



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



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

Zpracoval: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Zpracováno: říjen 2018

OBSAH:

1. ÚVOD	3
2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	12
3.1. Vnímání a pojetí inkluze	12
3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	14
3.3. Poskytování poradenských služeb	17
3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	20
3.5. Ostatní zjištění	22
4. DOPORUČENÍ	24
4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře	24
4.2 Doporučení vedení školy	24
4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	26
4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	27
5. SHRNU TÍ A ZÁVĚR	28
6. SEZNAM ZKRATEK	31

1. ÚVOD

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

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

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

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v období od začátku mapování do června 2018 včetně. Celkově bylo v uvedeném období v rámci ČR osloveno 606 škol, tj. 44 %

škol z aktuálního celkového počtu 1367 SŠ a VOŠ. Počet škol oslovených v rámci kraje je uveden v kapitole 2. Popis souboru mapovaných škol.

Zpráva o stavu inkluze na škole

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou polostrukturované individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. Tyto rozhovory jsou realizovány v každém kraji garanty inkluze, jimiž jsou lidé s vysokoškolským vzděláním v psychologii (případně ve speciální pedagogice) s rozsáhlými poradenskými zkušenostmi.

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

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

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

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

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

Krajské zprávy z mapování

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

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

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

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 23 škol (45 % škol v rámci kraje).

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

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	Např.: 8239	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	118	1,4
	kulturně a sociálně znevýhodnění	23	0,3
	nadaní	0	0
	s SPU*	466	5,7
	s poruchami chování	23	0,3
	s PAS**	8	0,1
	se smyslovými vadami	22	0,3
	s LMP***	62	0,8
	s fyzickým postižením	9	0,1
	s kombinovanými vadami	12	0,1
	jiné	0	0

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

Ve sledovaných školách celkem studuje 8239 žáků. Obecně lze konstatovat, že nejvyšší počet zastoupení inkludovaných žáků tvoří žáci se specifickými poruchami učení (5,7 %). S odstupem jsou nejčastěji zastoupeni žáci s jiným mateřským jazykem (1,4 %) a žáci s LMP (0,8 %). Poměrně stejně jsou ve školách zastoupeni žáci kulturně a sociálně znevýhodnění a žáci se smyslovými vadami. Okrajově v mapovaných školách studují žáci s PAS, fyzickým postižením a kombinovanými vadami.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	912	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	14	1,5
	kulturně a sociálně znevýhodnění	0	0
	nadaní	0	0
	s SPU*	51	5,6
	s poruchami chování	0	0
	s PAS**	3	0,3
	se smyslovými vadami	2	0,2
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	1	0,1
	s kombinovanými vadami	2	0,2
	jiné	0	0

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

Podle očekávání je na gymnáziích menší počet žáků se speciálními potřebami oproti ostatním středním školám. Ve větší míře (5,6 %) jsou zde žáci s SPU, což je v dnešní době více méně obecně akceptovaná diagnóza, se kterou školy běžně pracují a de facto ji ani nechápou jako součást společného vzdělávání. V menší míře se zde vyskytují žáci s jiným mateřským jazykem, kteří ale mají odpovídající studijní předpoklady, takže zvládnutí gymnaziálního učiva pro ně není problematické. Ve škole se setkáváme také se žáky s PAS, fyzickým postižením, smyslovým postižením a kombinovaným postižením, to ovšem pouze v minimálním počtu. Na rozdíl od ostatních typů škol, studuje na gymnáziích nízký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastějšími problémy u žáků s SPU byly speciální poruchy učení.

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

Počet žáků celkem:	6307	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	88	1,6
	kulturně a sociálně znevýhodnění	21	0,4
	nadaní	0	0
	s SPU*	331	5,9
	s poruchami chování	12	0,2
	s PAS**	5	0,1
	se smyslovými vadami	13	0,2
	s LMP***	62	1,1
	s fyzickým postižením	2	0,1
	s kombinovanými vadami	9	0,2
	jiné	0	0

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

Ve sledované kategorii škol převažují žáci s SPU (5,9 %), žáci s jiným mateřským jazykem a žáci s LMP. Žáci s LMP navštěvují v naprosté většině specializované studijní obory kategorie E. Možnost vyššího počtu těchto žáků ve školách je způsobena především praktičtějším zaměřením oborů, které nevyžadují takové kognitivní předpoklady jako např. studium na gymnáziu. V menší míře jsou zde zastoupeni žáci s kulturním a sociálním znevýhodněním, žáci s poruchami chování, se smyslovými vadami a s kombinovanými vadami. Pouze v jednotlivcích zde studují žáci s PAS či s fyzickým postižením.

Obory kategorie E

V Libereckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na dvou školách, které poskytují vzdělávání v oborech kategorie E. Celkem na tomto typu škol studovalo 346 žáků (jedná se o žáky školy, nikoliv o žáky oborů kategorie E).

Nejčastějšími problémy byly lehké mentální postižení, smyslové vady a poruchy chování.

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

Počet žáků celkem:	2043	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	17	0,8
	kulturně a sociálně znevýhodnění	26	1,3
	nadaní	0	0
	s SPU*	92	4,5
	s poruchami chování	11	0,5
	s PAS**	20	1,0
	se smyslovými vadami	13	0,6
	s LMP***	191	9,3
	s fyzickým postižením	27	1,3
	s kombinovanými vadami	12	0,6
	jiné	0	0

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

U vyšších odborných škol se předpokládají jisté predispozice pro zvládnutí rozsahu a obsahu učiva, a zároveň se vyžaduje, především u zdravotnických škol, odpovídající zdravotní a mentální způsobilost studujících. Podobně jako u gymnázií zde převažují žáci s SPU, což nepředstavuje pro profilaci těchto škol zásadní problém. V menší míře jsou zde vzdělávání cizinci a žáci se smyslovými vadami. Pouze okrajově jsou v edukačním procesu zařazeni kulturně a sociálně znevýhodnění žáci, žáci se smyslovými vadami, s fyzickým a kombinovaným postižením.

