrář; 65-51-H/01 Kuchař – číšník; 69-51-H/01 Kadeřník; Zemědělec-farmář, Pekař	SPU
4	3A	K		(nadání)
		L/sš	Uměleckořemeslné zpracování dřeva - práce řezbářské (82-51-L/02)	SPU
	4A	L/nást.		
	3A	M		
6	5B	N		
		P		

Tabulka dává orientační přehled o tom, v jakých oborech se významně častěji vzdělávají žáci se SVP, a zároveň uvádí, jaké speciální vzdělávací potřeby převažují mezi žáky na těchto kategoriích oborů.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Postoje pedagogů ke společnému vzdělávání při výuce žáků středních a vyšších odborných škol a vnímání koncepce inkluze nastavené legislativou je třeba posuzovat do jisté míry odděleně jako dvě různá témata, která lze vnímat v dílčích projevech odlišně. Zároveň je třeba mít na zřeteli, že spolu souvisejí a v mnoha ohledech dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování.

Tento princip je platný v rámci všech oblastí a má i určitý vývoj v čase. Je-li však posuzován z pohledu regionálního, lze narazit na některé jevy specifické pro danou oblast, ať již se jedná o kraj, okres, či jinak vymezenou oblast. Tato kapitola popisuje, jak vypadá v Olomouckém kraji vnímání a pojetí společného vzdělávání v praxi. Jak se vyvíjely postoje pedagogů vůči aktuálně platné legislativě, je popsáno v kapitole 3.4. (Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.) této zprávy.

Mapování stavu inkluzivního vzdělávání probíhá dotazováním formou polostrukturovaných rozhovorů, otázky zaměřené na vnímání a postoje pedagogů ke společnému vzdělávání v praxi jsou řazeny v první části rozhovoru. Zjištění pak poskytují informace o převládajících postojích na škole a zároveň i o případných různě zastoupených opozičních názorech a postojích, pokud má tazatel možnost se s nimi během návštěvy školy setkat, nebo o nich získat alespoň zprostředkovanou informaci.

Postoje ke společnému vzdělávání v praxi, které probíhalo i v minulosti, před platností „inkluzivní“ vyhlášky (č.27/2016 Sb.) vypadají na některých školách tak, že pedagogové jedné školy zastávají společné, nebo podobné názory. Jejich postoje mají společné jmenovatele a prolínají se tak, jak se utvářejí společnými diskusemi a sdílením názorů a zkušeností mezi kolegy. Takové školy působí konzistentně v postojích a vnitřní spolupráce bývá dobrá, ať už je převládající postoj k inkluzi pozitivní, či negativní.

Na jiných školách jsou pedagogické sbory rozděleny na tábory, které zastávají v mnoha ohledech opačné názory, a spolupráce mezi pedagogy a školním poradenským pracovištěm bývá obtížná. Tyto tábory bývají často vymezeny buď generačně, nebo charakterem vyučovaných předmětů. Jinak vnímají inkluzi pedagogové vyučující teoretické předměty, jinak vyučující odborné předměty a jinak kupříkladu učitelé odborného výcviku.

Školy lze tedy rozdělit na převážně proinkluzivní, převážně proti inkluzi a školy názorově rozpolcené, kde existují dva tábory pedagogů s protichůdnými postoji. Zvláštní skupinou jsou pak školy, které nabízejí vzdělávání v oborech kategorie „C“ a „E“ a mají relativně širší zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Celkově lze shrnout, že v mnoha případech jsou výhrady pedagogů ovlivněny konzervativním postojem, strachem z neznáma, nechutí ke změně či neznalostí, v jiných případech však jsou postaveny na zkušenostech a kvalitním odborném vhledu do situace ve školství a bylo by dobré věnovat jim více pozornosti.

Pokud srovnáváme postoje pedagogů, se kterými se garanti inkluze setkávali v první a druhé vlně mapování tak vidíme významný posun v tom smyslu, že jejich postoje jsou významně vstřícnější a pedagogové akceptují společné vzdělávání jako realitu současného školství. Z hlediska vývoje v čase je ve srovnání s první vlnou mapování stavu inkluze znatelný posun v postojích středoškolských pedagogů vůči asistentům pedagoga ve výuce. Zatímco na počátku mapování byly mezi pedagogy poměrně časté odmítavé postoje vůči asistentům pedagoga, podložené různou argumentací pocházející většinou ze zprostředkovaných informací, ve druhé vlně byly již takové názory spíše výjimečné a naopak pedagogové častěji vnímají užitečnost asistenta pedagoga.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Převážná většina středních škol má především zkušenosti s poskytováním podpůrných opatření žákům se specifickými poruchami učení, kteří se u nich vzdělávají a pedagogové jsou dobře poučení, jak vycházet vstříc. Většinou znají jejich potřeby, doporučení pedagogicko-psychologických poraden jsou jim srozumitelná a není pro ně obtížné s těmito žáky pracovat.

