

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Petra Tesařová, Dis.

Asistent pedagoga v českém školství

Olomouc, 2016

doc. Mgr. et. PaedDr. Jan Michalík, PhD.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci, dne 3. dubna 2016

.....

Děkuji za čas a odborné vedení doc. Mgr. et. PaedDr. Janu Michalíkovi, PhD., přátelům, spolužákům i kolegům a především příteli PhDr. Jaroslavu Vítkovi a dceři Michaelce za láskyplnou podporu při studiu.

OBSAH

1.	Od integrace k inkluzi	7
1.1	Individuální výchova a vzdělávání jako nejstarší forma vzdělávání	9
1.2	Stručný přehled školských zákonů, které se týkaly žáků se zdravotním postižením.....	10
1.3	Integrační snahy	11
1.4	Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice	16
2.	Zavedení asistenta pedagoga do běžných škol	18
2.1	Asistent pedagoga, legislativní vymezení.....	20
2.2	Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	21
2.3	Komparace vyhlášky č.73/2005 Sb. a č.147/2011 Sb.	22
2.4	Zákon č. 82/2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	23
2.5	Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	25
2.5.1	Individuální vzdělávací plán (IVP)	26
2.5.2	Asistent pedagoga	26
2.5.3	Plán pedagogické podpory (PLPP)	27
2.5.4	Postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně	27
2.5.5	Zpráva a doporučení.....	28
2.5.6	Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně	28
2.5.7	Organizace vzdělávání žáků.....	29
2.5.8	Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných	29
2.6	Činnosti asistenta pedagoga.....	29
2.6.1	Patnáctero pravidel pro pedagogy a jiné pedagogické pracovníky, kteří pracují se žákem s poruchou autistického spektra.....	31
2.7	Osobnost asistenta pedagoga	32
2.8	Současné postavení asistenta pedagoga v českém školství	34

3.	Typologie pedagogů	36
3.1	Pedagog, který inkluzi odmítá	36
3.1.1	Zvládající strategie	36
3.2	Pedagog - fabulant	36
3.2.1	Zvládající strategie	37
3.3	Pedagogové, kteří zauímají ambivalentní postoj k inkluzi	37
3.3.1	Zvládající strategie	37
3.4	Pedagogové, kteří jsou přesvědčeni, že inkluze je aplikovatelná do školní praxe	37
3.4.1	Zvládající strategie	38
3.5	Teoretické východisko pro budoucnost	38
4.	Výzkumná část	39
4.1	Úvodní část výzkumu	41
4.1.1	Příklad z praxe	49
4.2	Názory na novelu školského zákona	51
4.3	Názory AP na vedení formulářů spojených s podpůrnými opatřeními	58
4.4	Současná připravenost škol na společné vzdělávání	60
4.5	Aktuální připravenost škol na společné vzdělávání	66
4.6	Názory asistentů pedagoga	83
4.7	Preference typu školy pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami	106
4.8	Názory asistentů pedagoga na společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných i speciálních školách	122
4.9	Názory AP vycházející z vlastní praxe	132
5.	Závěr	144

Úvod

„Úspěch spočívá vždy ve dvou věcech. První je, aby byl správně určen účel a cíl činnosti, druhá, aby byl nalezen postup vedoucí k tomuto konečnému cíli.“ Aristoteles

K problematice funkce asistenta pedagoga jsem se prakticky dostala v roce 2009. Tehdy jsem nastoupila na jednu ze základních brněnských škol. Od té doby se situace změnila, ale společnost se mění pomalu a velmi těžkopádně přijímá změny, které by pomohly nejen žákům se zdravotním postižením a jejich rodinám, ale i celé společnosti akceptovat myšlenku, že být jiný neznamená být méněcenný. Během šesti let jsem se v praxi setkala s mnohými názory ostatních pedagogů, zjistila jsem, co práce asistenta pedagoga ve skutečnosti obnáší. S jakými problémy se potýkají žáci, kteří jsou integrováni. Jaké obavy prožívají jejich rodiče. Jaké problémy řeší či neřeší škola. A jak se opravdu může seberealizovat asistent pedagoga, jehož oborem byla na vysoké škole speciální pedagogika.

Diplomová práce podává přehled o zákonech, které se dotýkají integrace. Ve druhé linii se soustředím na pojem asistenta pedagoga, na historické hledisko, provázanost zákonů až po současnou koncepci asistenta pedagoga. Půjde také o výčet praktických rad a doporučení ke zlepšení možnosti seberealizace asistenta pedagoga a kvalitního přístupu k žákům, jejichž rodiče se rozhodli své dítě integrovat, protože si přejí, aby i jejich dítě dostalo možnost se vzdělávat v běžném prostředí a během let školní docházky dostalo stejné příležitosti, jakým se dostává intaktním dětem.

1. Od integrace k inkluzi

Pojem integrace je v současné době chápán různorodě. Integrace může být chápána jako předstupeň inkluze. Jiní autoři považují oba pojmy za synonyma. S těmito pojmy souvisí i mainstreaming, který vyjadřuje zařazení do hlavního proudu. „Mainstreaming v Kanadě znamená začleňování postižených žáků do běžných škol s tím, že většina výuky probíhá ve speciálních třídách.“¹ „Jesenský školskou integraci vymezuje jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“² Naproti tomu Sovák uvádí čtyři stupně socializace, z nichž právě integraci chápe jako nejvyšší stupeň socializace. Dle autora integrace: „vyjadřuje úspěšné a de facto bezproblémové začlenění postižených jedinců do pracovního a společenského prostředí bez potřeby dalších zvláštních opatření.“³ Pro úplnost můžeme připomenout další tři stupně socializace, kterými jsou adaptace (přizpůsobení společnosti tak, aby mohla přijmout člověka s postižením), utilita (zapojení do společnosti, které vyžaduje společenskou ochranu a pomoc) a inferiorita (segregace, kdy nedojde k vytvoření sociálních vztahů pro závažná a těžká postižení).

Děti se zdravotním postižením by měly mít stejná práva na vzdělání jako intaktní děti. Z historického hlediska je inkluze dlouhodobým procesem, který je do českého školství zaváděn velmi pomalu, často nesystematicky a nerovnoměrně, bez předchozích teoretických poznatků. Některé školy by se chovaly „proinkluzivně“, bohužel jejich možnosti jsou finančně natolik limitovány, že se s rodiči domluví, aby pro své dítě s postižením vybrali jinou školu. Základním principem tohoto vzdělávání je žít a fungovat společně nejen na úrovni dětského věku, ale po celou dobu života. Inkluze by měla zajišťovat možnost stejného přístupu ke vzdělání všech dětí. „Proces inkluze zajišťuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny bez ohledu na zdravotní nebo sociální postižení či znevýhodnění s přiměřenou mírou podpory od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Podpora inkluzivního vzdělávání

¹ VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. s. 100.

² VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. s. 99.

³ SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. s. 32.

je zajištěna přizpůsobením učebních programů, podporou výuky a mechanismem financování.“⁴

„Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, jsou účinným prostředkem boje proti diskriminačním postojům. Jsou podporou budování inkluzivní společnosti, která je vstřícná k různým komunitám, vytvářejí podmínky pro vzdělávání pro všechny, zaměřují se na efektivní vzdělávání a zlepšování jeho účinnosti. Zapojení škol do inkluzivního vzdělávání zefektivňuje celý vzdělávací systém.“⁵ Pipeková inkluzi popisuje následovně: „Částečně po integrační fázi, částečně paralelně s ní a s různým významovým akcentem se stává v současné době centrálním pojmem inkluze (UNESCO1995). Tím se dal impuls k hluboce zasahujícím reformám, aby se postižení lidé nemuseli vylučovat, nýbrž aby se od začátku mohli začlenit. Lidé s různými znaky a schopnostmi se mají samozřejmě spoluúčastnit dění ve škole i ve společnosti. Je normální být různý. K těmto hnutím se dá počítat např. Iniciativa běžných škol (Regular Education initiative) v USA, která usiluje o nový jednotný vzdělávací systém veřejné školy pro všechny žáky a spojuje speciální pedagogiku s obecnou pedagogikou. Také ve Velké Británii byla snaha nahradit integraci inkluzivní výchovou a vzděláváním (Inclusive Education) s větší účastí školy a s organizací jejich nabídek tak, aby zohledňovaly speciální vzdělávací potřeby.“⁶

Inkluze je do praxe zatím uváděna poskromnu. Mnohé školy nedisponují finančními částkami, které by mohly vyřešit bezbariérovost, nabídnout speciální pomůcky, rozšířit tým o speciálního pedagoga, psychologa, zajistit dostatečný počet asistentů pedagoga a ostatním pedagogům formou dalšího vzdělávání zajistit potřebné informace ke vzdělávání dětí s postižením.

Dalo by se říci, že integrace dětí s postižením do běžných škol nemá dlouhou historii, logicky pak zřízení funkce asistenta pedagoga, terminologické vymezení v českém školství i v legislativě je novou skutečností. Integrace dostala legislativní podporu až v roce 1991, toho roku byla přijata Vyhláška č. 291/1991 Sb. o základní škole. Bohužel žádná ze zainteresovaných stran na tuto skutečnost nebyla připravena a tristní důsledky „modernizace školství“ nesly samozřejmě děti, které se dostaly do integračního proudu.

⁴ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. s.35.

⁵ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. s.35.

⁶ PIPEKOVÁ, J. a kolektiv. Kapitoly ze speciální pedagogiky. s.15.

Funkce asistenta pedagoga je v současné době na počátku svého rozvoje. Stále nedoceněný asistent pedagoga se stane nejdůležitějším aktérem současného inkluzivního procesu. Je totiž pojítkem mezi žákem s postižením, pedagogy, rodinou a příslušným poradenským zařízením. Jeho funkce mu podává náhled na situaci ze všech zmiňovaných stran. Může tak volit strategie, které budou danému žákovi „šité na míru“ a budou mít efektivní vliv na kvalitu vzdělávání a potažmo na budoucí život žáka. A nejde jen o metody práce se žákem, ale především o lidský přístup, vnímavé prostředí, které je nutné pro pocit bezpečí, pro stabilní zázemí. Cílem práce asistentů by nemělo být jen výborné vysvědčení, ale především vnitřní emoční stav žáka, který by měl školu navštěvovat rád, cítit se v ní dobře a bezpečně. Umět požádat o radu spolužáka či pedagoga nebo nepedagogický personál a přitom neprožívat strach či čelit posměchu. Cílem je umět žít v intaktní společnosti, protože naše společnost už překonala předsudky a každého vnímá především jako lidskou bytost.

1.1 Individuální výchova a vzdělávání jako nejstarší forma vzdělávání

Náplň práce asistenta pedagoga lze obsahově vypořádat a historicky zařadit „do období punských válek, které se odehrávaly v letech 264 př.n.l. do 146 př.n.l. Římané obsadili mnohá území, jejichž součástí byly i řecké kolonie na jihu Itálie a Sicílie.“⁷ Jelikož Římané viděli v Řecích vzor a přejímali jejich učení, přidělili otrokům v bohatých rodinách významnou úlohu. Řečtí otroci, tzv. paidagógové (odtud odvozena latinsky pedagogika), totiž působili jako vychovatelé, učitelé chlapců ze zámožných rodin, dívky tehdy neměly právo na vzdělání. Doprovázeli chlapce do škol a aktivně se podíleli na míře vzdělávání. Lze tedy připustit, že jakási forma individuálního vzdělávání za přítomnosti domácího učitele fungovala již v tak dávné době, i když paidagógos nepůsobil v rámci školy, ale rodiny. Řečtí vzdělaní otroci dohlíželi na domácí přípravu chlapců, rozmlouvali s nimi, hlídali je a efektivně vyplňovali volný čas. Přestože je paidagógos v dějinách pedagogiky chápán jako „učitel“ intaktních chlapců, lze jej považovat za předchůdce asistentů dětí.

⁷ z rozhovoru s PhDr. Jaroslavem Vítkem (doktor historie v oboru válečné dějiny Evropy)

1.2 Stručný přehled školských zákonů, které se týkaly žáků se zdravotním postižením

Jan Ámos Komenský ve Velké didaktice píše, že vzdělávána má být veškerá mládež, což dokazuje následující věta: „A nelze nalézt člověka tak nenadaného, aby mu vzdělání nepřineslo vůbec žádné zlepšení.“⁸ Komenský byl ovlivněn nejen německou pedagogikou a Didaktikou Eliáše Bodina, „kterou našel roku 1627 v zilvárovské knihovně zámku Vlčice v Podkrkonoší,⁹ ale i pobytem v Anglii, Švédsku i setkáním s francouzským filosofem René Descartem.