Vyšší odborné školy

V Libereckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na čtyřech vyšších odborných školách, které jsou součástí jednoho subjektu s jiným typem školy (SOŠ). Nejčastějšími problémy jsou u žáků těchto škol SPU.

Praktické školy

V rámci mapování jde prozatím o jedinou školu poskytující obory C, J a E (EQF 2). Škola je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zaměřuje se na poskytování speciálně pedagogické péče v oblasti středního a středního odborného vzdělávání. Největší procentu žáků je zastoupeno kategorií žáků s LMP (65,2 %). Následují tři přibližně stejně početné kategorie žáků s kulturním a sociálním znevýhodněním, s fyzickým postižením a s PAS (mezi 7 a 8 %). V menší míře škola poskytuje vzdělání žákům s kombinovanými vadami, s SPU a se smyslovými vadami (2–4 %).

Střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP

Ve sledovaném období nebylo v Libereckém kraji provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na středních školách zaměřených pouze na žáky s SVP.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků

EQF	ISCED 97	Kategorie vzdělání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola dvouletá	LMP, kombinované vady
	3C	J	Na navštívených školách se obory kategorie J nevyučují	-
E/2 roky		Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SPU, kombinované vady	
3		E/3 roky	Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SPU, kombinované vady
		H	Kuchař=číšník, švadlena	SPU
4	3A	K	Gymnázium	SPU, cizinci
		L/sš	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
	4A	L/nádst.	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
	3A	M	Informační technologie	SPU
6	5B	N	Na navštívených školách se obory kategorie N nevyučují	-
		P	Na navštívených školách se obory kategorie P nevyučují	-

V Libereckém kraji nebyl identifikován žádný obor, který by navštěvoval významně vyšší počet inkludovaných žáků. Lze však konstatovat, že významně vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami studuje na oborech kategorie vzdělávání C a E.

3. JIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Většina respondentů rozumí pojmu inkluze nebo společné vzdělávání v souladu s aktuálně platnou legislativou. Akceptují, že každý žák má mít právo na kvalitní vzdělání. Inkluze je obvykle chápáno jako vzdělávání žáků se speciálními potřebami dohromady spolu s žáky intaktními: *„Je to v podstatě pomoc dát rovnou možnost vzdělat se, vyučit se nebo získat maturitní vysvědčení všem žákům bez rozdílu – i těm žákům, kteří mají nějaký handicap od dyslexie přes nějakou nemoc nebo odchylku až po ty vážnější formy“*. Je zajímavé, že pouze malá část pedagogických pracovníků automaticky do kategorie žáků se speciálními potřebami zařazuje žáky nadané: *„Líbí se mi, že se v jedné třídě učí všichni společně, to je perfektní. Ale pokud je ve třídě zapojený žák, který je s asistentem mimo třídu, a ještě se učí podle ŠVP zvláštní školy, tak už to podle mě není společné vzdělávání.“*

Z hlediska postoje k inkluzi lze rozlišit názory od bezvýhradného přijetí až po zásadní odmítání. Nejvstřícnější jsou výchovní poradci, naopak nejméně otevření jsou učitelé s dlouhodobou praxí a učitelé odborných předmětů, především na školách průmyslového typu. Naprostá podpora inkluze zaznívá z úst žáků, byť jejich schopnost definovat, co je inkluze či společné vzdělávání je velmi omezená.

Přibližně 10 % respondentů významně inkluzivní snahy podporuje. Jejich hlavním argumentem je, že každý má právo na vzdělání dohromady s ostatními, že není dobré, aby byl člověk společensky vyčleněn. S tím souvisí druhý zásadní argument, že inkluze má významný sociální a humanistický dopad, který je přínosný pro celou společnost: *„Pro ostatní děti jsem to viděla jako obrovský bonus, protože se musely naučit akceptovat tuhle situaci. Trochu jinak se pohybovat po chodbách a po schodišti, a když viděly, že se blíží studentka s bílou holí, tak šly všechny z*

cesty, protože věděly z prvních zkušeností, že občas dostanou přes kotník ránu. Nicméně, u těch starších jsem pak slýchala – Ježíš Marjá, jak to dělá, že to zvládne? – Najednou si ty děti uvědomovaly, že ten handicap je pro ni takový, jaký oni by si vůbec nedokázaly představit, že by zvládly, takže jsem to kvitovala s povděkem, že ji tady máme, protože ty děti začaly přemýšlet o tom postižení trochu jinak“.