Stále ještě existuje skupina škol, kde se společné vzdělávání omezuje výhradně, anebo takřka výhradně na inkluzi žáků se specifickými poruchami učení, kde nejsou žádné, anebo takřka žádné zkušenosti se žáky, kteří mají náročnější speciální vzdělávací potřeby. Je to dávno většinou charakterem školy a náročností oborů vzdělávání, které zde vyučují. Pro tyto obory je často základním předpokladem pro přijetí ke studiu přesně definovaná zdravotní způsobilost. Respondenti z řad pedagogů těchto škol se shodují v názoru, že školy a obory, které jsou takto zaměřeny, mají svá specifika a podle toho je třeba přistupovat i k problematice inkluze. Prioritou odborníků na těchto školách je pak většinou zajistit kvalitní odbornou výuku a připravit žáky především do praxe.

Mnozí pedagogové popisují zkušenost s nevhodně zvoleným oborem vzdělávání vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám konkrétního žáka. Inkluze v takových případech často postrádá smysl. Žák, který studuje obor nevhodně zvolený, není často ani při maximální podpoře ze strany pedagogů rodičů schopen tento obor vystudovat anebo se uplatnit po dokončení studia na pracovním trhu.

Zkušenost prací s takovým žákem pak zásadně formuje názory a postoje pedagogů k problematice společného vzdělávání. Po takových zkušenostech se školy většinou snaží ještě před přijetím ke studiu komunikovat s rodiči a žáky, kteří se k nim hlásí, tak, aby k podobným situacím příště nedocházelo.

V mnoha školách jdou společnému vzdělávání naproti a jsou schopni překonat i překážky, které jsou jinde považovány za nepřekonatelné. Jsou to často školy, kde existuje rozšířené poradenské pracoviště. Pedagogům je v této oblasti poskytnuta kvalitní metodická podpora a vedení schopno získat prostředky nejen na rozšíření školního poradenského pracoviště ale i na další vzdělávání pedagogických pracovníků a podobně.

V případě škol, které přijaly ke studiu i žáky s náročnějšími speciálními vzdělávacími potřebami existují dobré zkušenosti s podporou speciálně pedagogických center, která je v rovině užší spolupráce, osobních návštěv pracovníků speciálně pedagogických center ve škole, rozhovory se spolužáky, besedy, kdy je kolektiv připravován na soužití s žákem, který se nějakým způsobem odlišuje a podobně. To platí o diagnózách, jako jsou poruchy chování, poruchy autistického spektra, v případě žáků se smyslovými vadami nebo fyzickým postižením.

Ve školách, kde není zajištěna bezbariérovost v celé budově, je častým způsobem řešení tohoto problému přesunutí veškeré výuky té konkrétní třídy, ve které je potřebný žák, do bezbariérových prostor, nejčastěji do přízemí. Proto je dobré na tuto věc myslet v případě zřizování nových učeben, aby ty, v nichž je realizována výuka, která nemůže být realizována jinde, byly zásadně budovány tam, kde je bezbariérový přístup možný.

Dalším z dotazovaných témat je práce s nadanými žáky, podpora a rozvoj nadání. O nadaných žácích je řeč většinou na gymnáziích, kde je možné se setkat i s diagnostikovanými mimořádně nadanými žáky. Dále se rozvojem nadání a systematickou prací s nadanými žáky zabývají pedagogové nejčastěji na uměleckých nebo jinak tvořivě zaměřených školách.

Na ostatních školách (SOŠ a SOU) se názory na to, který žák je nadaný, velice různí. Stává se běžně, že na otázku stran nadaných žáků odpovídají pedagogové v rámci jedné školy zcela opačně. Od jednoho se dozvíte, že nadaní žáci u nich nejsou, a jiný pedagog vám vyjmenuje

různé druhy nadání, které jeho žáci mají. Ani užívání odborných pojmů není sjednocené, někteří pedagogové například neznají rozdíl mezi nadáním a mimořádným nadáním. V těchto pojmech se většinou lépe orientují výchovní poradci.

V Olomouckém kraji je v oblasti podpory poměrně běžná spolupráce gymnázií s vysokými školami, na kterých jejich žáci absolvují stáže, navštěvují vybrané přednášky, anebo někteří dokonce pracují na svých výzkumných záměrech ve spolupráci s vysokoškolskými pedagogy.