„Školská reforma, formulovaná Všeobecným školním řádem ze dne 6.12. 1774, vyjádřila poprvé v historii zájem státu na vzdělání veškerého obyvatelstva.“¹⁰

V roce 1863 je vydán zákon o domovském právu, který se zabýval poskytnutím sociální pomoci lidem s postižením.

Roku 1888 bylo odsouhlaseno „vyučování dítek neplnosmyslných (slepých a hluchoněmých) školou povinných.“¹¹

Řád školní o vyučování, který pocházel z roku 1905, umožňoval zřizovat zvláštní pomocné nebo podpůrné třídy pro děti s postižením.

Z roku 1929 pak pochází zákon o pomocných školách. Nejdůležitějším bodem je zařazení pomocných škol do školského systému a stanovení povinné školní docházky pro děti s mentálním postižením. „Pomocné školy (třídy) zřízeny jsou k tomu, aby dětem ve věku školou povinném, o nichž bylo úředně zjištěno, že se pro nedostatek duševních schopností nemohou s náležitým prospěchem vzdělávat v obecné škole, již však jsou vzdělání schopny, poskytovaly výchovy a nejpotřebnějšího vzdělání, kterého jinak dětem pravidelně vyvinutým poskytovat má obecná škola.“¹²

Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství In: Sbírnka zákonů a nařízení republiky Československé 1948 v části třetí v díle 1, §13 odstavce 4 „Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc nebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy.“¹³

⁸VELČOVSKÁ, L. *Jan Amos Komenský Život a dílo*. s. 28.

⁹ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. s. 140.

¹⁰<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731> [2015-06-12]

¹¹VALENTA, M., MÜLER, O. *Psychopedie*. s. 23.

¹²<http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=4838&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> [2015-07-15]

¹³VÁŇOVÁ, R. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. s. 295.

Sbírka zákonů z roku 1953 upravuje v § 6 vzdělávání žáků s postižením následujícím způsobem: „Pro mládež se sníženými schopnostmi se zřizují školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče poskytují podle potřeby mládeži také výcvik pro praktické povolání. Na takových školách může být povinná školní docházka přiměřeně prodloužena.“¹⁴

Reforma školského zákona z roku 1960 umožňuje dětem s postižením od tří let nastoupit do mateřské školy.

Je zapotřebí si uvědomit, že veškeré instituce zřizované pro děti s postižením, byly segregovány od intaktních škol.

Koncem 18. století nacházíme první zmínky o možném prolínání pedagogiky intaktních dětí se speciální pedagogikou. Pro speciální pedagogiku a výchovu dětí se zdravotním postižením bylo tristní, že Komenského snahy vzdělávat všechny děti, školské zákony nakonec opět zcela vyloučily, a tak zabrzdily vývoj celé problematiky.

Historické souvislosti školských zákonů podávají přesný obraz vývoje české společnosti. Ukazují na legislativní těžkopádnost, nesystematičnost až po non negotium. Zákony, které by umožňovaly dostatečné vzdělání dětí s postižením, neexistovaly. Jako by vzdělávání dětí s postižením bylo břemenem pro intaktní společnost. Na jedné straně nějakou formu péče stát poskytoval, na druhou stranu tyto děti i mládež a dospělé vyčleňoval a nedával jim možnost prožívat život přirozeně v adekvátních podmínkách.

1.3 Integroční snahy

První zmínku o opravdové integraci lze najít v roce 1981 v programu OSN. Tento rok byl vyhlášen Mezinárodním rokem invalidů. V roce 1985 vznikla Úmluva o pracovní rehabilitaci, která dávala šanci lidem s postižením se uplatnit na volném trhu práce. Tento druh integrace ale nijak nesouvisel s dětmi a jejich vzděláváním.

Lze konstatovat, že české školství má důkladně propracovaný systém škol pro běžné děti a systém škol pro děti s postižením. Jde o duální systém, kdy se ze společného základu vydělují dvě větve. Existují vedle sebe, ale nijak spolu nekooperují.

První školskou integrační vlašťovkou je zákon ČNR (České národní rady) č. 29/ 1984 Sb. O soustavě základních a středních škol (školský zákon). § 28 zní: „školy pro mládež vyžadující zvláštní péči poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod,

¹⁴ http://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb18-53.pdf [2015-07-15]

prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti.“¹⁵ Základní speciální školy a střední speciální školy jsou kladeny na stejnou úroveň jako běžné základní a střední školy. Speciální základní školy byly rozděleny následovně:

- pro žáky sluchově postižené
- pro žáky zrakově postižené
- pro žáky s vadami řeči
- pro žáky tělesně postižené
- pro žáky s více vadami
- pro žáky obtížně vychovatelné
- pro žáky nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních

Navazují speciální střední školy. Zvláštní školy byly určeny dětem, které by se nemohly vzdělávat v základní škole ani ve speciální základní škole. Pokud tyto děti úspěšně ukončily devátý ročník, mohly být přijaty na odborná učiliště či praktické školy. Pomocné školy byly zřizovány pro děti, které by se pro svoje postižení nemohly vzdělávat ve zvláštní škole. Zákon však už nevymezuje, o jaká postižení se jedná a dle jakého předpisu se určí, který žák je schopen vykonávat povinnou školní docházku v dané škole. Zákon také umožňoval trvalé nebo dočasné osvobození od školní docházky, které spadalo do kompetence tehdejších Národních výborů. V zákoně ale není definován postup osvobození od povinné školní docházky, není vymezen termín „dočasně“ a rovněž chybí vymezení dalších forem vzdělávání pro děti osvobozené od školní docházky. Chybí také výčet postižení, která by umožňovala osvobození od povinné školní docházky, a jaký tým odborníků se má podílet na tak závažném rozhodnutí osvobodit dítě od povinné školní docházky. Co se týče náhradních forem vzdělávání, není předepsáno, kdo by je měl zajišťovat. V praxi to fungovalo tak, že dítě bylo příslušným národním výborem osvobozeno od povinné školní docházky. Veškerá výchovná a vzdělávací zodpovědnost byla přesunuta na rodiče. Docházelo tak k nerovnoprávné segregaci a izolaci těžce zdravotně postižených dětí i jejich rodičů.

¹⁵ MICHALÍK, J., Právo pro školy. s.22.

Významným přelomovým bodem pro školskou integraci je zákon ČNR č. 564/1990 o státní správě a samosprávě ve školství. V § 3 jsou vymezeny kompetence ředitele, kde mj. ředitel rozhoduje o osvobození od povinné školní docházky, o zařazení dětí do speciálních mateřských škol, speciálních základních škol, zvláštních škol a školských zařízeních jim sloužících a do pomocných škol. V § 3 se dále píše: „na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo centra může ředitel školy zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku školy. Podle charakteru postižení a po dohodě se zástupcem žáka, může ředitel školy tomuto žákovi upravit učební plán.“¹⁶ Což znamenalo radikální změnu ve vzdělávání dětí s postižením. V zákoně bylo uvedeno, kdo hradí zvýšené nároky na výuku dětí s postižením. Dokládá to § 8, odstavec 3) „Školský úřad přiděluje finanční prostředky na náklady spojené s výukou zdravotně postižených dětí.“¹⁷ Dále je důležitý § 13 bod m), kdy MŠMT stanoví vyhláškou „postup při integraci zdravotně postižených do předškolních zařízení, škol základních, škol středních a školských zařízení jim sloužících.“¹⁸ Vyhláška MŠMT č. 291 ze dne 14. června 1991 o základní škole stanovuje podle §3, že ředitel je kompetentní osobou pro odklad povinné školní docházky na základě doporučení odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). §3 kromě jiných bodů stanovuje možnou formu plnění povinné školní docházky. „Na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo centra může ředitel školy zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku školy. Podle charakteru postižení a po dohodě se zástupcem žáka může ředitel školy tomuto žákovi upravit učební plán.“¹⁹

Podle § 5 odst. 1 může ředitel školy zřizovat následující speciální třídy pro děti:

- se sluchovým postižením
- se zrakovým postižením
- s tělesným postižením
- s mentálním postižením

¹⁶ <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=291&r=1991> [2015-06-15]

¹⁷ <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=564&r=1990> [2015-07-21]

¹⁸ <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=564&r=1990> [2015-07-21]

¹⁹ <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=564&r=1990> [2015-07-21]

- s vadami řeči

Taktéž ředitel může zřídit tzv. specializované třídy, ve kterých by se měli vzdělávat žáci s poruchami učení a chování. Pokud to situace vyžaduje, je ředitel oprávněn zřídit vyrovnávací třídy a doučovací skupiny pro žáky, kteří jsou pozadu s učivem. V těchto třídách či skupinách mají žáci zůstat jen po dobu nezbytně nutnou. Jde tedy o dva diferencované termíny. Specializované třídy jsou určeny pro žáky s poruchami učení a chování a speciální třídy jsou zřizovány pro děti se zdravotním postižením.

De facto jde o velký posun v systému školství. Za povšimnutí stojí změna terminologie. *Žáky vyžadující zvláštní péči* nahrazuje termín *postižený žák*. Dosud dva rozdílné školské systémy se mohou vzájemně překrývat a žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat v běžné škole. Legislativně diskriminováni zůstávají žáci s mentálním postižením a žáci s kombinovaným či jiným postižením – např. žáci s poruchou autistického spektra (dále jen PAS). Žákům s mentálním postižením vyhláška neumožňuje navštěvovat běžnou školu.

Ačkoli výše uvedený zákon a s ním spojená vyhláška dávala šanci žít v jedné společnosti, prakticky bylo velmi těžké uvést obsah těchto integračních snah do reálného života. Existence zákona neznamenal připravenost společnosti. Absence a neznalost problematiky výchovy a vzdělání dětí se zdravotním postižením působila značné problémy. Ve školách se začaly objevovat děti s postižením, učitelé byli mnohdy v rozpacích, nikdy se s takovými dětmi dle jejich výpovědi nesetkali. Nechtěli jim ublížit, ale cítili, že právě tyto děti do jejich školy nepatří. Tak vznikl bludný kruh. Česká republika sice teoreticky začala plnit integrační snahy, ale bohužel málokdy s efektivitou pro integrované děti i ostatní zúčastněné strany. Např. o úpravě učebního plánu snad neexistuje žádná zmínka, protože tato vyhláška nijak nepopisuje dokumentaci, která by se daným úpravám věnovala. Úspěšnost integrovaných dětí tak vlastně závisela na „lidském“ přístupu ředitele a pedagogů i ostatních nepedagogických pracovníků školy. Takže by se dalo říci, že systémů integrace bylo realizováno tolik, kolik tehdy existovalo škol.

Česká národní rada 16. prosince 1992 vyhlásila Listinu základních práv a svobod, kterou zařadila do ústavního pořádku České republiky. Z hlediska vzdělávání dětí s postižením je důležitý první odstavec článku 1, kde je stanoveno, že „lidé jsou svobodní a

rovní v důstojnosti a právech.“²⁰ Neměl by být opomíjen ani článek 26 odstavec 1. „Každý má právo na svobodnou volbu povolání a přípravu k němu,...“²¹ a konečně článek 33 odstavec 1. „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“²²

Od 1.1 1993 se pro Českou republiku stala závazná Úmluva o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN už v roce 1989, kde je zaneseno právo dětí s postižením žít plnohodnotný život.

Pro úplnost lze ještě uvést vyhlášku MŠMT č. 127/ 1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Uvedená vyhláška uvádí typy speciálních škol zřizované pro žáky s určitým postižením. Vymezuje i speciální školu pro žáky s poruchou chování a speciální školu pro žáky s poruchami učení. §5 vymezuje činnost speciálně pedagogických center. „Centrum je určeno pro děti a žáky smyslově postižené, tělesně postižené, mentálně postižené, pro děti a žáky s vadami řeči a pro děti a žáky s více vadami jako samostatné školské účelové zařízení nebo jako součást speciálních mateřských škol a speciálních škol kromě odborných učilišť nebo praktických škol.“²³ Centrum provádí vyhledávání a speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí se zdravotním postižením a vede jejich evidenci ve spádové oblasti, kterou stanoví zřizovatel. Zabezpečuje poradenské, terapeutické a metodické činnosti pro pedagogické pracovníky, děti se zdravotním postižením, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu. Speciální pedagog z centra zajišťuje i speciální pedagogické výchovně vzdělávací činnosti u integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením a dětí osvobozených od povinné školní docházky. Zde tedy zákon pomocí vyhlášky stanovuje, že primárně speciální pedagog z centra je odpovědný za integraci dětí a žáků. Ve stejném roce byl vydán školní metodický pokyn s číslem 18996/97-2, kde je jasně stanoveno, že integrace žáka se zdravotním postižením do běžné školy je možná pouze za předpokladu, že škola zajistí odpovídající odbornou péči. Dále jsou zmiňovány příplatky, které souvisejí s přijetím takového žáka. Tyto příplatky nejsou poskytovány automaticky v jedné částce. Jsou poskytovány především na mzdy pedagogů a na zakoupení speciálních učebnic. Z dnešního pohledu je metodický pokyn obsahově trefný, ale bohužel pro danou

²⁰ Listina základních práv a svobod. čl.1

²¹ Listina základních práv a svobod. čl.26.