Většina respondentů, přibližně 80 %, v zásadě nemá problém s inkluzí. Tuto ideu chápou a do určité míry jí také podporují. Zásadní podmínkou je ovšem důsledné respektování možností a potřeb všech žáků, tedy i právo na kvalitní vzdělání intaktní populace. Mimo to, že někteří respondenti vyslovují pochyby o tom, že běžná škola je schopna vzdělávat žáky se všemi diagnózami stejně kvalitně jako škola specializovaná, je největším argumentem nárok intaktních žáků na kvalitní vzdělání. Respondenti se obávají, že nebudou schopni žákům poskytnout dostatečně kvalitní vzdělání ve chvíli, kdy budou muset řešit např. vnější projevy inkludovaných žáků, které působí ve třídě rušivě: *„Já si myslím, že inkluze rozhodně ano, ale jenom do určité míry. Pokud je opravdu dítě hodně postižené, tak mu naopak může více vyhovovat specifické prostřední speciálních škol. Tedy inkluze ano, ale ne za každou cenu na úkor jak postižených dětí, tak ostatních dětí, které mají také právo na kvalitní vzdělávání. A také ne na úkor učitelů“.* V této skupině je také možné najít jakousi skrytou rezistenci, kdy se respondenti sice tváří otevřeně vůči společnému vzdělávání, ale pro nemožnost realizace v jejich škole využívají argumentaci v podobě bezpečnosti práce nebo specifických požadavků na fyzický a psychický stav uchazečů o studium. V této souvislosti se více než jinde ukazuje, jak důležitý je postoj vedení školy při ochotě hledat cestu, jak žáky se speciálními potřebami začlenit do výchovně-vzdělávacího procesu: *„Takže jako nejsem proti inkluzi, zase na druhou stranu nevím, aby se to ukočírovalo. To znamená, aby, dejme tomu, ten systém pak v podstatě nezkolaboval jenom na tom, že budeme mít padesát procent žáků, který budou mít nějaká doporučení. Jakým způsobem se těm žákům budeme moct věnovat? Ve svém volném čase?“*

Přibližně 10 % respondentů považuje inkluzi za negativní fenomén, který neprospívá ani žákům intaktním, ani žákům se speciálními potřebami. Kriticky hodnotí také degradaci dobře fungujícího systému praktických, ale především speciálních škol, které mohou řadě žáků poskytnout kvalitnější vzdělávání a umožní jim zažít pocit úspěchu, což se jim v běžných školách příliš nepodaří: *„Vždyť to naše speciální školství, to nám záviděla celá Evropa. Jezdili se sem na to dívat a učit se. A my si to teď sami likvidujeme.“*

Zajímavý postřeh je, že pokud zastává někdo odmítavý názor na inkluzi, obvykle je spojen s mentálním postižením u žáků. Fyzické či smyslové postižení nebývá vnímáno zdaleka tak negativně, přestože i zde se vyskytují námitky, že např. žák na vozíku nemůže vykonávat určitou činnost, nebo že žák se sluchovým postižením nemůže vykonávat něco jiného.

3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Na základě realizovaných rozhovorů je možné konstatovat, že všechny mapované školy mají alespoň nějakou zkušenost s inkluzí. Míra zkušenosti je rozdílná podle typu školy, resp. podle nabízených oborů. Především se jedná o limity v kognitivní a manuální oblasti, kdy zvolený obor předpokládá intelektuální, resp. manuální dispozice na jeho zvládnutí. A druhým limitem je bezpečnost práce, která je zásadní pro výkon profese a přípravu na ni.

Jako nejméně limitující se jeví, bez rozdílu typů škol a oborů, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Prakticky všechny školy vnímají vzdělávání těchto žáků jako samozřejmé a v řadě případů je neberou jako součást systému společného vzdělávání, jelikož s těmito žáky pracují dlouhodobě. *„Pro nás to není nic nového, inkluze tady probíhá leta letoucí, řekl bych, že možná dříve byla ve větším rozsahu než teď. Ale je to pořád prostě část výuky, kterou my absolvujeme dnes a denně.“*

Školy jsou schopny a ochotny přizpůsobovat podmínky pro vzdělávání žáků s SPU zejména v podobě navýšení času na zpracování písemných prací. V menší, ale stále dostatečně velké míře, se objevuje úprava zadání, např. v podobě menšího počtu úloh v matematice u diagnostikované dyskalkulie a také úprava hodnocení, např. v českém jazyce v případě diagnostikované dysgrafie či dysortografie.

Řada škol má alespoň malou zkušenost v práci se žáky s fyzickým a smyslovým postižením, a to ještě v době před legislativní úpravou v roce 2016. V tomto případě se již nejedná o tak bezpodmínečné přijetí jako u žáků s SPU. V některých případech se vyskytuje jistá rezistence, která je zakrývána bezpečností práce, přestože v jiných školách obdobného zaměření začlenění žáků s podobným postižením funguje. V této oblasti tak významně vstupuje do inkluzivního procesu postoj vedení školy, který je ve většině případů přenesen i na pedagogický sbor. Je ovšem potřeba konstatovat, že pokud školy žáky s fyzickým či smyslovým postižením ke studiu přijmou, snaží se dělat maximum pro to, aby byli příslušní žáci ve vzdělávacím procesu úspěšní. Pořizují, často na vlastní náklady, kompenzační pomůcky (např. čtecí lupy, naslouchátka, laptopy...), pokoušejí se vytvořit pozitivní klima ve třídě, aby žáci s příslušným postižením byli intaktní skupinou akceptováni. V případě fyzického postižení, pokud není škola bezbariérová (což je většina škol), umisťují výuku např. do přízemí, kam je vybudovaná nájezdová rampa, nejsou ojedinělé ani případy, kdy spolužáci vynáší spolužáka-vozičkáře/s berlemi do vyšších pater, aby mohl absolvovat výuku spolu se svojí třídou.