Ve druhé vlně mapování stavu inkluze je ve srovnání s první vlnou mapování stavu inkluze tak znatelný již v předchozí kapitole zmiňovaný posun v postojích středoškolských pedagogů vůči asistentům pedagoga ve výuce. Nyní byly již takové názory spíše výjimečné a naopak pedagogové častěji vnímají asistenta pedagoga jako podporu. Dalším významným posunem oproti první vlně mapování je to, že se navyšuje podíl škol, kde jsou zajištěny podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami, především pak bezbariérovost. V současné době se již nesetkáváme s dříve běžnou praxí, kdy na některých školách spolužáci vynášeli vozíčkáře společnými silami po schodech do vyšších pater pravidelně několikrát týdně do speciální učebny jako je laboratoř, počítačová učebna a podobně, pokud jsou umístěny v prostorách, které nejsou přístupné bezbariérově. Pochopitelně tato praxe s sebou nesla jistá bezpečnostní rizika a ani pro dotčeného postiženého žáka to nemuselo být důstojné a přijatelné.

3.3. Poskytování poradenských služeb

V Olomouckém kraji mírně převažují školy, kde existuje školní poradenské pracoviště v základní formě, to znamená většinou dvojice: školní metodik prevence a výchovný poradce, případně obě funkce v jedné osobě; nemají školního psychologa ani speciálního pedagoga, který by byl součástí poradenského pracoviště. Veškeré

činnosti související s inkluzí má pak obvykle na starosti výchovný poradce, který bývá přetížený a nedostává se mu času na další, neméně důležité záležitosti. Jen zcela výjimečně je ustanovena pozice koordinátora inkluze, případně koordinátora podpory nadání.

Existuje však stále větší množství škol, kde mají zkušenost i s rozšířenou formou školního poradenského pracoviště. Ať již je to zkušenost minulá, anebo současná, až na výjimky je rozšíření školního poradenského pracoviště hodnoceno pedagogy kladně. Pokud ne, jsou výhrady spíše osobního rázu, kdy nebyli spokojeni především s osobou a přístupem dotyčného zaměstnance, nicméně rozšířená forma školního poradenského pracoviště jako taková se jim jeví jako přínos. Nejčastěji se v případě zřízení rozšířené formy školního poradenského pracoviště na školách setkáváme se školním psychologem, méně často se školním speciálním pedagogem a málokdy se školním asistentem.

Se školskými poradenskými zařízeními spolupracují výchovní poradci v různé míře podle toho, jaké žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mají. Existují školy, kde se speciální vzdělávací potřeby omezují pouze na specifické poruchy učení několika málo žáků, ty pak spolupracují pouze s pedagogicko-psychologickými poradnami. Tam, kde je společné vzdělávání realizováno ve větší míře, je běžná spolupráce se speciálně pedagogickými centry. Nejužší spolupráci pak realizují tzv. praktické školy a školy, které nabízejí vzdělání v oborech kategorie „C“ a „E“, které mají pochopitelně nejvíce zkušeností s potřebnými žáky.

Školy se potýkají s nedostatkem kvalitních asistentů, kteří jsou pro tuto profesi kvalifikovaní a zároveň osobnostně disponovaní. Současná situace na trhu práce je příčinou toho, že i pokud se jim podaří kvalitního asistenta získat, často i po krátké době odchází jinam, na lépe placenou práci. Problémy se vyskytují méně často ve školách, kde se vztahu pedagog-asistent cíleně věnují, ať už je to mediace v průběhu školního roku, kdy vznikly nějaké problémy, anebo ještě lépe předcházení jim už v době, kdy asistenta vybírají, a nastavením pravidel spolupráce

s pedagogem ještě před začátkem školního roku. Taková péče je ovšem náročná na práci školního poradenského pracoviště, a proto jsou ve výhodě školy, kde existuje v rozšířené formě, posílené o školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Stejně tak je rozšířená forma školního poradenského pracoviště výhodná pro kvalitnější spolupráci s rodiči žáků, ať už jsou to rodiče žáků intaktních, nadaných anebo těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

Ve srovnání s první vlnou mapování stavu inkluze tak systém mnohem větší podíl škol, které mají rozšířené školní poradenské pracoviště. Zlepšuje se také spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, která byla během první vlny mapování významně přetížená a jejich práce byla málo koordinovaná. Byla též zpočátku zahlcena a lhůty na vyšetření žáků byly neúnosně dlouhé. Tento problém se v druhé vlně mapování zlepšuje, nicméně stále do jisté míry přetrvává. V právním prostředí situaci komplikovala absence jednoznačného a dostatečně srozumitelného výkladu inkluzivní vyhlášky. Této problematice, se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku

č.27/2016 Sb.