²² Listina základních práv a svobod. čl.33.

²³ Vyhláška MŠMT č.127/1997 O speciálních školách a speciálních mateřských školách.

dobu téměř neuplatnitelný. Z pohledu vlády je tedy stále jasné, že jistou integraci by připouštěla, ale hned vydává pokyn, který školy vlastně osvobozuje od přijímání těchto žáků, protože nedisponuje dostatečně erudovanými pedagogy v oblasti speciální pedagogiky.

1.4 Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice odstartoval řadu změn ve školství. Dal rázný podnět k integraci a k možnostem její realizace do běžných škol, avšak ne úplně celý se jej podařilo naplnit.

Z programového prohlášení, které je datované k červenci 1998, vznikl na základě usnesení vlády č. 277/1999 národní program, ve kterém byly schváleny hlavní cíle vzdělávání. MŠMT 13. 5. 1999 vydalo Koncepti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.

„Bílá kniha je pojatá jako systémový projekt, který zformuloval obecné záměry a rozvojové programy, které byly směrodatné pro další vývoj českého školství“²⁴ a pro jeho výrazný posun nejen z pohledu integrace dětí se zdravotním postižením.

Základním společenským, etickým i politickým požadavkem se stalo poskytnout příležitosti k rozvinutí všech schopností každému členu společnosti bez ohledu na jeho zvláštnosti a specifčnosti.

Za naprosto zásadní změnu je považována část kurikulární politiky, která do školství vnesla jednotný systém vzdělávání pro všechny školy, tzv. rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Bílá kniha následně definuje rámcové vzdělávací programy jako takové, „které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“²⁵ Přičemž školní vzdělávací programy (ŠVP) si každá škola vypracuje sama dle svých podmínek.

V dokumentu se autoři vyjadřují k integraci následovně: „je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu...Integrace nemůže být masovou záležitostí, ale tam, kde si to rodiče přejí a škola

²⁴ Kolektiv autorů. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s.7.

²⁵ Kolektiv autorů. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s.38.

dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria, bude tento trend podporován.²⁶ Bílá kniha vybízí také k větší spolupráci poradenských zařízení se školami.

O asistentovi pedagoga v Bílé knize není žádná zmínka. Domnívám se, že koncept vycházel mimo jiné i ze zahraničních zkušeností, kde inkluze probíhá v běžných školách se speciálními třídami, ve kterých se žáci s postižením vzdělávají. Bílá kniha počítala pravděpodobně se stejnou variantou, což dokazuje následující věta. „Předměty, které dítě zvládá, (např. výchovy nebo praktické činnosti), se učí v rámci třídního kolektivu, ostatní individuálně nebo v malé skupině za pomoci speciálního pedagoga.“²⁷

Tak jako se dnes běžně na školách setkáváme s RVP a ŠVP, tak speciální pedagog nebo asistent pedagoga je neustále nezdolaný vrchol. Do roku 2005 měl být koncept realizován, což bylo z velké části naplněno v tehdy novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. Znamená to, že společnost je obeznámena s tím, že žáci se zdravotním postižením by se mohli vzdělávat v běžných školách, prakticky však zatím nedovede tuto potřebu stoprocentně naplnit.

V současné době sice existují běžné školy, které daly vzniknout i speciálním třídám, ale zatím jde jen o vlaštovky a o dosti nejednotný systém, který sem tam využívá asistenty pedagoga či se snaží zaměstnat jiného pedagogického pracovníka, přičemž stále chybí vymezení, kdo je tím dalším pedagogickým pracovníkem. Stejně je tomu i se speciálním pedagogem. Ne každá škola, která integruje žáka s postižením, má opravdu erudovaného speciálního pedagoga. Musíme si ale uvědomit, že Bílá kniha byla psaná roku 1999 a počítala s naplněním jejího obsahu do roku 2005. Obecně tento dokument předstihl výrazně svoji dobu a bylo by žádoucí se v některých aspektech tímto konceptem řídit i nadále.

²⁶ Kolektiv autorů. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s.58.

²⁷ Kolektiv autorů. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s.58.

2. Zavedení asistenta pedagoga do běžných škol

Asistenti pedagoga v podstatě působili na školách už od 90. let pod nejednotnými názvy. Často pracovali jako osobní asistenti, třídní asistenti nebo asistenti učitele. Na krytí nákladů se podílela občanská sdružení a z 50% byli tito asistenti hrazeni z prostředků na podporu zaměstnanosti příslušnými úřady práce z pozice společensky účelného pracovního místa a veřejně prospěšné práce. Nakonec bylo rozhodnuto, že v prvních měsících roku 2002 bude financování ukončeno vzhledem k neodpovídajícím podmínkám programů na podporu zaměstnanosti. Z tohoto rozhodnutí bylo jasné, že děti s postižením v běžných školách zůstanou bezprizorní. Záchranným kruhem bylo pro integrované děti tzv. navýšení normativu na vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením. Financování tak postupně přebíralo ministerstvo školství. „U asistentů hrazených z těchto prostředků se nejčastěji jednalo o fiktivní výkon pozice asistenta, kdy pracovní právní titul byl veden jako obvyklá, již nyní v resortu školství existující pozice – např. vychovatel. Již v téže době se objevovaly pokusy o zrušení civilní služby, která by znamenala odchod desítek a pravděpodobně spíše stovek mladých mužů ze škol, kde vykonávali pomocné práce, mezi nimi i pozici asistenta.“²⁸

Takový systém působil chaoticky a nepředvídatelně. Z právních norem vyplývala pro školy povinnost poskytnout dítěti vzdělání, ale současně byla limitována nevyhovujícími podmínkami, a tak se dostávala do značného rozporu. „Jednalo se zejména o povinnosti vyplývající z ustanovení Listiny základních práv a svobod (čl. 33), zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), (zejm. ustanovení § 34-§37), a vyhlášku MŠMT č. 291/ 1991 Sb., o základní škole (§3 odst. 5).“²⁹ Škola nesměla bez souhlasu zákonného zástupce převést žáka na jinou školu. Bohužel tato věta zůstala i v úpravě daného školského zákona č.561/2004 Sb. Školy, které nemohly pro finanční nároky zajistit funkci asistenta pedagoga, nesplňovaly povinnosti danými výše uvedenými normami.

Problémem bylo, že asistent pedagoga by měl plnit i úkony spojené s péčí o žáka v oblasti sebeobsluhy apod., což už přímo nespadovalo pod resort školství, ale vyžadovalo kooperaci s ministerstvem práce a sociálních věcí. Nakonec MŠMT iniciovalo návrh opatření, které nabylo účinnosti od 1. 1. 2003. Obsahem pasáží je následující:

²⁸ MICHALÍK, J. Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice. s.202.

²⁹ Kolektiv autorů. Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů. s.16.

„Ministerstvo práce a sociálních věcí zabezpečuje žákům osobní asistenci, tj. asistenci související s nezbytně nutnou kompenzací jejich znevýhodnění v oblasti dopravy, sebeobsluhy, osobní hygieny a stravování. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zabezpečuje žákům pedagogickou asistenci, tj. asistenci související s nezbytně nutnou kompenzací jejich znevýhodnění v oblasti výchovy a vzdělávání. Osobním i pedagogickým asistentem může být jedna osoba, její činnost je však zřetelně rozdělena na činnosti související s osobní asistencí a činnosti související s pedagogickou asistencí. V tomto smyslu jsou upraveny i pracovněprávní vztahy. Na základě dvou pracovních poměrů obdrží pracovník dvě pracovní smlouvy od dvou různých zaměstnavatelů. Jako pedagogický asistent od MŠMT, jako osobní asistent od institucí resortu MPSV.“³⁰ Návrh by však pouze „šuplíkovým“ dokumentem, který měl takřka nulový dopad na praxi. Proto byl na žádost radních Olomouckého kraje vypracován návrh textu novely stávajícího školského zákona č. 29/ 1984 Sb., který by důsledně odstartoval pravou integraci. Návrh textu ztroskotal na vymezení žáka se zdravotním postižením. Dle tehdejší legislativy se za žáka zdravotně postiženého považoval i žák se specifickou vývojovou poruchou učení. Čili nárůst dalších pedagogických pracovníků, na které by měly tyto děti nárok, byl z finančního hlediska neúnosný a prakticky nemožný. Návrh spočíval v doplnění § 3 o nové odstavce číslo 4) a 5) ve znění:

„Ředitel základní, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálně pedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídit funkci třídního asistenta,(odst. 4). Ve třídě základní školy, střední školy a vyšší odborné školy, v níž jsou vzděláváni tři a více žáků se zdravotním postižením, zabezpečují výchovně-vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga. Pedagogický pracovník se speciálně – pedagogickou kvalifikací plní v případě potřeby přímou vyučovací povinnost dle zvláštního předpisu i ve více třídách školy, (odst.5).“³¹ Návrh obsahoval i finanční nároky na zřízení funkce asistenta a plně odpovídal Usnesení vlády ČR č. 459/ze dne

³⁰ Kolektiv autorů. Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů. s.16.

³¹ Kolektiv autorů. Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů. s.17.

29. 5. 2002, kterým bylo nařízeno do roku 2003 legislativně pojmout přítomnost asistenta ve třídě v podobě dalšího pedagogického pracovníka.

Návrh byl v Poslanecké sněmovně projednáván na jaře 2003 a nakonec 25. 6. 2003 většinou jednoho hlasu zamítnut. Hlasování se účastnilo 153 poslanců a 77 z nich hlasovalo pro zamítnutí. Z hlediska ucelené rehabilitace, která obsahuje i výchovně vzdělávací činnost, lze toto zamítnutí považovat za zvlášť těžkou diskriminaci. Podává nám také opravdovou úroveň naší politické sféry, pro kterou je vzdělávání dětí se zdravotním postižením na spodních příčkách zájmu. Dle OSN je právě úroveň ucelené rehabilitace odrazem úrovně společnosti.

2.1 Asistent pedagoga, legislativní vymezení

Přestože je ve školském zákoně č. 561/2004Sb. již asistent pedagoga zaveden, spekulovalo se ještě o dvou možných termínech. „Prvním zvažovaným termínem byl osobní asistent, od jehož názvu se rychle upustilo, protože inklinoval k poskytování sociálních služeb a tudíž by byl chybně dáván do kontextu s resortem ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV). Druhým a mnohem efektnějším názvem byl třídní asistent. Už z názvu je patrné, že jde o asistenta, který se podílí na sociálních interakcích celé třídy. Nepracuje tedy jen se žákem se zdravotním postižením, ale je zprostředkujícím článkem mezi kolektivem dětí, pedagogy i rodiči. Termín asistent pedagoga se v praxi projevil naprosto mylným přesvědčením většiny pedagogů – jde o asistenta pedagoga, který vykonává pouze to, co mu pedagog řekne a jeho působení směřuje pouze k žákovi se zdravotním postižením.“³² Bohužel i dnes se často objevuje přesvědčení, že asistent pedagoga je opravdu jeho asistent a má vykonávat podružné práce jako kopírování materiálů pro učitele, sbírání žákovských knížek, rozdávání pomůcek ve třídě či je brán jako další žák, a tudíž není kompetentní využívat svoje speciálně pedagogické vzdělání či vlastní intelekt. Při písemném zkoušení žáků a ověřování školních dovedností je vykázán ze třídy, aby nemohl žákovi se zdravotním postižením „napovídat“ (tak jak to mnozí pedagogové veřejně před třídou prezentují), přestože žák se zdravotním postižením by měl mít právo na upravené testy tak, aby byl schopen pochopit zadání. Pokud jsou otázky koncipovány stejně jako pro intaktní žáky, má tento žák právo na zajištění srozumitelnosti, k čemuž je právě asistent pedagoga kompetentní. Nepochopení a nepřijetí asistenta pedagoga ze strany ostatních pedagogů tak velmi degraduje jeho postavení.