Jako nejproblematictější se jeví inkluze žáků s mentálním postižením, sníženým intelektem a s poruchou autistického spektra. I mezi učiteli a vedoucími pedagogickými pracovníky se objevují názory, že by tito žáci měli být inkludováni do hlavního vzdělávacího proudu, nicméně většinový názor je spíše negativní. Jako hlavní argumenty jsou zmiňovány potřeby žáka s postižením a potřeby žáků intaktních. V případě žáků s postižením je často zmiňovaný názor, že škola nedokáže poskytnout takovou péči

jako školy speciální či praktické. Vzhledem k tomu, že většina učitelů nemá speciálně-pedagogické vzdělání, je tento argument poměrně relevantní. Druhým zásadním argumentem ze strany škol je snaha poskytovat kvalitní vzdělání žákům z intaktní skupiny. Převládá názor, že pokud učitel bude mít ve třídě žáka s mentálním postižením nebo více žáků s různými postiženími, nebude možné u ostatních žáků rozvinout jejich studijní potenciál v maximální možné míře, protože učitel mnoho času věnuje právě péči o žáka s postižením.

U škol, které přijaly ke studiu i žáky s významnějšími speciálními vzdělávacími potřebami, se setkáváme i s řadou pozitivních zkušeností. Tyto školy mají podporu speciálně pedagogických center, která je v rovině užší spolupráce, osobních návštěv pracovníků speciálně pedagogických center ve škole, rozhovory se spolužáky, 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 s fyzickým postižením.

Zajímavou skupinou jsou žáci s odlišným jazykem, kteří na středních školách také studují. Těchto škol je z dosud mapovaných menšina, nicméně je zde možné identifikovat významné rozdíly. V Libereckém kraji jsou školy, které se na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem „specializují“. V těchto školách vzdělávání cizinců funguje v zásadě bezproblémově. Ve školách jsou koordinátoři, kteří s těmito žáky pracují, školy poskytují hodiny českého jazyka navíc, mají připraveny vlastní vytvořené terminologické slovníky apod. Je ovšem možné najít také školy, kde integrace cizinců není až tak úspěšná. Je obtížné vyvozovat, zda se jedná o malý zájem ze strany školy, nedostatečný zájem ze strany žáků a studentů nebo chybějící podporu ze strany např. PPP.

Samostatnou kategorií jsou žáci nadaní. Ve školách, které doposud byly součástí mapování, nejsou začleněni žáci, kteří by měli diagnostikované nadání z Pedagogicko-psychologické poradny. Z výsledků mapování vyplývá, že školy častokrát zaměňují pojmy nadání a talent. Ve školách

jsou začleněni žáci např. s grafickým či designerským talentem. Žáci, kteří pravidelně vyhrávají matematické, fyzikální, historické či jazykové soutěže na národní i mezinárodní úrovni. Žáci, kteří jsou reprezentanty České republiky v různých sportech. Jedná se o nesporné talenty, ve všech případech bez diagnostiky z PPP. Je potěšující, že školy se snaží tyto žáky aktivně podporovat. Umožňují jim další vzdělávání v oboru např. v podobě volitelných kroužků, pořádají pro ně různé stáže a exkurze na významných pracovištích v daných oborech, podporují je v účasti na různých soutěžích. V případě sportovních úspěchů jsou školy ochotny, a také to realizují, poskytnou individuální vzdělávací plán, aby bylo možné skloubit sport a studium. V této souvislosti vnímám pozitivně, že snahou škol je sice žákům poskytnout úlevu např. v docházce, ale zároveň nesnižují požadavky na studium.

3.3. Poskytování poradenských služeb

V Libereckém kraji převažují školy, kde existuje školní poradenské pracoviště v základní formě, to znamená většinou dvojice: školní metodik prevence a výchovný poradce. Existuje však i nemalé množství škol, kde mají zkušenost a s rozšířenou formou školního poradenského pracoviště a zaměstnávají také školního psychologa, v omezené míře spolupracují také se speciálním pedagogem. Primárně má ale veškerou činnost související s inkluzí na starosti výchovný poradce.

Všichni výchovní poradci splňují kvalifikační požadavky stanovené zákonem. Kompetence výchovných poradců jsou v naprosté většině případů na vysoké úrovni. Vyskytují se ojedinělé případy, kdy výchovní poradci nejsou plně obeznámeni se všemi možnostmi, které vyplývají z vyhlášky č. 27/2016 Sb. a jejich erudice v oblasti společného vzdělávání je spíše nižší. I přesto jsou ale schopni poskytovat základní poradenské služby v rámci inkluze.

Ve většině případů jsou výchovní poradci plně odpovědní za realizaci společného vzdělávání ve školách. Důvěra v jejich kompetence je prezentována jak ze strany vedoucích pedagogických pracovníků, tak ze stran učitelů. V některých případech jsou kompetence výchovních poradců přebírány vedoucími pedagogickými pracovníky, přičemž důvodem je především dominance vedení školy, nikoli nedůvěra ve výchovní poradce.