S vyhláškou č. 27/2016 Sb. je obvykle podrobně obeznámeno vedení a pracovníci ze školního poradenského pracoviště. Vedení škol většinou dbá o to, aby byli i řadoví pedagogové přiměřeně informováni o jejím obsahu a dotčení pracovníci, především pak výchovní poradci, mají vlastní iniciativu a studují vyhlášku dle aktuální potřeby v praxi, zvláště když narazí na nějaký konkrétní problém, se kterým si musí poradit.

Většina ostatních pedagogů s ní byla na školách také do jisté míry seznámena, někde formou přednášky, jinde pouze formou oběžníku či odkazu na internetu. Nadále se dozvídají informace zprostředkovaně hlavně od pracovníků školního poradenského pracoviště v rámci řešení

konkrétních speciálních potřeb žáků, nastavování individuálních vzdělávacích plánů, sestavování plánů pedagogické podpory a podobně.

Lze tedy říct, že informovanost pedagogů obecně o aktuálně platné legislativě upravující podmínky společného vzdělávání se postupně zlepšuje, nicméně stále existují jednotlivci, skupiny a výjimečně dokonce i celé školy, které jsou vůči novým informacím poměrně rezistentní.

Podle toho se různí i odpovědi na dotazy směřující ke změnám, které aktuálně legislativa přinesla, a jak se promítají v běžné pedagogické praxi, zatímco na některých školách se dozvídáme, že žádné změny nepozorují a že se žákům věnují stejně jako dříve, protože inkluze tady přece už dávno byla, akorát se jí tak neříkalo, jinde pedagogové hovoří o velkých změnách, z nichž některé vnímají pozitivně, a jiné negativně.

Nejasnost a nepřipravenost změn vidí pedagogové jako hlavní negativum zavádění nové vyhlášky, dlouho nebylo jasné, jakým způsobem vykládat některá její ustanovení. Pozitivum vidí v tom, že je zajištěno financování asistentů pedagoga. Zároveň však mnozí vyjadřují obavu, zda tomu tak bude i do budoucna.

Srovnáváme-li situaci v oblasti legislativy z hlediska posunu mezi první a druhou mapování, dá se říct, že po prudkých změnách, které zavedení nové legislativy vyvolalo, se situace stabilizuje a systém postupně začíná fungovat relativně klidnějším způsobem. Na většině škol došlo v souvislosti s platností nové legislativy k velkému nárůstu administrativy a objemu práce výchovných poradců. Tento problém se při druhé vlně mapování poněkud zmírnil, nicméně administrativa stále zatěžuje poradenské pracovníky v ŠPZ i ŠPP nepřiměřeně. Problematická je v této souvislosti motivace rodičů, kteří se snaží svým dětem studium ulehčovat. Pozitiva vidí pedagogové stále častěji především v zavedení jasných pravidel, která jim dříve chyběla a vůbec i v tom, že se problematice věnuje větší pozornost. Především výchovní poradci dobře hodnotí způsob komunikace se školskými poradenskými zařízeními.

3.5. Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. Od uzavření škol v době pandemie byly rozhovory realizovány převážně v on-line podobě, stejně jako většina školních aktivit. Respondenti se často vyjadřovali k problémům spojeným s distanční formou výuky a byly na ně i cíleně dotazováni.

Naprostá většina respondentů vnímala distanční výuku jako mnohem náročnější, než je výuka prezenční. Vysoké nároky byly v této době kladeny nejen na školy a pedagogy, ale i na žáky a jejich rodiče. Hlavně na počátku tohoto období, na jaře roku 2020, kdy nebyly s distanční výukou žádné zkušenosti, vyvstávala spousta otázek a problémů.

Společné vzdělávání, které ukotvila vyhláška č. 27 v roce 2016 do právního rámce našeho školství, nebylo v té době na mnohých školách stále ještě zažitou praxí. V této situaci bylo velmi obtížné zohledňovat speciální vzdělávací potřeby žáků. Samo vytvoření koncepce výuky, její organizace, zabezpečení technického zázemí pedagogů i žáků, zažití metod a forem distančního vzdělávání bylo natolik náročné, že většinou nezbýval čas ani energie pro individuální přístup k jednotlivým, méně naléhavým záležitostem.