³² MICHALÍK, J. Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice. s.211.

Na druhou stranu lze v třídní dynamice vysledovat soudržnost žáků s asistentem pedagoga, který je pedagogy viditelně degradován. V dalších podkapitolách jsou stručně zachyceny změny, které se týkají asistenta pedagoga i dalších pojmů spojených s integrací.

2.2 Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Školský zákon nabyl účinnosti k prvnímu lednu 2005. K danému zákonu navazovala vyhláška č.72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. Přičemž zákon v §16 stanoví, „za děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami se považují ti, kteří mají:

- zdravotní postižení
- zdravotní znevýhodnění
- sociální znevýhodnění

Zdravotním postižením se pro účely školského zákona rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociálním znevýhodněním je pro účely školského zákona:

rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy,

nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,

postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.³³

Obecně lze konstatovat, že zákon konečně jasněji definoval, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podstatná změna nastala i v pojmenování škol. Zvláštní školy se staly základními školami praktickými a pomocné školy se přejmenovaly na školy speciální.

³³ MICHALÍK, J. Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice. s.239.

2.3 Komparace vyhlášky č.73/2005 Sb. a č.147/2011 Sb.

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vzešla potřeba zařadit Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). I když vyhláška popisuje, které údaje by měly být v IVP zaneseny, praxe se podstatně lišila. IVP znamenalo pozitivní změnu, která respektovala, že zdravotně postižený žák by měl mít veškeré úpravy a potřeby zaznamenány a příslušně vedeny. Mnohé školy ale opět neuměly IVP v praxi použít. Dalším významným bodem bylo legislativní vymezení funkce asistenta pedagoga dle §7 téže vyhlášky.

Vyhláška č.147/2011 Sb, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizuje a rozšiřuje formu vzdělávání prostřednictvím tzv. vyrovnávacích a podpůrných opatření (i když termín podpůrné opatření je zanesen už ve vyhlášce č. 73/2005Sb). Přičemž vyrovnávací opatření je určeno žákům se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Těmto žákům má být poskytnuta individuální podpora během vyučování a v přípravě na vyučování. Při vyučování může učitel použít pedagogické nebo speciálně pedagogické metody tak, aby odpovídaly potřebám daného žáka. Škola by měla spolupracovat s příslušným poradenským zařízením a na základě této spolupráce a výsledků žáka nastavit vyrovnávací opatření včetně možnosti využít asistenta pedagoga. Smyslem vyrovnávacích opatření je podpořit školní úspěšnost žáka a uvědomit si, že žakovy speciální vzdělávací potřeby nejsou důsledkem zdravotního postižení.

Podpůrná opatření spočívají ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením. „ Pro účely této vyhlášky se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko – psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“³⁴

Vyhláška kromě výčtu žáků s těžkým zdravotním postižením vymezuje v odstavci 6 žáka se sociálním znevýhodněním. „Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde

³⁴ Vyhláška MŠMT č. 147/2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.³⁵ Zákon bohužel dále nespécifikuje nedostatek potřebné podpory v rodinném prostředí.

Vyhláška doplňuje náplň práce asistenta pedagoga. Oproti vyhlášce č.73/2005Sb., kdy hlavní náplní byla pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc ostatním pedagogům ve výchovně-vzdělávacím procesu, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků, je funkce asistenta pedagoga blíže specifikovaná a doplněná o následující úkony: pomoc při výuce a přípravě na výuku, o nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobslužných činnostech a o pomoc při pohybu během vyučování a při akcích, které pořádá škola mimo svoji budovu.

2.4 Zákon č. 82/2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Novela zákona byla přijata 19. března 2015 a účinnosti nabyla 1. května téhož roku. Týká se především § 16 podpory vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která mění definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon uvádí definici, že: „dítětem, žákem, studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“³⁶ Nejde už o výčet postižení, nemocí nebo sociálního znevýhodnění, které se může ve školním prostředí projevovat v široké škále projevů od minimálních až po těžké projevy dané diagnózy. Zákon zde neřeší typ postižení, ale dopady postižení do vzdělávání, což znamená velkou změnu v celkovém nahlížení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zákon stanovuje, že: „podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“³⁷ Zákon dále jasně defínuje, že podpůrná opatření jsou poskytována všem bezplatně a jsou rozdělena do pěti stupňů podle finanční, organizační a pedagogické náročnosti, přičemž druhy a stupně podpůrných opatření

³⁵ Vyhláška MŠMT č. 147/2011Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

³⁶ Zákon č. 82/2015 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

³⁷ Zákon č. 82/2015 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

bude možné kombinovat dle individuální potřeby žáka. Podpůrná opatření prvního stupně bude škola aplikovat sama bez nutnosti souhlasu a vyjádření poradenského zařízení. U ostatních stupňů podpůrných opatření bude nutné doporučení poradenského zařízení, písemný informovaný souhlas zletilého žáka či zákonného zástupce. Podpůrná opatření nesmějí vstupovat do rozporu se zájmem dítěte, což je důsledek nového občanského zákoníku, který stanoví, že cokoli se týká nezletilého dítěte, musí být ustanoveno v souladu s jeho nejvyšším zájmem a nesmí poškozovat osobnost dítěte. V odstavci dva se uvádí, v čem podpůrná opatření spočívají. Zajímavý je bod h), podle kterého lze využít dalšího pedagogického pracovníka. Zákon opět dál nespécifikuje, kdo je další pedagogický pracovník. Poslední bod, který se týká požadavku bezbariérovosti škol, je zatím nereálný, protože školy se nemohou stát bezbariérovými ze dne na den. Toto hledisko sebou nese velké finanční náklady, které jsou pro mnohé školy neřešitelné. Zajímavý je ale fakt, že jakýsi požadavek technických úprav prostor ke vzdělávání žáků můžeme vyzorovat již od roku 1990. Novým bodem je prosazení vzdělávání v českém znakovém jazyce a souběžně také v psaném českém jazyce s podmínkou, že tlumočnick musí mít vzdělání a praxi na úrovni rodilého mluvčího.

Zákon jasně stanovuje, že finanční účely na využití podpůrných opatření budou normované, což by znamenalo zrovnoprávnění podmínek pro financování ve všech krajích naší republiky. Doposud záleželo, v jakém kraji se škola nachází. Existovalo tak čtrnáct různých variant financování a dotací na žáky doporučené k integraci.

Vzhledem k obsahovým změnám, které se týkají aktuální situace jsem tento zákon uvedla v plném znění do přílohy č.1.

2.5 Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Nová vyhláška MŠMT ze dne 21. 1.2016 (ministřyně Mgr. Kateřina Valachová, PhD), přináší bližší informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a účinnosti nabude k 1. září 2016.

Vyhláška nově obsahuje následující přílohy:

- ▶ Příloha č. 1 - přehled podpůrných opatření
- ▶ Příloha č. 2 – IVP (individuální vzdělávací plán)
- ▶ Příloha č. 3 – PLPP (plán pedagogické podpory)
- ▶ Příloha č. 4 – zpráva školského poradenského zařízení
- ▶ Příloha č. 5 A) – doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole
- ▶ Příloha č.6 B) - doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení

Změny, které by měly vést k odstranění rozdílů, podpořil předseda vlády Bohuslav Sobotka slovy: „Vládní výbor pro zdravotně postižené podpořil postup ministřyně školství Kateřiny Valachové, protože výbor se již dlouhodobě snaží o vytváření rovných příležitostí pro lidi se zdravotním postižením a podporuje jejich integraci do běžného společenského, školního, ale i pracovního života. Naši snahou by proto mělo být odstraňovat rozdíly ve společnosti, ať už se jedná o rozdíly sociální nebo zdravotní, a společné vzdělávání je cestou, jak tyto rozdíly ve společnosti odstraňovat.“³⁸

Vyhláška je rozdělena do pěti částí, přičemž první částí je úvodní ustanovení a poslední částí jsou závěrečná ustanovení.

Výčet nejdůležitějších bodů vyhlášky je následující:

- podpůrná opatření
- IVP žáka se speciálními vzdělávacími potřebami,
- asistent pedagoga,
- poskytování podpůrných opatření žaku používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč,
- tlumočnické českého znakového jazyka,

³⁸ <http://www.inkluze.cz/clanek-870/premier-sobotka-podporil-spolecne-vzdelavani>. [2016-04-02]

- přepisovatel pro neslyšící,
- působení dalších osob poskytujících podporu,
- postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně,
- postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně,
- zpráva a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření,
- obsah zprávy,
- obsah doporučení,
- postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně,
- organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními,
- pravidla vzdělávání těchto žáků,
- zařazování žáků do školy, třídy nebo do studijní skupiny,
- převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální,
- úprava počtu žáků,
- definice nadaného a mimořádně nadaného žáka,
- IVP pro mimořádně nadaného žáka,
- přeřazení žáka do vyššího ročníku.

2.5.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Z novely vyhlášky lze vyčíst podstatné změny k IVP, které se týkají školní matriky, která bude obsahovat jakousi kartu žáka, kde bude položka IVP přímo konkretizovaná. Z textu vyplývá, že je závazným dokumentem pro zajištění SVP daného žáka a stává se jediným dokumentem, který může dokázat finanční nároky na zajištění SVP.

IVP vychází z doporučení, které je obsažené ve zprávě, které vydalo příslušné poradenské zařízení či ze závěrů ostatních odborníků a taktéž vychází z příslušného školního vzdělávacího plánu (ŠVP). K vypracování IVP je nutná žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Školské poradenské pracoviště je povinno nejméně jednou ročně vyhodnotit naplňování SVP v IVP. Škola je povinna seznámit s IVP všechny pedagogy, kteří žáka vyučují. Všichni seznámení včetně zákonného zástupce a odborníka školského poradenského zařízení stvrzují svým podpisem, že s obsahem IVP byli seznámeni a rozumí mu.

2.5.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga může nově kromě třídy působit i ve školní družině, školním klubu a obecně v dalších školských zařízeních, což dokazuje § 5 odstavec 1: „Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje

samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.³⁹

Asistent pedagoga může v jedné třídě poskytovat podporu až čtyřem žákům současně. §7 – §9 se věnuje žákům se sluchovým postižením, kteří mají právo na vzdělávání v českém znakovém jazyce a v psané češtině, přičemž psaná čeština je zde považována za cizí jazyk, proto se má používat výukových metod stejných jako pro cizí jazyk. Dle vyhlášky má žák nárok na tlumočníka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící za splnění podmínek, které vyhláška stanovuje.

Ve škole může působit i jiná osoba, která poskytuje žákovi podporu, čímž je myšlen osobní asistent, pro jehož působení je nutné vyjádření školského poradenského zařízení.

2.5.3 Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory znamená velkou změnu a v legislativě se objevuje nově. Škola musí před zahájením podpůrných opatření prvního stupně vypracovat plán pedagogické podpory (PLPP), který popisuje současný stav SVP a projev obtíží. PLPP musí obsahovat cíle, ke kterým bude podpora směřovat. Důležité je stanovit způsob vyhodnocování plánu.

Plán je nutné průběžně aktualizovat a po 3 měsících zhodnotit, jak úspěšně byly SVP poskytovány a jak přispěly k odstranění žákových potíží. Pokud nedojde ke splnění cíle, škola zletilému žákovi či zákonnému zástupci doporučí návštěvu školského poradenského zařízení. S PLPP škola seznámí všechny pedagogy, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, žáka a zákonného zástupce i ostatní pedagogické pracovníky, kteří se budou podílet na realizaci plánu. Obdobně jako u IVP i zde jsou vyžadovány podpisy všech seznámených.

Pokud škola navrhne návštěvu ve školském poradenském zařízení, je nutné PLPP tomuto zařízení předat.

Existence dalšího dokumentu by měla vytvořit algoritmus spolupráce mezi školou a školským poradenským zařízením.

2.5.4 Postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně

Ředitel školy určí pedagogického pracovníka, který bude kooperovat se školským poradenským zařízením a bude tak za spolupráci na výběru a naplnění potřeb v rámci podpůrných opatření odpovídat.

³⁹ Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školské poradenské zařízení dle § 11 při posuzování SVP bude vycházet z následujících bodů:

- charakteru obtíží žáka, které mají dopad na vzdělání,
- speciálně-pedagogické, případně psychologické diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,
- plánu pedagogické podpory,
- údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,
- informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka,
- podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo se bude vzdělávat,
- posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.