Poradenský systém je v mapovaných školách nastaven velmi podobně. Ve chvíli, kdy se škola dozví, že ke studiu bude nastupovat žák se speciálními potřebami, výchovní poradci spolu s vedením školy zjišťují, o jakou diagnózu se jedná a jaká podpůrná opatření budou potřebovat. Existují školy, které k této přípravné fázi přistupují velmi zodpovědně a aktivně komunikují s rodiči, se žáky, s předchozí školou i s pedagogicko-psychologickou poradnou: *„Zjistili jsme podmínky výuky pro naše uchazeče, navštívili jsme základní školy, kde se dosud vzdělávali. Následně jsme informovali pedagogický sbor a vybrali pracovní tým učitelů včetně třídního učitele. Proběhla jednání se zákonnými zástupci příslušných žáků, při kterých byli seznámeni se všemi učiteli, prostředím školy a požadavky vyučujících. Měsíčně provádíme za přítomnosti pracovníka SPC hodnocení jednotlivých předmětů, rozvoj dovedností a znalostí v souvislosti s naplňováním cílů IVP.“*

Pedagogický sbor je nejčastěji seznámen se žáky se speciálními potřebami a s požadavky na jejich výuku v průběhu přípravného týdne před začátkem školy. Nejčastějším způsobem je prezentace v rámci pedagogických rad, kde jsou jednotliví učitelé seznámeni s tím, jaké žáky budou vyučovat, jaká je jejich diagnóza a jaká jsou nastavena podpůrná opatření, která mají ve výuce realizovat. Učitelé podepisují, že se s touto informací seznámili. Většina škol také dává tuto informaci na vědomí každému vyučujícím buď e-mailem, nebo je informace k dispozici na sdíleném disku, případně na nástěnce ve sborovně. Učitelé shodně

vypovídají, že pocítují zájem ze strany výchovných poradců o podporu a že mají možnost se na ně kdykoliv obrátit.

Výchovní poradci jsou obvykle v kontaktu se žáky se speciálními potřebami a zjišťují, jestli nastavená podpůrná opatření jsou, či nejsou funkční. Žáci zároveň vědí, na koho se ve škole v případě problémů mohou obrátit. V některých školách dochází na začátku roku k setkání zástupců školy, žáka a jeho rodičů, kde jsou diskutována nastavená podpůrná opatření, aby co nejvíce respektovala žákovy potřeby a možnosti.

Za určitý nedostatek bych označil menší kontrolu dodržování aplikace podpůrných opatření ze strany učitelů. Byť v některých školách výchovní poradci chodí na hospitace a na toto téma komunikují se žáky i učiteli, ve většině škol je kontrola učitelů spíše okrajová.

Pozitivně vnímám snahu školy komunikovat s rodiči. Ve většině případů je komunikace úspěšná. Nicméně se také ukazuje, že ne vždy je škola schopná rodiče ke spolupráci přimět: *„Myslím si, že vztahy mezi žáky jsou ve třídě standardní. Jeden z rodičů na třídních schůzkách veřejně všem rodičům poděkoval za to, že se jejich syn cítí ve třídě dobře.“*

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je hodnocena v zásadě pozitivně. Školy neupírají pracovníkům snahu řešit problémy a realizovat požadovanou diagnostiku co nejrychleji. Nicméně se objevují problémy související zejména s individualitami jednotlivých pracovníků PPP, kdy spolupráce s nimi není hodnocena jako přínosná. Školy také vytýkají nejednoznačnost doporučení a v některých případech také nezájem o aktivnější spolupráci, která však nespíš pramení z přetížení pracovníků PPP. Poměrně častá výtka je směřována k tomu, že doporučení jsou tvořena pouze na základě „laboratorního“ vyšetření, ale že pracovníci PPP klienty nikdy neviděli v reálné praxi: *Je škoda, že ty paní k nám taky někdy nepřijdou. Vždyť oni nevidí to dítě v běžné škole. Tak jak mu můžou doporučit něco, když ho vyšetřují mimo prostředí, ve kterém normálně pracuje?“* U pracovníků SPC se tyto výtky neobjevují. Lze však

vypozorovat nejednotnost přístupu a výkladu legislativy v rámci různých školských poradenských zařízení, což znesnadňuje intenzivnější spolupráci škol v rámci kraje.

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

Při analýze byl patrný rozdíl mezi situací v roce 2016 a v roce 2018. Z počátku byla znalost nové legislativy u vedoucích pedagogických pracovníků i výchovných poradců spíše omezená, v současné době jsou, zejména výchovní poradci, s legislativou (v aktuálním změni) velmi dobře seznámeni.

U vedoucích pedagogických pracovníků je možné identifikovat, že všichni jsou s vyhláškou 27/2016 Sb. seznámeni, avšak u některých z nich není znalost až tak pregnantní. Obvykle toto zdůvodňují tím, že výchovní poradce je v této oblasti vysoce kompetentní a není tedy třeba, aby oni znali každý detail.

U výchovných poradců jsou znalosti nové legislativy, až na nepočtené výjimky, na odpovídající úrovni. Poradci jsou v problematice společného vzdělávání dostatečně zorientovaní, jsou schopni reagovat na potřeby žáků i na možnosti školy.

Znalost nové legislativy u učitelů je velmi sporá. Pokud se nejedná o osobní zájem v problematice společného vzdělávání se dále vzdělávat, znalosti učitelů zůstávají v povrchní rovině. Podle jejich vyjádření není třeba, aby legislativu podrobně studovali, když dostávají relevantní informace od výchovných poradců. Přesto je možné říci, že informovanost pedagogů se o aktuálně platné legislativě upravující podmínky společného vzdělávání postupně zlepšuje.

U žáků je znalost nové legislativy mizivá. Pouze zlomek z nich zaregistroval nějakou zákonnou změnu a byl schopen vymezit, co jsou podpůrná opatření a jak se to projevuje na jejich vzdělávání. Všichni sice

znali kompenzace, které jim byly přiznány, ale neuměli je zařadit do širšího kontextu.