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemohla být v rámci distančního vzdělávání na většině škol prioritou a nebyla její v této době věnována zásadní pozornost. Jednotliví vyučující a výchovní poradci se s touto potřebou vypořádávali každý dle svého uvážení a dle svých schopností bez dostatečné metodické podpory. Na mnoha školách však vznikaly různé podpůrné aktivity a díky jejich vzájemnému sdílení se dobrá praxe přirozeně rozšiřovala napříč školami.

..

3.6. Ostatní zjištění

Při rozhovorech na záznam i neformálně mimo záznam respondenti často zmiňují nepřipravenost pedagogických pracovníků na společné vzdělávání obecně. Setkáváme se s názorem, že pedagog, který nestudoval speciální pedagogiku, není dostatečně vybaven pro práci s náročnějšími žáky. Tyto názory bývají často podepřeny zkušenostmi kolegů ze základních škol.

Pedagogové by většinou uvítali více metodické podpory, větší nabídku kvalitních vzdělávacích programů, kursů a příležitostí ke sdílení zkušeností. Tyto požadavky však během šetření postupně ztrácely na naléhavosti v souvislosti s tím, že se situace v této oblasti začala zlepšovat, nicméně tento problém stále do jisté míry trvá.

Neméně podstatný je problém finanční. Finanční stránka inkluze byla v poslední době poměrně často diskutována v médiích a na tuto skutečnost pedagogové reagují. Obzvláště ti, kteří mají výhrady buď k inkluzi jako takové, anebo k míře zaváděných změn, často hovoří o nepřiměřené finanční náročnosti inkluzivního vzdělávání.

Zajímavým způsobem financování inkluze osvětluje situace kolem asistentů pedagoga. Není pochyb o tom, že platy asistentů jsou poměrně výraznou položkou na účtu inkluze. Zároveň však kvalitních asistentů je nedostatek, a to v neposlední řadě proto, že mají nízké platy.

Podobně je to s počty žáků ve třídách. Drtivá většina všech pedagogů se shoduje v tom, že pro kvalitní průběh společného vzdělávání je prospěšné mít ve třídách nižší počet žáků. Zároveň je jasné, že, i když má vzdělávání žáků v menších skupinách nesporné výhody, je finančně náročnější.

Ve druhé vlně mapování stavu inkluze se již mnohem méně setkáváme s případy nevhodně zvoleného oboru studia vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Školy udělaly několik takových zkušeností především v roce 2016, kdy vyhláška vstoupila v platnost a nebylo ještě

zcela jasné, jak si ji vykládat. Poučením jim bylo to, že začaly efektivněji komunikovat s rodiči a žáky již před zahájení studia tak, aby ke studiu nevhodně zvoleného oboru nedocházelo. Stále se však objevují případy, kdy se žák hlásí na obor, který je vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám pro něj nevhodný. Z hlediska vývoje v čase je ve srovnání s první vlnou mapování stavu inkluze znatelný posun v tom smyslu, že se jen velmi sporadicky setkáváme se školami, které by stále zaujímaly vyčkávací postoj. Dnes už se všude více, či méně intenzivně se společným vzděláváním v praxi setkávají a nutnost řešit konkrétní případy jim nedovoluje nechat si ujet vlak.

4. DOPORUČENÍ

Součástí zpětné vazby z mapování stavu společného vzdělávání každé konkrétní školy, kde mapování proběhlo, byla i doporučení změn a opatření vedoucích ke zlepšení stavu.

Doporučení byla v naprosté většině směřována k vedení školy v tom smyslu, co je vhodné realizovat, nastavit, zavést, zlepšit či změnit. Zároveň byla mnohá z nich adresována i pedagogům a školnímu poradenskému pracovišti. Nepřímo se některá doporučení dotýkala i školských poradenských zařízení. Zřizovatele se pak týkala především v případě, kdy šlo o doporučení realizace stavebních úprav typu bezbariérový přístup.

Tato doporučení byla formulována z pohledu garanta inkluze, který školu v rámci mapování stavu inkluze navštívil, nebo realizoval mapování on-line. Doporučení tedy byla formulována na základě zjištění, která se zabývala stavem společného vzdělávání konkrétní instituce, kdy informace o některých souvisejících skutečnostech byly jen částečné, nebo zprostředkované. Informace o předpokladech realizace, finančních zdrojích, technických podmínkách a podobně byly k dispozici jen v omezené míře (zjišťování těchto skutečností nebylo hlavním smyslem mapování), proto jsou doporučení formulována bez ohledů na tyto překážky jako stav, ke kterému by škola mohla v krátkodobém či střednědobém výhledu směřovat dle reálných možností. Zároveň tato doporučení mohou sloužit jako podklad pro školní akční plánování.