Školské poradenské zařízení by mělo přihlídnout i k vyjádření samotného žáka a zákonného zástupce.

2.5.5 Zpráva a doporučení

Zpráva a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření se zpravidla vydává do 30 dnů ode dne ukončení posuzování SVP, nejpozději do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti. Při vydání zprávy je žák i zákonný zástupce seznámen s obsahem, s charakterem a rozsahem podpůrných opatření. Zákonný zástupce nebo žák je seznámen s možností podat žádost o revizní přezkoumání. Výše uvedené dopovídá §13. Obsah náležitostí zprávy se řídí §14 a nově je vzor zprávy v příloze č. 4, taktéž i formulář pro vydání doporučení se řídí § 15 a je taktéž nově standardizovaný, jeho vzor náleží k příloze č. 5.

2.5.6 Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně

Postupu poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně se věnuje § 16. Škola je povinna bezodkladně tato podpůrná opatření realizovat a důležitým se stává informovaný souhlas, který obsahuje:

- „a) výslovné vyjádření souhlasu s poskytováním podpůrných opatření,
- b) informace o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- c) informace o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat,

d) podpis zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka stvrzující, že informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.⁴⁰

Škola má za úkol ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem průběžně poskytování podpůrných opatření vyhodnocovat. Školské poradenské zařízení toto vyhodnocuje jednou ročně. Když škola či poradenské zařízení zjistí, že podpůrná opatření nejsou účinná, dají podnět k návštěvě ve školském zařízení, které situaci přezkoumá a navrhne jiná podpůrná opatření.

2.5.7 Organizace vzdělávání žáků

§17 popisuje organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, přičemž je zde nově zavedeno, že ve třídách, odděleních a studijních skupinách mohou naráz působit až 4 pedagogičtí pracovníci, čili je zde povoleno o jednoho pedagogického pracovníka navíc.

2.5.8 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných

§ 27 a dál se věnuje žákům nadaným a žákům mimořádně nadaným, definuje tyto pojmy a stanovuje, za jakých okolností může být žák vzděláván podle IVP a za jakých okolností může být přeřazen do vyššího ročníku apod.

2.6 Činnosti asistenta pedagoga

Náplň práce dostane asistent pedagoga spolu s pracovní smlouvou. V úvodu by mělo být uvedeno, že ředitel stanovuje náplň práce asistentovi dle žakových specifických potřeb. Asistent pedagoga by měl pracovat pod vedením učitele. Základní činnosti asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole jsou:

- „Individuální pomoc žákům při začleňování a přizpůsobení se školnímu prostředí.
- Spolupráce s pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti.
- Spolupráce při tvorbě IVP.
- Individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky.
- Individuální práce se žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele.

⁴⁰ Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

- Vzdělávací a výchovná činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka nebo skupiny žáků.
- Pomoc při zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, včetně užití alternativních a augmentativních komunikačních systémů.
- Pomoc při výchově žáků. Upevňování jejich sociálních, pracovních, hygienických a jiných návyků.
- Péče a pomoc při pohybové aktivizaci žáků.
- Pomoc při vytváření pomůcek a zaškolování práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů.
- Pro žáky s PAS je nutné zajistit předvídatelnost pomocí vizualizovaného denního režimu.
- Učivo je vhodné po dohodě se žákem, zákonným zástupcem a pedagogem strukturovat, modifikovat a vizualizovat.
- Pro žáky s PAS je vhodné vysvětlovat sociální interakce a získávat zpětnou vazbu od žáka, že dané situace chápe. Asistent pedagoga by měl žákovi s PAS poskytovat vhodnou podporu při sociálních interakcích.
- Poskytování potřebné pomoci při úkonech sebeobsluhy a pohybu žákům, kteří tuto pomoc potřebují (zahrnuje také pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání).
- Pomoc s doučováním a přípravou na výuku mimo vyučovací hodiny (v rámci školních klubů, družin a doučovacích aktivit v prostorách škol).
- Kontrola a zajištění materiálního vybavení dítěte.
- Pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka.
- Podávání informací o žácích a studentech pedagogickým pracovníkům.
- Účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách.
- Účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga.⁴¹

Musíme zde připomenout roli asistenta pedagoga v předškolních zařízeních, který se podílí na psychomotorickém rozvoji dítěte a připravuje ho spolu s ostatními předškolními

⁴¹ Kolektiv autorů. Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů. s.36.

pedagogy na plynulý přechod do základní školy. Péče o integrované dítě by tak mimo jiné měla splňovat kontinuitu péče v celém školském systému.

Po domluvě s pedagogy a výchovným poradcem by měl asistent pedagoga věnovat svoji pozornost i ostatním žákům. Měl by být dostatečně empatický tak, aby mohl zasáhnout tam, kde je to třeba.

Jelikož se prakticky věnuji problematice společného vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra, následující podkapitolu budu věnovat právě tomuto zaměření.

2.6.1 Patnáctero pravidel pro pedagogy a jiné pedagogické pracovníky, kteří pracují se žákem s poruchou autistického spektra

Vzhledem k tomu, že dochází k stále většímu nárůstu integrovaných žáků s poruchou autistického spektra, je nutné seznámit pedagogy a ostatní pracovníky školy se specifickými projevy těchto žáků, kteří mnohdy vypadají zcela běžně, a proto se také potýkají často s nepochopením svých projevů ze stran veřejnosti.

- 1) Před zahájením školního roku dát možnost se zorientovat v prostorách školy – šatna, třída, toalety, školní jídelna.
- 2) Nevynucovat oční kontakt a uvědomit si, že tito žáci mají problém se začleněním do kolektivu.
- 3) Dát možnost nacvičit stravovací návyky v jídelně – jít se žákem individuálně, vše ukázat a nacvičit. Vzáít v úvahu, že i zde se projevuje rigidita – jí např. jen určitá jídla, proto žáky nenutíme, aby vše snědli.
- 4) Zohlednit pracovní tempo. Někteří žáci užívají své výrazy pro dané věci – novotvary.
- 5) Nekomentovat stereotypní pohyby (kroutivé pohyby končetin, kývání tělem apod.)
- 6) Vzáít na vědomí, že žáci jsou často motoricky neobratní, což se projevuje nejen v jemné motorice, ale i v hrubé - především v hodinách výtvarné a tělesné výchovy. Objevují se problémy s porozuměním pravidlům hry.
- 7) Rovněž je třeba zohledňovat rigidní kresbu – žáci upřednostňují „svoje“ témata, která malují „svými“ očima. Obecně např. neradi kreslí postavy, portréty.
- 8) Někteří žáci mohou být hypersenzitivní na zvuky. Hluk o přestávkách i v hodinách tělesné výchovy může být proto velmi stresující.
- 9) Žáci mohou mít snížený pud sebezáchovy, nedokáží zhodnotit důsledky svého chování – ohrožují tak nejen svoji bezpečnost, ale i bezpečnost ostatních dětí.

10) Obecně se objevuje doslovné chápání. Zde si můžeme vzpomenout na postavu Enšpígl, který když se např. učil krejčím, na příkaz mistra „nahod’ mi rukávy“, opravdu celou noc házel rukávy na zbytek kabátu. Ráno ho mistr vyhodil z učení, protože mu rukávy nepřišil. Byl potrestán za stoprocentní splnění úkolu.

11) Jakékoli změny jsou stresujícím faktorem. Následné projevy úzkosti, pláče, afektu jsou důsledkem neporozumění, desorientace v dané situaci, reakce na vybočení z denního režimu.

12) Zadání úkolů jasně a stručně formulovat. Ve zdlouhavém vysvětlování se žák neorientuje. Když žák zadání nerozumí, většinou neumí požádat o pomoc, přihlásit se, pak selhává, na což neadekvátně reaguje. Na místě je tedy jakákoli podpora. Obecně tito žáci velmi neadekvátně prožívají neúspěch.

13) Učivo modifikovat, používat schematizace a vizualizace.

14) Pracovní pomůcky používat při vyučování, doma i při zkoušení ústním nebo písemným.

15) IVP psát v souladu s individualitou žáka – cíle, pomůcky, výchovně vzdělávací metody formulovat tak, aby žákovi „byly šity na míru“ - tak se zvýší i efektivita výchovně vzdělávacího procesu.

V žádném případě nesrovnávat výkony s intaktními (zdravými) žáky! Tak by IVP postrádal smysl.

Jen málokdo ví, že tyto děti mají svůj svět, který je pro nás tak složitý, že pravidla patnáctera jsou jen malým přiblížením k nim.⁴²

2.7 Osobnost asistenta pedagoga

Od kvality osobnosti pedagoga se odráží úspěch žáka v inkluzivním procesu. Asistent pedagoga by měl disponovat nejen teoretickými znalostmi a praktickými zkušenostmi, ale především by to měl být člověk, kterému nechybí dostatek empatie, schopnost porozumět dětské osobnosti a aktivně se spolupodílet na řešení situací tak, aby byly posíleny kladné stránky žáka a rozvíjeny jeho dovednosti. Asistent pedagoga by měl navodit klidnou spolupráci, dítěti poskytnout dostatek času k vytvoření pocitu bezpečí a důvěry.

Asistent pedagoga by měl hned od počátku spolupráce vytvořit pravidla pro poskytování potřebné podpory, která budou důsledně a trpělivě dodržována. Tak se předejde mnohým chaotickým situacím a nezdarům při práci. Mnohdy žák nedokáže v daný moment sdělit, že úkolu nerozumí, proto je dobré stanovit si nějaké slovo či gesto, kterým žák dá

⁴² Původní vlastní příspěvek do Příručky příkladů dobré praxe – základní školy (vypracováno v roce 2013 pro sborník dobré praxe ZŠ Kotlářská v Brně).

najevo, že potřebuje podporu. Slovo, gesto či jiný kód vůbec nemusí nijak souviset s obsahem žákových pocitů. Např. název některého zvířete může být signálem pro asistenta, že má žákovi poskytnout pomoc s vysvětlením apod. Takový způsob práce učí i samostatnosti žáka, což hraje významnou roli, protože úzká spolupráce asistenta a žáka může u žáka vyvolávat pocit závislosti na osobnosti asistenta.

Pro kvalitní spolupráci je nutné přijímat žáka jako člověka. Zpočátku se oprostít od jakéhokoli hodnocení. Nutné je žákovi naslouchat a snažit se porozumět jeho pocitům, prožívání, strachu, ale i radostným situacím a prostřednictvím rozhovoru žákovi vše potřebné vysvětlovat.

Metodika práce asistenta pedagoga zahrnuje následující body:

- „ kladný vztah k žákovi,
- zájem o práci a plné pracovní nasazení,
- trpělivost, vytrvalost a důslednost,
- duševní odolnost a celková citová vyrovnanost,
- pečlivost a svědomitost,
- rozhodnost a zodpovědnost,
- organizační schopnosti a schopnost plánovat,
- schopnost srozumitelné písemné a ústní komunikace,
- znalost jiných forem komunikace, schopnost domluvit se jinak než slovy,
- vyrovnanost, sebedůvěra a sebevědomí se zdravou ctižádostivostí.“⁴³

⁴³ HABR.J, HÁJKOVÁ,H.,VÁNÍČKOVÁ,H.*Metodika práce asistenta pedagoga.* s.44.

2.8 Současné postavení asistenta pedagoga v českém školství

Asistent pedagoga by měl být především člověk s příslušným vzděláním v oboru speciální pedagogika či sociální pedagogika. Asistentem pedagoga by neměl být student na brigádě či člověk důchodového věku, který by chtěl vyplnit svůj čas k získání finanční odměny. Cílem těchto potencionálních asistentů pedagoga není zájem dítěti opravdu pomoci, ale pouze jakési finanční přilepšení. Asistent pedagoga bez speciálně pedagogického vzdělání a praktických zkušeností v oboru speciální pedagogiky logicky nemůže být efektivně nápomocen. Výjimku by mohla tvořit skupina osob, především matek, které vychovávají svoje dítě s postižením a o informace o výchově a vzdělávacích metodách dětí s postižením mají aktivní zájem. Výjimkou zůstává asistent pedagoga přidělený z důvodu etnického, kdy dítě, jehož mateřským jazykem není český jazyk, přijímá a lépe porozumí člověku, který je rodilým mluvčím z dané země a už se orientuje v české kultuře a ovládá oba jazyky, čili mateřský a český.