Ve většině škol se legislativní změny z roku 2016 neprojeví, nebo se neprojeví zásadně. Velmi častá byla odpověď „*stejně jsme to už dělali, akorát se víc papíruje*“. Některé školy vnímají novou legislativu jako přínosnou s ohledem na možnosti podpory žáků se speciálními potřebami a vidí příležitost, jak finanční i materiální prostředky využít. Většina škol novou legislativu prostě akceptuje jako něco, co přišlo, ale stejně to nemá vliv na jejich fungování. Jsou také školy, které novou vyhlášku považují na velmi nepovedenou, bourající fungující systém, který likviduje autonomii školy.

Téměř všechny školy se shodují na tom, že s novou legislativou přišel významný nárůst administrativní činnosti a že benefity nekompensují zvýšené nároky, které s sebou nová vyhláška přináší. Kriticky hodnotí také způsob financování, kdy v řadě případů školy doplácí na zajištění společného vzdělávání ze svých zdrojů, namísto toho, aby systém finance do škol přinesl. Přibližně polovina škol kritizuje omezování funkčnosti speciálních a praktických škol, jejichž nastavení bylo výsledkem dlouhodobého procesu, a jako takové byly vysoce funkční. Častá kritika je směřována také na plýtvání prostředky při nákupu kompenzačních pomůcek, které jsou využity pro jednoho žáka, ale pak škole zůstanou bez využití. Zde je často zmiňována myšlenka krajského centra, odkud by byly kompenzační pomůcky distribuovány podle potřeb do jednotlivých škol a následně by mohly být využity jinde: „*Nevnímám ji úplně pozitivně, protože mám pocit, jako by ta vyhláška byla vypracována hodně odtažitě od skutečnosti. Je tam spousta věcí, které jsou nedořešené, a musím se s nimi smířit. A jsou tam věci, které mi byly v mnoha případech nejasné.*“

V rámci výše uvedeného školy nepředpokládají žádné významné úpravy z hlediska fungování výchovně vzdělávacího procesu. Zvažované úpravy se týkají především vytvoření bezbariérovosti škol, úpravy vnitřních prostor a také vzdělávání učitelů v oblasti speciální pedagogiky.

S ohledem na vývoj v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 Sb. nelze očekávat zásadní proměnu v poskytování edukačního procesu nebo změně systému vzdělávání. Převážná většina škol alespoň nějakým způsobem se žáky se speciálními potřebami pracovala již před zmiňovanou vyhláškou a byla nucena nastavit si svůj vlastní systém, jak tyto žáky vzdělávat. Co by školy bezesporu uvítaly, je stabilizace legislativního procesu, aby každoročně nedocházelo k novelizacím vyhlášky. Také by uvítaly včasnou distribuci nárokových finančních prostředků, aby mohly bezproblémově zajistit společné vzdělávání.

3.5. Ostatní zjištění

V rámci mapování bylo možné identifikovat ještě několik dalších oblastí, které jsou pro úspěšnou realizaci inkluze stěžejní. První z těchto oblastí je vzdělávání učitelů. Ukazuje se, že přibližně polovina učitelů nebyla dostatečně proškolená ve speciální pedagogice, resp. v práci se žáky, s diagnózami, které se v příslušných školách objevují. Školy běžně spoléhají na to, že učitelé jsou dostatečně připraveni z pedagogických fakult, především na vzdělávání žáků s SPU. Na druhou stranu je nezbytné zmínit, že jsou-li ve škole začleněni žáci s obtížnějšími diagnózami, např. porucha autistického spektra nebo těžší sluchové postižení, školy v naprosté většině případů realizují alespoň krátké školení odbornými pracovníky, jak s těmito žáky pracovat.

Ambivalentní je postoj k zapojení asistentů do výuky. Většina škol přímou zkušenost s využitím asistentů nemá. Ty školy, kde měli možnost asistenty využít, jednohlasně tvrdí, že zásadně záleží na osobnosti asistenta a jeho zájmu o práci: *„Měli jsme tu kdysi holčinu, pořád visela na mobilu, ta práce jí prostě nebavila. Tak jsme se s ní rozloučili. Pak přišla jiná paní, která měla zájem, s tím žákem si sedla, byla ochotná spolupracovat s učitelem, to byla pak paráda“*. Vedle toho se ale objevují názory, že asistenti nejsou ani potřeba: *„Učitel si tu hodinu má zvládnout*

sám. Když je dobrý učitel, tak to jde. Já bych ve třídě žádného asistenta nechtěla, protože bych ho ani nevyužila.“

Z hlediska prostoru pro realizaci společného vzdělávání školy téměř jednohlasně kritizují malý počet disponibilních hodin pro výchovné poradce. Pokud aktivně pracuje se všemi žáky se speciálními potřebami, kteří ve škole jsou, pak disponibilní hodiny zdaleka nestačí. A s nárůstem administrativní zátěže je nezbytné věnovat těmto záležitostem soukromý čas.

Z hlediska názoru na financování jsou školy poměrně roztrženy. Část škol zastává názor, že financí je dostatek, že je třeba umět efektivně hospodařit. Další část škol uvádí, že financí by bylo dostatek, kdyby s nimi bylo efektivně nakládáno a kdyby měli vedoucí pracovníci možnost s těmi financemi disponovat podle svého uvážení (ruku v ruce se zvýšenou odpovědností za chod školy). Třetí skupina respondentů vnímá realizaci inkluze z hlediska financování velmi kriticky, a uvádí na příkladech, že škola musí dofinancovávat kompenzační pomůcky z vlastních zdrojů, že řadu měsíců čeká na slíbený příspěvek apod.