Nejčastěji se doporučení týkají školního poradenského pracoviště pochopitelně proto, že školní poradenské pracoviště a především výchovní poradci jsou nejčastěji zodpovědní za problematiku inkluze na škole. V naprosté většině oni mají v popisu práce komunikaci se školskými poradenskými zařízeními, spolupráci s pedagogy při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťují metodickou podporu, poskytují konzultace žákům a jejich rodičům, spolupracují při řešení veškerých problémů, které se mohou při společném vzdělávání

vyskytnout. Tato doporučení proto často směřují k přenesení části povinnosti na další osoby, rozšíření poradenského pracoviště a koordinaci spolupráce.

Následující výčet jsou příklady nejčastějších doporučení, která byla ke školám směřována. Budeme se krátce věnovat jednotlivým adresátům doporučení tak, aby zřetelněji vyplynulo, co která skupina může dle našeho názoru udělat pro zlepšení úrovně inkluzivního vzdělání na středních a vyšších odborných školách v Olomouckém kraji.

4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

Bezbariérovost budovy školy

Časté doporučení, jehož řešení tam, kde ještě bariéroví nejsou, často naráží na problémy, jako jsou finance a technická řešení (například v historických budovách). Rozhodující slovo při řešení bezbariérovosti má obvykle zřizovatel.

Zlepšit podmínky pro práci školního poradenského pracoviště

Většinou se týká vybavení a prostor pro poradenskou práci, a to si do jisté míry žádá větší či menší investice, i toto doporučení zařazujeme mezi ta, která se týkají především zřizovatele.

Podpořit možnosti dalšího vzdělávání a sdílení zkušeností

Pedagogové včetně vedení škol stále volají po kvalitní metodické podpoře a po příležitostech ke sdílení zkušeností. Situace se v poslední době zlepšuje, příležitostí přibývá a pedagogové jsou za to rádi. Domníváme se, že je třeba pokračovat a stále vytvářet tyto příležitosti, ať už formou seminářů a konferencí, nebo formou pobídek školským poradenským zařízením k realizaci školení pro pedagogy, včetně „školení pro sborovnu“, která jsou velmi vítána.

Věnovat v rámci celého kraje větší pozornost problematice žáků ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí

Ze zjištění vyplývá, že na školách jednotliví pedagogové a poradci vědí o sociálních problémech některých svých žáků, jiní pedagogové však tyto informace nemají, je to většinou otázka vnímavosti jednotlivých pedagogů a jejich sociálního citění. Systematická evidence těchto žáků je spíše výjimečná.

4.2. Doporučení pro vedení škol:

Rozšíření školního poradenského pracoviště o psychologa

To je snad nejčastější doporučení stran ŠPP. Není však snadné ho naplnit, protože psychologů, kteří se zajímají o práci ve školství, je v poslední době nedostatek. Je to dáno zvýšenou poptávkou po této profesi v souvislosti právě s podporou společného vzdělávání ve školství.

Rozšíření školního poradenského pracoviště o speciálního pedagoga

Speciální pedagog je dobrou alternativou ke školním psychologovi a na mnohých školách je tato varianta výhodnější. Zároveň je v současné době snadnější najít na trhu práce kvalitního speciálního pedagoga než školního psychologa.

Rozšíření školního poradenského pracoviště o školního asistenta

Méně častým doporučením je rozšíření poradenského pracoviště o školního asistenta. Někdy je doporučení formulováno alternativně jako rozšíření o některou z těchto tří profesí s předpokladem, že důležité je najít především kvalitního poradce, přesná specifikace profese není určující, důležité je především posílit ŠPP.

Podpořit spolupráci pedagogů se ŠPP

Doporučujeme vedení, aby motivovalo pedagogy k ochotě a lepší spolupráci se školním poradenským pracovištěm s cílem přiblížit informace a povědomí o inkluzi i řadovým pedagogům a ovlivňovat tak jejich postoje.

Zajistit metodickou podporu a proškolení

Po metodické podpoře a proškolení pedagogové často volají, zvláště tam, kde vzdělávají žáky s náročnějšími potřebami. Jsou vděční za Metodickou podporu, které se jim dostává od ŠPP a ŠPZ, ale rádi by něco víc, kvalitní cílená školení zaměřená na konkrétní práci, kterých se jim z různých důvodů nedostává.