Práce asistenta pedagoga je stejně tak důležitá jako práce pedagoga, ba i někdy klade mnohem větší nároky po stránce intelektuální i fyzické. Asistent pedagoga využívá speciálně pedagogické metody, individuální přístup, učivo vizualizuje, modifikuje, strukturalizuje. Doslova překládá učivo tak, aby mu žák porozuměl, pokud nerozumí běžnému výkladu učiva. Je nápomocen žákovi o přestávkách. Kromě dopomoci spojené u žáků s tělesným, zrakovým, sluchovým či kombinovaným postižením, učí žáka, jak si zařídit věci, které jsou nutné – např. najít správné dveře kabinetu učitele a požádat o vysvětlení či se např. omluvit a předložit žakovskou knížku s omluvenkou. Kam zajít, když si žák zapomene kartu či čip na oběd a v neposlední řadě jak se stát „obyčejným“ řadovým žákem a při tom všem se do školy těšit.

Bohužel zařazení do platových tříd a finanční odměna je žalostně neúměrná vynaloženému úsilí a odborným nárokům.

Ze svých zkušeností jsem měla možnost zažít dva rozdílné přístupy k asistentovi pedagoga. Na první základní škole bylo prostředí vstřícné. Škola ochotně přijímala žáky se zdravotním postižením. Skromné vybavení školy, nemožnost vytvořit bezbariérový přístup či pořídit speciální pomůcky kompenzovala „lidským přístupem“. Opravdu každý pedagog se snažil o individuální přístup, předem se s asistentem domlouval na možnostech, jak probíranou učební látku upravit, jak bude probíhat zkoušení a hodnocení těchto žáků. Kromě klasických pedagogických rad probíhaly porady, které se týkaly vzniklých problémů ve třídách, kde se vzdělávali žáci s postižením. Pedagogové spolu s asistenty řešili, jak problémy

odstranit, jak ostatním žákům vysvětlit, že se s nimi vzdělává žák s postižením, a jakými metodami přispět k začlenění žáka do kolektivu třídy. Nenásilnou formou probíhala i intervize, kde zkušenější předávali rady méně zkušeným pedagogům právě ve speciálně pedagogické oblasti. Vedení školy mělo snahu získat finance z projektů na speciální pomůcky a na zřízení relaxační místnosti. Bohužel tehdy na potřebné finance nedosáhlo.

V pozici asistentky pedagoga na druhém stupni jsem se cítila rovnoprávně a to se určitě odráželo i na kolektivu třídy, kde jsem působila. Z pohledu asistenta pedagoga se dá říci, že zde se integrace podařila. Žáci ze třídy i školy žáka s postižením přijali mezi sebe, pomáhali mu a on zase pomáhal jim. Ve škole se cítil dobře. Hodnocení známkami vycházelo z IVP, a tak byl žák pěknými známkami motivován se učení věnovat. Rodiče byli spokojeni, že jejich dítě školu bez větších problémů zvládá. Tento žák dále pokračoval studiem na střední škole. IVP bylo vypracováno s ohledem na žákovo postižení.⁴⁴ Na vytvoření IVP se podílela hlavně škola spolu s asistentem pedagoga, která daného žáka již dobře znala. S obsahem IVP souhlasil zákonný zástupce i příslušné poradenské zařízení. V průběhu roku bylo IVP doplňováno a hodnoceno. Z obsahu IVP vycházeli pedagogové, kteří daného žáka učili. Jednalo se o první školu a na dlouhou dobu pro mě i poslední, která IVP považovala za závazný dokument a která výsledky žáka nesrovnávala s výsledky intaktních žáků.

Zkušenosti z jiné základní školy byly opačné, přesto mě velmi obohatily a donutily o inkluzivní problematice přemýšlet. Vedení školy se po čase přiznalo, že tyto děti vzdělávat nechce. Žáci s postižením mají chodit na školy jim určené, nemají zbrždžovat ostatní žáky. IVP není podstatné. Často jsem čelila otázkám, čím je integrace prospěšná? Pedagogové na zmíněné škole mají zvrácenou představu o dětech s postižením a de facto jim nedávají žádnou šanci na běžný život. Tito žáci jsou bráni jako přítěž – spolu s nimi narůstá administrativa, komunikace s PPP či SPC, návštěvy poradenských pracovníků ve škole, narůstající problémy s chováním žáků a mnohé jiné.

⁴⁴ Poznatek z vlastní praxe na pozici asistentky pedagoga v běžných základních školách v Brně.

3. Typologie pedagogů

Typologie pedagogů z inkluzivního hlediska není snad ještě popsána. Přesto ji z teoretického hlediska považuji za velmi důležitou v návaznosti na zvládající strategie k těmto pedagogům. V rámci tvorby diplomové práce jsem vypracovala následující kapitolu, která se opírá o moje zkušenosti z několikaletého působení na brněnských základních školách. Jedná se tedy o vlastní poznatky.

3.1 Pedagog, který inkluzi odmítá

Do první kategorie spadají učitelé, kteří naprosto odmítají přijmout dítě do své třídy. Když žák do třídy nastoupí, často ho přehlíží, a když se situace vyhroťí, stěžují si na žákovu chování. Argumentují tím, že před revolucí integrace neexistovala, tak proč oni by se teď měli nutit přijímat děti s postižením a věnovat jim svůj čas, když jde jen o jedno dítě, ze kterého stejně dle jejich výpovědí nic nebude. Komunikaci s asistentem pedagoga se vyhýbají. Na pedagogických poradách se snaží, aby žák přestoupil do jiné třídy nebo aby rodičům bylo řečeno, že tato škola pro žáka není vhodná.

3.1.1 Zvládající strategie

Zvládající strategie, které by měl asistent pedagoga použít. Striktně dbát na dodržování předem určených pravidel. Snažit se o pravidelnou konzultaci k danému předmětu, který pedagog vyučuje nebo předmětům prvního stupně. Vyjadřovat se k možnostem řešení modifikace výuky a všeho, co k ní náleží. Dávat pozitivní příklady z integrace na jiných školách. Zajistit přednášku, která by se danému tématu věnovala, spolupracovat s poradenským zařízením, poprosit o konzultaci psychologa, který žákovi IVP doporučil. Snažit se pedagoga přijímat pozitivně, naslouchat mu a vstřícně umět dát najevo svoji lidskou hodnotu.

3.2 Pedagog - fabulant

Druhá kategorie jsou pedagogové, kteří vnímají integraci žáků s postižením fabulačně pozitivně, ale vnitřně nedokážou překonat, že takovým žákům se musí přizpůsobit forma výuky či prostředí apod. IVP pro ně není validní. Výkony takového žáka srovnávají s intaktními žáky. Přistoupí na modifikaci učiva a na pomůcky, které žákovi usnadňují orientaci v učivu. Při testování ale pomůcky zakáží, asistenta pedagoga vykáží ze třídy a následně asistentovo snažení vyhodnotí jako zbytečné, protože žák v testu neuspěje. Cílem takového pedagoga je dokázat všem, že integrace či inkluze nefunguje a je zbytečná.

3.2.1 Zvládající strategie

Zvládající strategie jsou obdobně jako u první kategorie velmi složité. Pedagog totiž asistenta nevnímá jako rovnocenného partnera, ale jako jednoho ze žáků, který působí jako nápopěda. Vyvrátit takové stanovisko pro asistenta pedagoga sebou nese časově náročné období a silnou vůli i pedagogický optimismus. Asistent pedagoga by se měl snažit vyučujícímu vysvětlit a ukázat pozitivní dopady inkluzivního vzdělávání na jiných školách. Vysvětlit mu smysl práce a důležitost a v neposlední řadě stanovit za pomoci vedení školy pravidla, která budou jednotně při integraci či inkluzi žáka dodržována a důsledně bude respektován obsah daného individuálního vzdělávacího plánu. Onu lidskou rovnoprávnost asistenta a pedagoga by pak mělo řešit vedení školy.

3.3 Pedagogové, kteří zaujímají ambivalentní postoj k inkluzi

Do třetí kategorie spadají pedagogové, kteří jsou nadšeni z integrace. K integraci zaujímají ambivalentní postoje. Na spolupráci se žákem s postižením se těší, ale uvědomují si rizika, která plynou z nedostatečné pedagogické připravenosti. Často sami vyhledají psychologa z příslušného poradensko-psychologického pracoviště. Snaží se IVP vypracovat týmově tak, aby skutečně odpovídalo možnostem dítěte.

3.3.1 Zvládající strategie

Zvládající strategie pro asistenta pedagoga je využít příležitosti kvalitní spolupráce s učitelem tak, aby se zvýšila efektivita celého inkluzivního procesu. Využívat pomůcek, společně je vytvářet se žákem, pedagogem i rodiči. Pravidelně vyhodnocovat a doplňovat IVP. Podporovat příjemnou atmosféru v kolektivu žáků. Vzhledem k odborné způsobilosti asistenta pedagoga předávat praktické zkušenosti i teoretické znalosti pedagogovi. Odkazovat na příslušnou literaturu, semináře, přednášky, kurzy apod.

3.4 Pedagogové, kteří jsou přesvědčeni, že inkluze je aplikovatelná do školní praxe

Čtvrtá kategorie představuje optimálně připravené pedagogy, kteří mají kromě vzdělání opravňujícího vyučovat také vzdělání ve speciální pedagogice. Tím mohou dát dětem s postižením v podstatě perfektní podmínky pro vzdělávání. Nebo se jedná o pedagogy, kteří žáky s postižením vnímají jako pozitivní pro všechny zúčastněné strany. Zároveň si

uvědomují, že inkluze je proces nesnadný, ale že při optimální týmové práci a při pedagogickém optimismu se nakonec podaří realizovat.

3.4.1 Zvládající strategie

Zvládající strategie pro asistenta pedagoga jsou zde jednoduché. Asistent s pedagogem spolu kooperují a empaticky reagují na vzniklé situace. Rovněž spolupráce s rodiči by měla být bezproblémová, pokud rodiče mají opravdový zájem o vzdělávání svého dítěte s postižením v běžné škole. Pedagog spolu s asistentem mohou rodiče vhodně informovat, popřípadě směřovat k odpovídající domácí přípravě.

3.5 Teoretické východisko pro budoucnost

Z uvedeného teoretického základu je patrné, že Česká republika se snaží dostát inkluzivním snahám. Na své cestě překonala již řadu překážek. Za jednu z největších bariér považují právě funkci asistenta pedagoga. Šlo samozřejmě o dobře míněnou změnu ve školství, která by inkluzi pomohla. Současná společnost ale funkci asistenta pedagoga nepochopila správně. Zde bych se opět vrátila k Bílé knize. Rámcové programy byly vytvořeny, školní vzdělávací programy také, proč tedy nebyla umožněna a legislativně zakotvena práce speciálního pedagoga. Bílá kniha uvádí možnost učit se v rámci třídního kolektivu a na ostatní předměty dle schopností žáka využít malou skupinu nebo individuální výuku za pomoci speciálního pedagoga.

Speciální pedagog by vstupoval do prostředí školy z výrazně jiné pozice než asistent. Měl by jasně vymezenou náplň práce a opravdu by byl erudovaný a připravený poskytnout dětem se zdravotním postižením náležitou výchovně vzdělávací činnost i sociální interakci v rámci třídy a školy jako celku. Jeho finanční ohodnocení by odpovídalo platovému zařazení. Vzhledem ke svým kompetencím by se jeho pozice ustálila a odpadl by tak problém s velkou fluktuací asistentů i s požadovaným vzděláním na tuto pozici. Respektive kvalifikovaný speciální pedagog by měl mít předpoklady k dobré inkluzi a byl by i věrohodným doprovázejícím pedagogickým pracovníkem pro rodiče či zákonné zástupce.

4. Výzkumná část

V současné době se místo pojmu integrace a inkluze zavádí pojem společné vzdělávání, který má pro Českou republiku jednoznačný a srozumitelnější výklad. Obecně se tedy naše společnost chce snažit odstranit rozdíly ve vzdělávání a poskytnout všem stejné podmínky ke vzdělání.

Výzkumná část kontinuálně navazuje na výzkum projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR realizovaný 2015 kolektivem autorů Pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci. Cílem výzkumu bylo zjistit aktuální postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle novely školského zákona.