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. Z probíhajícího mapování lze vyvodit několik doporučení, která mohou být prospěšná při realizaci společného vzdělávání v Libereckém kraji:

4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Aktivně vysvětlovat vedoucím pedagogickým pracovníkům principy společného vzdělávání a deklarovanou podporu proinkluzivního řízení a chování školy.
- Spolupracovat se školami při zajišťování kompenzačních pomůcek, včetně vytvoření centrálního registru pomůcek, aby nedocházelo pouze k jednorázovému využití.
- Podpořit školy při stavebních úpravách (finančně, personálně), aby byla zajištěna bezbariérovost a další nezbytné stavební úpravy.
- Včas distribuovat školám finanční prostředky dle nároků na základě doporučení ze školských poradenských zařízení.
- Iniciovat aktivnější zapojení pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, aby byli více v kontaktu se školami a „viděli žáky v praxi“.

4.2. Doporučení vedení školy:

- Aktivní snaha profilovat se jako proinkluzivní škola, která je schopna poskytnout kvalitní vzdělání všem, např. na veletrhu škol, na webu školy apod.
- Více se jako škola otevřít možnosti realizace společného vzdělávání, neuzavírat se za bezpečnostní požadavky, jakkoliv jsou nezbytné, a pokusit se naopak hledat způsoby a cesty, jak vzdělávat žáky se speciálními potřebami.

- Aktivněji zapojit vedení školy do osvětové práce v rámci pedagogického sboru, zejména více/lépe učitelům vysvětlí principy a dopady společného vzdělávání, např. v podobě příkladů dobré praxe.
- Pokusit se zvýšit dopad poskytovaných informací (např. o nové legislativě) na pedagogické pracovníky. Pravidelná e-mailová informovanost je jedním z dobrých podpůrných kroků, avšak může směřovat k pouze formálnímu přijetí informací.
- Více podporovat pedagogy k DVPP, zejména v oblasti speciální pedagogiky či dalších kurzů zaměřených na práci se žáky/metodikou s konkrétní diagnózou, jelikož pregraduální příprava na vysokých školách není vždy dostačující. Např. kurzy nejen nabízet, ale také konkrétně doporučovat.
- Realizovat kurzy týkající se implementace moderních didaktických postupů do vzdělávání (např. způsoby hodnocení; moderní výukové metody a organizační formy), které více reflektují ideu společného vzdělávání.
- Pokusit se motivovat vyučující finančně (podle možností školy).
- Rozšířit ŠPP o psychologa.
- Pokusit se iniciovat, ve spolupráci se zřizovatelem, stavební úpravy, které by školu více otevřely žákům s postižením – zejména se jedná o bezbariérovou prostupnost celou školou (výtah, schodolez).
- Využívat možností, které nabízí legislativní změny – návaznost na čerpání finančních prostředků vázaných na vyhlášku č. 27/2016 Sb., včetně dostupných šablon a finančních zdrojů na materiální vybavení.
- Podporovat komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými složkami školy v rovině vedení-poradce-učitelé.
- Zvýšit informovanost žáků o možnostech vzdělávání v rámci nové legislativy a s tím spojená větší diskuse podpory individuálních potřeb a možností žáků.

- Pokud se škola nachází ve vyloučené lokalitě nebo má větší množství žáků se sociálním znevýhodněním, pokusit se zlepšit komunikaci s rodiči žáků, např. prostřednictvím asistentů z lokální komunity.
- Intenzivněji spolupracovat s rodiči žáků, kteří již prošli diagnostikou v PPP/SPC, především v oblasti podpory domácích činností studujících. Hledat vhodné způsoby motivace rodičů.
- Dále podporovat komunikaci s rodiči o systému společného vzdělávání, zejména vysvětlovat principy a možnosti, které tento přístup nabízí jak pro studující se speciálními potřebami, tak pro studující z intaktní skupiny.

4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

- Plně respektovat doporučení z PPP/SPC pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami a implementovat je do výuky.
- Více zohlednit individuální potřeby žáků ve smyslu např. poskytování extra materiálů ke studiu.
- Aktivněji se zajímat o problematiku společného vzdělávání a zvyšovat svoji profesní kompetenci v této oblasti, např. v podobě DVPP.
- Více vysvětlovat žákům se speciálními potřebami výhody spočívající ve využívání podpůrných opatření a zdůraznit, že jejich využívání nemá dopad na jejich sociální postavení/roli v kolektivu.
- Komunikovat se žáky intaktními o problematice společného vzdělávání a vysvětlit jim význam podpůrných opatření pro žáky se speciálními potřebami.
- Zvýšit informovanost žáků o možnostech vzdělávání v rámci nové legislativy a s tím spojená větší diskuse podpory individuálních potřeb a možností žáků.

- Využívat formativní hodnocení výsledků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- Nepodléhat tlaku zřizovatele na šetření finančních prostředků a v rámci doporučení funkčně doporučovat materiální i finanční podporu žákům podle platné legislativy.
- Navštěvovat osobně školy a závěry diagnostiky více propojovat s praxí.
- Snažit se dodržovat zákonné termíny při realizaci diagnostiky a rediagnostiky.
- Aktivně se zajímat o to, zda doporučená podpůrná opatření naplňují potřeby a možnosti žáků.
- Profesionálně komunikovat se zástupci škol a školských zařízení, především s výchovnými poradci a vedoucími pedagogickými pracovníky.
- Aktivně spolupracovat se školou při tvorbě podpůrných opatření.