4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům škol:

Věnovat pozornost koordinaci práce ŠPP

Doporučení se týká většinou již rozšířených poradenských pracovišť. Smyslem je rozdělení rolí jednotlivých pracovníků a koordinace jejich práce tak, aby se dosáhlo vyšší efektivity a lepšího využití jejich potenciálu směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ustanovit koordinátora, a případně pracovní skupinu pro podporu inkluze

Doporučení má podobný smysl jako koordinace práce ŠPP tam, kde není rozšířená forma a kde se problematice inkluze věnují ve větší míře i zaměstnanci školy, kteří nejsou součástí poradenského pracoviště. Mezi doporučení zaměstnancům školy je toto zařazeno proto, že přestože rozhodnutí o ustanovení je většinou záležitostí vedení, je žádoucí, aby samotné vytvoření pracovní skupiny a výběr koordinátora vycházely „zezdola“.

Věnovat se intenzivněji problematice nadaných žáků

V oblasti práce s nadanými žáky jsou rezervy, jak sami pedagogové přiznávají, a je to hlavně z kapacitních důvodů. Ve spolupráci s vyučujícími doporučuji nadané identifikovat, orientačně zmapovat oblasti jejich zájmu a získat o nich alespoň základní přehled.

Věnovat více pozornosti kulturně a sociálně znevýhodněným žákům

Školy většinou neevidují, nebo evidují jen minimální počty kulturně a sociálně znevýhodněných žáků. Domníváme se, že to není zapříčiněno tím, že by na těchto školách reálně nebyli, ale spíš nedostatky v identifikaci a evidenci kulturně a sociálně znevýhodněných žáků. Tuto domněnku potvrzují i komentáře pedagogů, většinou mimo záznam.

4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

Metodicky podpořit spolupráci a sdílení zkušeností

Přestože se situace zlepšuje a příležitostí přibývá, pedagogové stále volají po kvalitní metodické podpoře a po příležitostech ke sdílení zkušeností. Školská poradenská zařízení mohou přispět realizací školení pro pedagogy, včetně „školení pro sborovnu“, která jsou velmi vítána.

Sjednotit postupy práce, výklad vyhlášky a kritéria pro přiznávání podpůrných opatření v krajích a v jednotlivých zařízeních

Snažit se o sjednocení postupů práce v jednotlivých zařízeních a výkladu vyhlášky. Ten není jednotný v přístupu školských poradenských zařízení a v kritériích přiznávání podpůrných opatření žákům školskými poradenskými zařízeními, která jsou řízena různými zřizovateli. Pedagogové poměrně často upozorňují na potřebu sjednocení tohoto výkladu.

5. SHRUTÍ A ZÁVĚR

Tato zpráva vychází z druhé vlny mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ. Ve druhé vlně bylo osloveno 60 škol (60 % celkového počtu škol v kraji). Během druhé vlny mapování stavu inkluze v Olomouckém kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající celkově více než deset tisíc žáků.

Popis souboru mapovaných škol není výsledkem statistického šetření, proto údaje v tabulkách nelze interpretovat jako statistické údaje, jde pouze o přiblížení představy o tom, kolik škol a žáků bylo mapováním pokryto. Současně je nutné vzít v úvahu to, že číselné údaje sdělené vedením škol mohou být v některých případech pouze přibližné. Z tabulek přesto jasně vyplývá, že mezi speciálními vzdělávacími potřebami na těchto školách převažují v evidenci především žáci se specifickými poruchami učení, a lze si povšimnout i dalších skutečností, které popis souboru mapovaných škol naznačuje.

Mapováním zjištěné postoje pedagogů ke společnému vzdělávání při výuce žáků středních a vyšších odborných školách a na druhé straně postoje a vnímání koncepce inkluze jak je nastavená legislativou je třeba posuzovat do jisté míry odděleně jako dvě různá témata, která se mohou v mnoha dílčích projevech odlišovat. Zároveň je třeba mít na zřeteli, že spolu souvisejí a v mnoha ohledech dochází k jejich vzájemnému prolínání a ovlivňování. Celkově lze shrnout, že v mnoha případech jsou výhrady pedagogů ovlivněny konzervativním postojem, strachem z neznáma, nechutí ke změně či neznalostí, v jiných případech však jsou postaveny na zkušenostech a kvalitním odborném vhledu do situace ve školství a bylo by dobré věnovat jim pozornost.

S vyhláškou č. 27/2016 Sb. je obvykle podrobně obeznámeno vedení a pracovníci ze školního poradenského pracoviště. Vedení škol většinou dbá o to, aby byli i řadoví pedagogové přiměřeně informováni o jejím obsahu a dotčení pracovníci, především pak výchovní poradci, mají pak vlastní iniciativu a studují vyhlášku dle aktuální potřeby v praxi, zvláště když narazí na nějaký konkrétní problém, se kterým si musí poradit. V tomto

smyslu jsou ve výhodě ty školy, kde se intenzivněji se společným vzděláváním setkávají v praxi a jsou nuceny řešit konkrétní případy.