Výběr respondentů probíhal záměrným výběrem. Dotazník byl rozesílán prostřednictvím on – line pošty. Obsahově byl systematicky rozdělen na sledované oblasti, přičemž respondenti ve sledovaných oblastech vybírali z uzavřených položek. Otevřené položky byly uvedeny pouze na začátku dotazníku kvůli úvodním otázkám směřujícím na věk, vzdělání, pohlaví aj. Uzavřené položky měly nejčastěji formu: ano – spíše ano – spíše ne – ne - nevím. Pro zodpovězení některých otázek byla stanovena sedmibodová Likertova škála, která zachycovala významnost sledovaného jevu. Položka 1 tedy znamenala nejméně významné a měla logicky vzestupný charakter, takže položka 7 označovala nejvíce významné.

Výzkum se týkal celkově 4123 osob, pro vlastní výzkum jsem ale vyselektovala pouze asistenty pedagoga. Z celkového počtu se ukázalo, že dotazník vyplňovalo 132 asistentů pedagoga z různých krajů i škol. (celkový počet asistentů pedagoga v ČR k 1.9 2014 byl 8 873).

V rámci činnosti vedoucího práce jsem se podílela na zpracování dílčí části uvedeného měření. Tj. zejména výsledků zjištěných u skupiny asistentů pedagoga. Právě výsledky zjištěné u této skupiny pedagogických pracovníků jsou dále zpracovány v následující části práce.

Výsledky jsem zpracovala nejdříve do přehledné tabulky, která udává počty, a následně procentuální zastoupení, pro přehlednost za tabulkou následuje graf s popisem a moje vlastní zkušenosti z několikaleté praxe na pozici asistentky pedagoga na různých běžných základních školách v Brně.

Při tvoření výzkumné části byla zachována anonymita škol i vlastních případů, tj. v práci nejsou zmiňována jména ani jiné osobní údaje žáků či pedagogů nebo škol.

Cílem výzkumu bylo zjistit názory asistentů pedagoga na změny, které souvisejí s novelou školského zákona (č.82/2015Sb.). Zda uplatnění podpůrných opatření povede k větší efektivitě vzdělávání žáků se SVP. Dále se zjišťovaly názory na připravenost škol přijímat žáky s různými druhy postižení. Asistenti pedagoga stanovovali prioritní podmínky ke společnému vzdělávání a vyjadřovali se i k finančnímu ohodnocení. Ve své práci jsem stanovila následující hypotézy.

Hypotéza (1)

Většina AP se domnívá, že členění podpůrných opatření do pěti stupňů podle hloubky speciálních vzdělávacích potřeb povede k efektivnější podpoře těchto žáků.

Hypotéza (2)

Většina AP se domnívá, že škola, na které působí, je připravena na přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hypotéza (3)

Obdobně jako u ostatních se AP většinou domnívají, že pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné zajistit službu asistenta pedagoga.

Hypotéza (4)

Většina AP se domnívá, že společné vzdělávání v běžných školách je přínosné pro zdravé i postižené.

Hypotéza (5)

Většina AP se za svoji práci necítí dostatečně oceněna.

Pro přehlednost a rychlejší orientaci jsou ve výzkumné části použity následující zkratky:

AP = asistent pedagoga

IVP = individuální vzdělávací plán

SVP = speciálně vzdělávací potřeby

SZ = sociální znevýhodnění

ZN= zdravotní znevýhodnění

ZP = zdravotní postižení

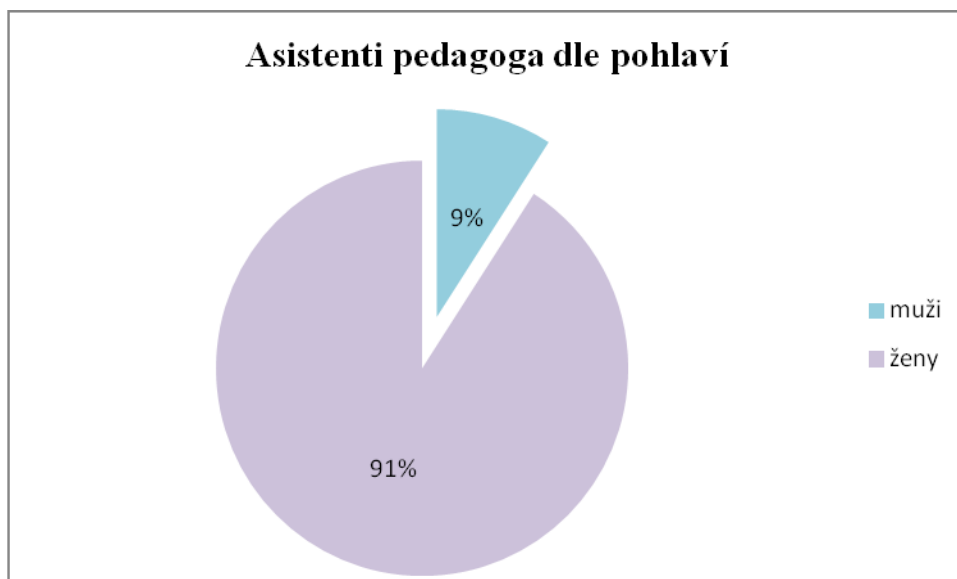
4.1 Úvodní část výzkumu

První část výzkumu byla zaměřena na obecné informace sociodemografického rázu, tj. zastoupení AP z hlediska pohlaví, věku, vysokoškolského vzdělání, délky praxe, velikosti školy apod.

Tab. 1 Pedagogičtí pracovníci dle pohlaví.

	n	%
muži	12	9%
ženy	120	91%
celkem	132	100%

Graf 1



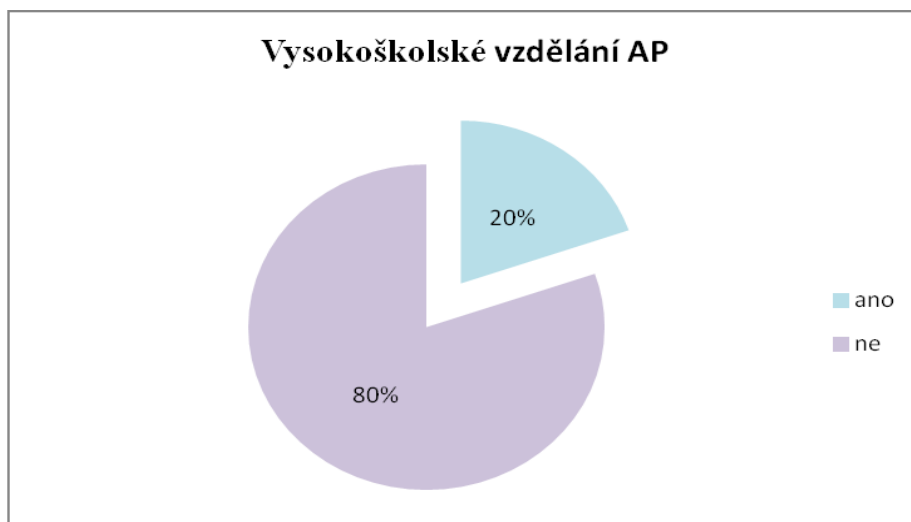
Funkci asistentů pedagoga zastávají z 91% ženy, zbylých 9% připadá na muže. Významným faktorem jsou ženy po mateřské dovolené, které vyhledávají časově méně náročné zaměstnání.

Z vlastní praxe jsem se setkala s tím, že na pozici asistentky pedagoga se hlásí i studentky vysokých škol. Často jde o studentky pedagogických fakult, které zároveň formou náslechlů ve vyučování získávají potřebné zkušenosti k výkonu budoucího povolání učitelky, což spatřuji jako velmi efektivní pro osobní rozvoj v oblasti učitelství, nikoli však v oblasti speciálně pedagogického přístupu k danému žákovi. Studentky vysokých škol jsou většinou neznalé v oblasti speciálně pedagogických přístupů k dětem se SVP. Nejednou jsem se setkala s názory samotných žáků, že taková asistentka pedagoga je pro ně více stresující, protože jim nedokáže poskytnout optimální a na míru šitou podporu.

Tab.2 Vysokoškolské vzdělání asistentů pedagoga.

	n	%
ano	26	20%
ne	106	80%
celkem	132	100%

Graf 2

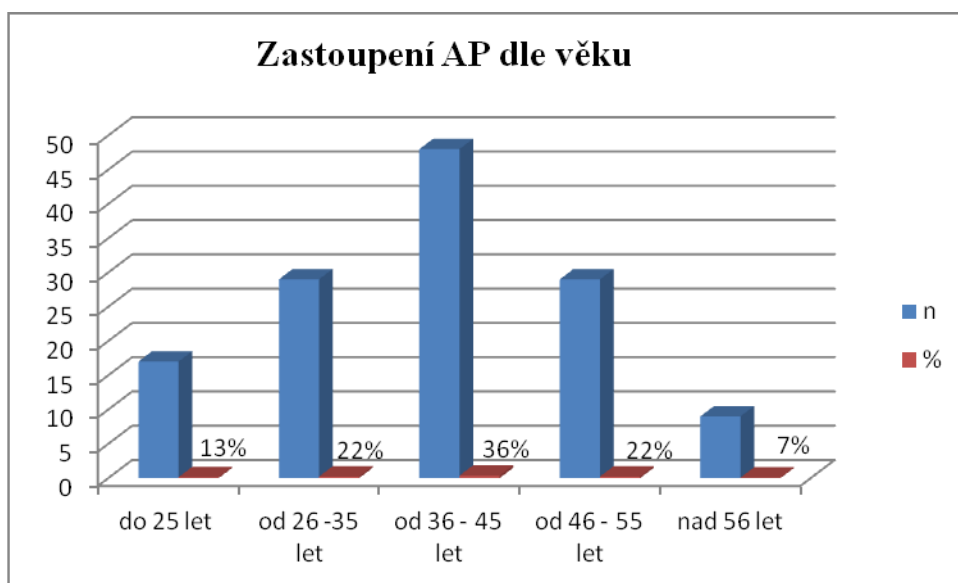


Vysokoškolsky vzdělaných asistentů pedagoga je pouze 20%. 80% respondentů uvádí, že vysokoškolské vzdělání nemá. Když zahrneme do tohoto údaje ony studentky, které dokončují vysokoškolské vzdělání, tak je téměř jasné, že procento AP s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika by rapidně kleslo. Zde spatřuji jako vhodné ptát se, kolik AP má skutečně vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika, a tak zjistit, jak kvalitní podporu žáci se SVP od AP dostávají.

Tab. 3 Zastoupení AP z hlediska věku.

věk	n	%
do 25 let	17	13%
od 26 -35 let	29	22%
od 36 - 45 let	48	36%
od 46 - 55 let	29	22%
nad 56 let	9	7%
celkem	132	100%

Graf 3

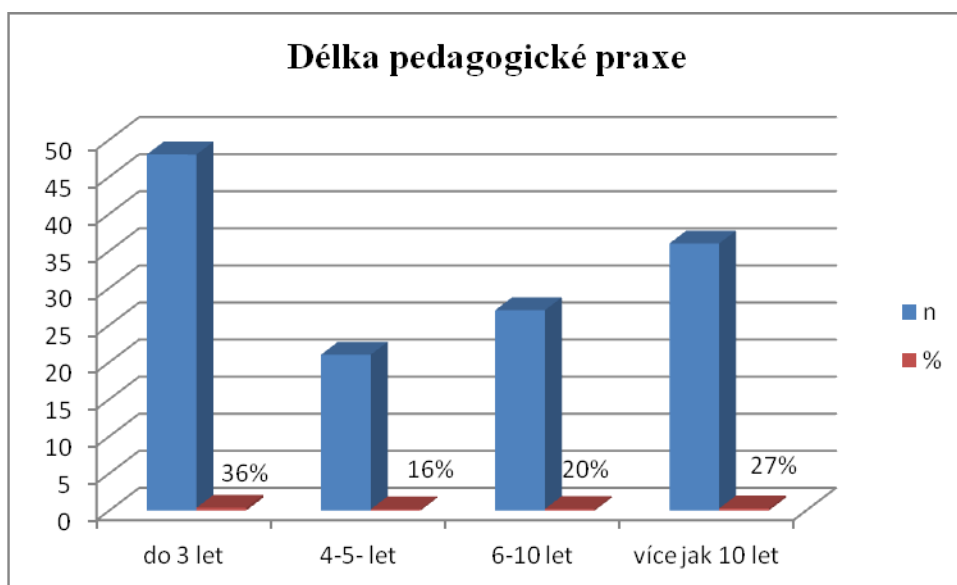


13% AP je ve věku do 25 let. Do 35 let je AP 22%. Nejvyšší procentuální zastoupení se pohybuje v rozmezí 36 – 45 let, (36%). Od 46 let a výše klesá procentuální zastoupení. Přičemž nejmladšímu AP je 20 let a nejstaršímu AP je 64 let.