5. SHRnutí A ZávĚr

V období červen 2016 až červen 2018 bylo osloveno celkem 23 středních a vyšších odborných škol z Libereckého kraje, což představuje 45 % škol v rámci kraje. Velkým pozitivem je, že doposud ani jedna z oslovených škol neodmítla spolupráci na mapování stavu inkluze. Tím lze zjištění pokládat za opravdu relevantní, přestože celkové zobecnění může být poněkud zavádějící. Ukazují se totiž značné rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Jestli např. na gymnáziích prakticky neřeší problémy spojené s otázkou mentálního postižení, na učňovských školách je problematika sníženého intelektu každodenní záležitostí. I přes tuto rozdílnost lze ale identifikovat oblasti, ve kterých se školy shodují a které jsou relevantními závĚry tohoto mapování.

Jako stĚžejní se ukazuje oblast komunikace. Pokud zástupci jednotlivých skupin (zřizovatel, vedení školy, učitelé, pracovníci ŠPZ, rodiče) nejsou schopni otevřenĚ a konstruktivně komunikovat, řešení společného vzdělávání se stává obtížně řešitelným problémem. UmĚní komunikace, resp. požadavek konstruktivní komunikace se objevuje prakticky u všech respondentů, kteří se doposud mapování zúčastnili. Ukazuje se, že velmi záleží na jednotlivých osobách zainteresovaných v komunikaci, jelikož když se podaří nastavit pozitivní a profesionální atmosféru, je možné řešit prakticky všechny problematické okruhy.

Jako dvě velké překážky inkluze téměř všichni respondenti uvádí nárůst administrativy a nedostatečné vysvětlení principů společného vzdělávání. V prvním případě se jedná o formalistické pojetí, kdy je nutná administrativa řešena buď na úkor potencionálního času pro žáky, nebo (ve většinĚ případů) na úkor volného času zainteresovaných osob, obvykle výchovných poradců. Jelikož množství disponibilních hodin pro tuto pozici je shodně uvádĚno jako zásadně nedostačující, administrativní náročnosti neprospívají ani časté legislativní změny v podobĚ novel, které školám de facto přidĚlávají práci, jelikož se mění formuláře, požadavky nebo výkazy.

Z hlediska nedostatečného vysvětlení principů inkluze se jedná především o učitele, kteří v některých případech a priori inkluzi odmítají, anebo se jí obávají, protože netuší, co pro ně bude zavedení inkluze znamenat. S tím souvisí obava z toho, zda zvládnout práci s inkludovanými žáky, a především, zda nedojde ke snížení kvality výuky na úkor žáků intaktních. Ukazuje se, že postoje pedagogických pracovníků jsou často podobné jako postoje vedení školy, tedy že vedení školy svým postojem pedagogické pracovníky ovlivňuje. Proto je důležité pracovat zejména s vedoucími pedagogickými pracovníky, kteří následně mohou systematicky o problematice inkluze komunikovat se svým pedagogickým sborem a ovlivnit jeho postoj k tématu. Plně zde platí rčení, že „je to o lidech“.

Ve většině případů je vidět snaha školy aktivně přistupovat k realizaci společného vzdělávání. Školy se snaží vytvořit podmínky pro úspěšné studium, snaží se komunikovat s rodiči i se školskými poradenskými zařízeními. Zákonným zástupcům žáků bývá standardně v průběhu školního roku zajišťován informační servis především prostřednictvím třídních schůzek a/nebo elektronických žákovských knížek. Tuto činnost obvykle obstarávají výchovní poradci, kteří jsou v naprosté většině případů plně kompetentní pro výkon své funkce.

Za zatěžující a nekoncepční považují školy financování v rámci nové legislativy. Nezřídka se objevují případy, kdy přiznaná částka přijde škole až po několika měsících a do té doby musí školy tuto situaci řešit z vlastního rozpočtu, což bývá někdy problematické. Problémem je také to, že školy často nedosáhnou na slíbené finanční prostředky, ať již z důvodu vyčerpání prostředků, nebo záměrného nepřiznání ze strany školských poradenských zařízení.

Přestože se vyskytují některé problematické okruhy, celkově se domnívám, že v rámci Libereckého kraje, na základě doposud mapovaných škol, probíhá inkluze úspěšně. I přes častou kritiku nové

legislativy je vidět snaha škol o kvalitní realizaci společného vzdělávání a záměr poskytnout všem žákům kvalitní vzdělání.

6. SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou (též hyperkinetická porucha, HKP)
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
LMP	Lehké mentální postižení
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (MŠMT)
PAS	Poruchy autistického spektra
P-KAP	Projekt Podpora krajského akčního plánování
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
REDIZO	Resortní identifikátor právnické osoby. Označení identifikačního čísla ředitelství školy.
SMP	Střední mentální postižení
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení a chování
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VOŠ	Vyšší odborná škola

Kategorie vzdělání na SŠ a VOŠ:

- C - střední vzdělání**
praktická škola jednoletá a dvouletá pro absolventy základní školy speciální
- J - střední vzdělání**
bez výučního listu – délka studia 2 roky
- E - střední vzdělání s výučním listem**
především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním – délka studia 2 nebo 3 roky
- H - střední vzdělání s výučním listem**
délka studia 3 roky
- K - střední vzdělání s maturitní zkouškou**

- všeobecné (gymnaziální) vzdělání – délka studia 4 roky
- L - střední vzdělání s maturitní zkouškou**
odborné vzdělání s odborným výcvikem – délka studia 4 roky
nebo
nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitní zkouškou
po získání středního vzdělání s výučním listem – délka studia 2 roky
- M - střední vzdělání s maturitní zkouškou**
odborné – délka studia 4 roky
- N - vyšší odborné vzdělání**
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 3–3,5 roku
- P - vyšší odborné vzdělání na konzervatoři**
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 2 roky