Po srovnání první a druhé vlny mapování stavu společného vzdělávání je evidentní jistý pozitivní posun v postojích a informovanosti pedagogů o této problematice. Pokud srovnáváme postoje pedagogů, se kterými se garanti inkluze setkávali v první a druhé vlně mapování tak vidíme významný posun v tom smyslu, že jejich postoje jsou významně vstřícnější a pedagogové akceptují společné vzdělávání jako realitu současného školství. Dá se říct, že po prudkých změnách, které zavedení nové legislativy vyvolalo, se situace stabilizuje a systém se začíná fungovat relativně klidnějším způsobem. V právním prostředí situaci zpočátku komplikovala absence jednoznačného a dostatečně srozumitelného výkladu inkluzivní vyhlášky.

Na většině škol došlo v k velkému nárůstu administrativní zátěže a objemu práce výchovných poradců. Tento problém se při druhé vlně mapování poněkud zmírnil, nicméně administrativa stále nepřiměřeně zatěžuje poradenské pracovníky ŠPZ i ŠPP. Naopak pozitiva vidí pedagogové stále častěji především v zavedení jasných pravidel, která jim dříve chyběla a vůbec i v tom, že se problematice věnuje větší pozornost. Především výchovní poradci dobře hodnotí způsob komunikace se školskými poradenskými zařízeními. Ve srovnání s první vlnou mapování existuje již mnohem větší podíl škol, které mají rozšířené školní poradenské pracoviště. Zlepšuje se spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. ŠPZ byla během první vlny mapování přetížená a jejich práce nedostatečně koordinovaná. Lhůty na vyšetření žáků byly neúnosně dlouhé.

Ve druhé vlně mapování stavu inkluze je ve srovnání s první vlnou znatelný posun v postojích středoškolských pedagogů vůči asistentům pedagoga ve výuce. Nyní byly již takové názory spíše výjimečné a naopak pedagogové častěji vnímají asistenta pedagoga jako podporu. Většina pedagogů by uvítala více metodické podpory, větší nabídku kvalitních

vzdělávacích programů, kursů a příležitostí ke sdílení zkušeností. Tyto požadavky však během šetření postupně ztrácely na naléhavosti v souvislosti s tím, že se situace v této oblasti začala zlepšovat, nicméně tento deficit stále do jisté míry trvá. Dalším významným posunem oproti první vlně mapování je to, že se navyšuje podíl škol, kde jsou zajištěny podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami, především pak bezbariérovost.

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemohla být v rámci distančního vzdělávání na většině škol prioritou a nebyla její v této době věnována zásadní pozornost. Jednotliví vyučující a výchovní poradci se s touto potřebou vypořádávali každý dle svého uvážení a dle svých schopností bez dostatečné metodické podpory. Na mnoha školách však vznikaly různé podpůrné aktivity a díky jejich vzájemnému sdílení se dobrá praxe přirozeně rozšiřovala napříč školami.

Ve druhé vlně mapování stavu inkluze se již mnohem méně setkáváme s případy nevhodně zvoleného oboru studia vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Školy udělaly několik takových zkušeností především ve školním roce 2016-17, kdy vyhláška vstoupila v platnost a nebylo ještě zcela jasné, jak si ji vykládat. Poučením jim bylo to, že začaly efektivněji komunikovat s rodiči a žáky již před zahájením studia tak, aby ke studiu nevhodně zvoleného oboru nedocházelo. Stále se však objevují případy, kdy se žák hlásí na obor, který je vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám nevhodný.

Z hlediska vývoje v čase je ve srovnání s první vlnou mapování stavu inkluze znatelný posun v tom smyslu, že se jen velmi sporadicky setkáváme se školami, které by stále zaujímaly vyčkávací postoj. Dnes už se všude více, či méně se společným vzděláváním v praxi setkávají a potřeba řešit konkrétní případy jim nedovoluje nechat si ujet vlak.

6. Seznam použitých zkratk:

OLK Olomoucký kraj

ŠPP školní poradenské pracoviště

ŠPZ školské poradenské zařízení

PPP pedagogicko-psychologická poradna

SPC speciálně pedagogické centrum

SVP speciální vzdělávací potřeby

SPU specifické poruchy učení

PAS poruchy autistického spektra

LMP lehké mentální postižení

SMP střední mentální postižení

SŠ střední škola

SOŠ střední odborná škola

SOU střední odborné učiliště

VOŠ vyšší odborná škola