Tab. 4 Délka pedagogické praxe.

	n	%
do 3 let	48	36%
4-5- let	21	16%
6-10 let	27	20%
více jak 10 let	36	27%
celkem	132	100%

Graf 4



Z grafu č.4 vyplývá, že největší procento tvořili AP s délkou praxe od jednoho do tří let. S přibývajícím délkou praxe je znatelný procentuální úbytek. Více jak desetiletou praxi má pouhých 27% dotázaných. Což ukazuje na podstatný fakt, že opravdu prakticky zkušeného AP najdeme jen poskromnu a logicky tak asistenti pedagoga nedisponují dlouholetými speciálně pedagogickými zkušenostmi, které by mohli efektivně aplikovat, a tím podstatně zkvalitňovat rozvoj osobnosti žáka s postižením.

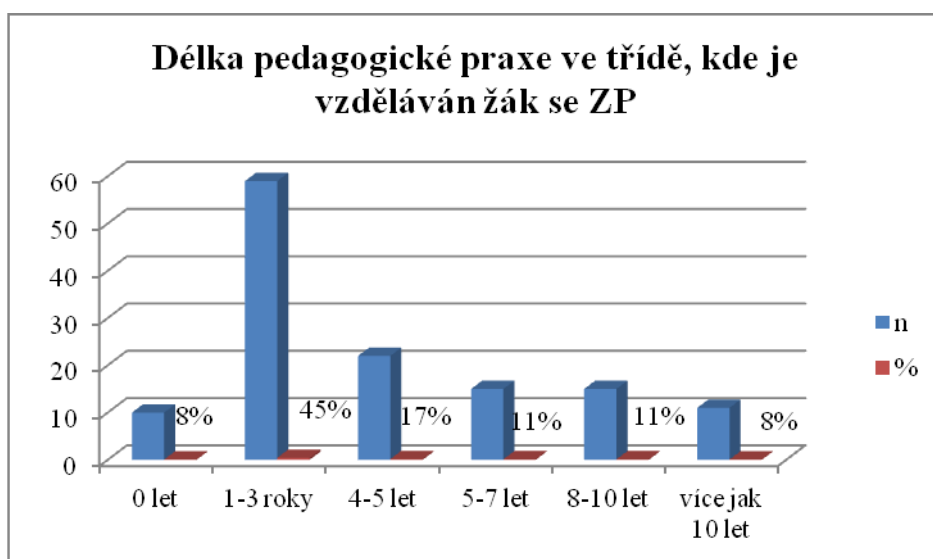
Délka praxe u AP je závislá na politice školství. V praxi se stává, že AP pracuje pouze na dobu určitou od září do června. Na červenec a srpen je nucen se zaregistrovat na příslušném úřadu práce nebo si zajistit jiné zaměstnání.

Školy nechtějí AP zaměstnávat na dobu neurčitou, proto po zákonné lhůtě AP smlouvu neprodlouží a kariéra daného člověka často končí. AP hledá uplatnění v jiném oboru či na jiné stálejší pracovní pozici. Z hlediska pracovních smluv na dobu určitou a pracovní přetržku na dobu letních prázdnin je pozice AP nevýhodná a do budoucna neperspektivní.

Tab. 5 Délka pedagogické praxe ve třídě, kde je integrován žák se ZP.

	n	%
0 let	10	8%
1-3 roky	59	45%
4-5 let	22	17%
5-7 let	15	11%
8-10 let	15	11%
více jak 10 let	11	8%
celkem	132	100%

Graf 5

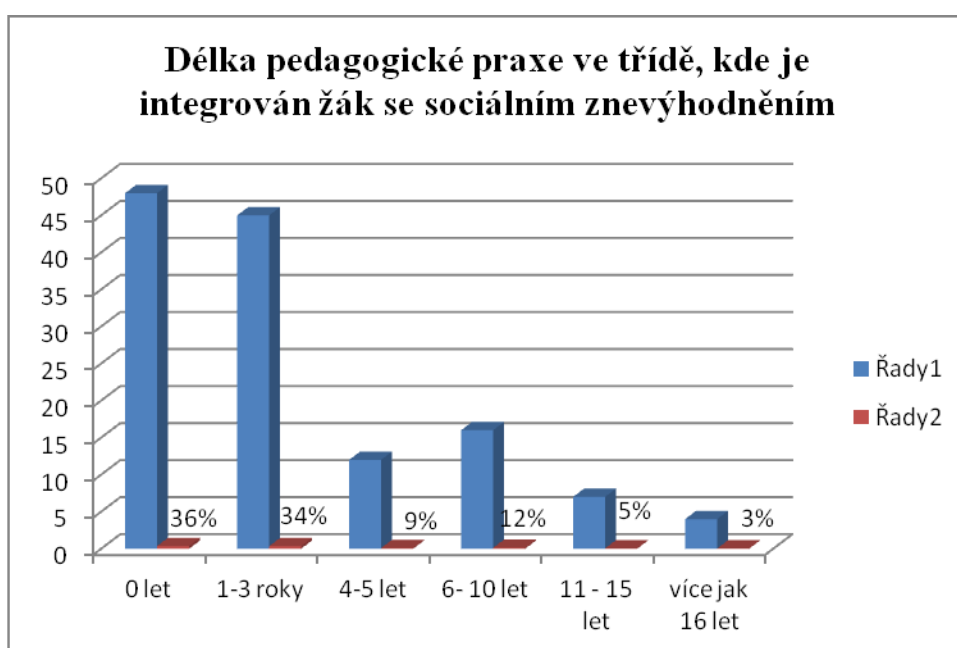


Z grafu je patrné, že větší a přitom relativně nízké procentuální zastoupení je u délky pedagogické praxe v rozhraní jeden až tři roky(45%). Obdobně jako u předchozího grafu se zvyšující se délkou praxe klesá i počet a procenta dotazovaných. Z praxe je jasné, že jeden AP neprovází žáka po celou dobu školní docházky, což se pak odráží i na hodnátách grafu. V současné době se ale nedoporučuje u některých žáků s postižením, zvláště u dětí s poruchou autistického spektra, AP často střídat.

Tab. 6 Délka pedagogické praxe ve třídě, kde je integrován žák se SZ.

	n	%
0 let	48	36%
1-3 roky	45	34%
4-5 let	12	9%
6- 10 let	16	12%
11 - 15 let	7	5%
více jak 16 let	4	3%
celkem	132	100%

Graf 6

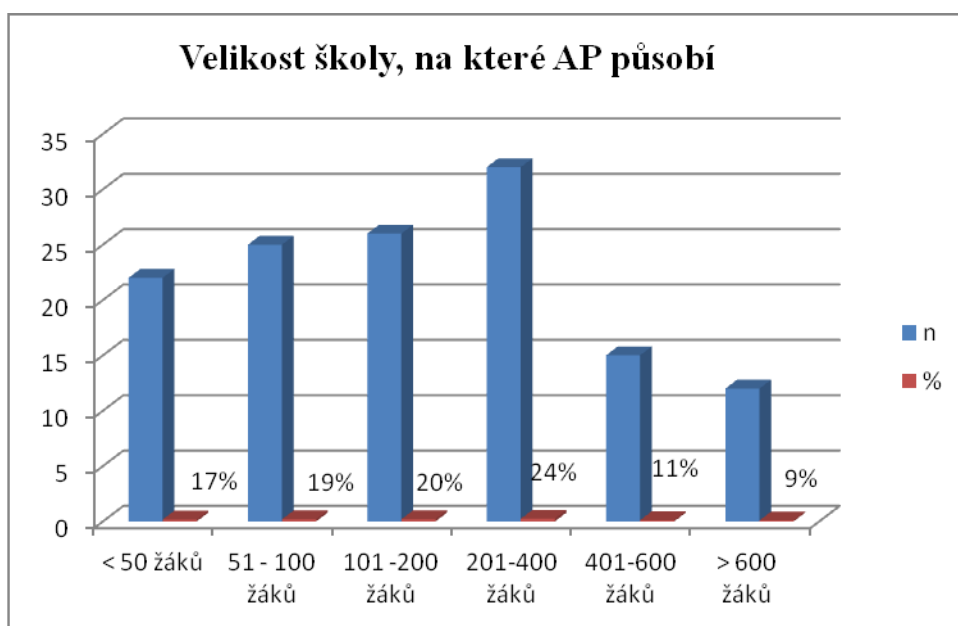


Žák se SZ vyžaduje správný výchovný přístup, který je nejen náročný na trpělivost AP, ale obecně klade velké požadavky jak z teoretického, tak praktického hlediska. Z grafu je možné vysledovat, že délka praxe dosahuje 36% v započatém prvním roce praxe, bohužel s narůstající délkou praxe opět počet AP rapidně klesá. Navzdory podmínkám škol a žáků se SZ je délka praxe na dané pozici více jak 16 let úctyhodná.

Tab. 7 Velikost školy, na které AP působí.

	n	%
< 50 žáků	22	17%
51 - 100 žáků	25	19%
101 -200 žáků	26	20%
201-400 žáků	32	24%
401-600 žáků	15	11%
> 600 žáků	12	9%
celkem	132	100%

Graf 7

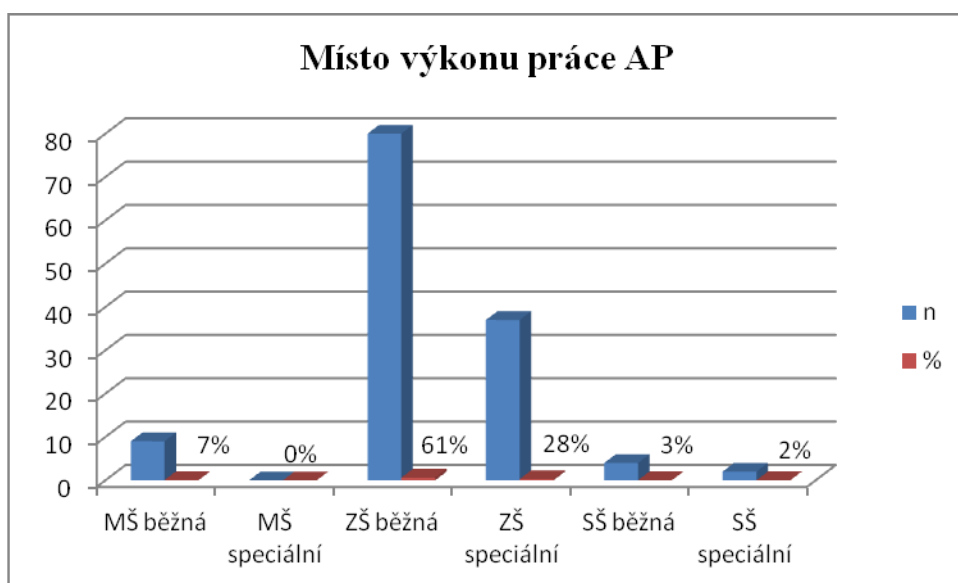


AP pokrývají v podstatě rovnoměrným zastoupením školy do počtu 400 žáků. Nejvíce jsou AP zastoupeni 24% na škole, která má více jak 201 a méně jak 400 žáků. Na školách s velkým počtem žáků jsou AP zastoupeni pouhými 11% a ve školách nad 600 žáků působí 9% AP.

Tab. 8 Místo výkonu práce asistenta pedagoga.

	n	%
MŠ běžná	9	7%
MŠ speciální	0	0%
ZŠ běžná	80	61%
ZŠ speciální	37	28%
SŠ běžná	4	3%
SŠ speciální	2	2%
celkem	132	100%

Graf 8



Graf potvrzuje, že nejvíce AP se aktuálně pohybuje v prostředí běžných základních škol. Oproti tomu v běžných středních školách je AP zastoupen pouhými 3%. Z teoretického hlediska by to mohlo znamenat, že běžné střední školy mají natolik erudované pedagogy v oblasti poskytování speciálně pedagogických metod krom těch běžných, že nemají potřebu zaměstnávat AP. Praxe je ovšem jiná. V současné době žáci po absolvování běžné školy v prostředí běžné střední školy selhávají z důvodu nevyhovujících podmínek. Integrace, inkluze či společné vzdělávání se tedy rozvíjí zatím v rovině běžných základních škol. Je tedy zapotřebí AP prosazovat i ve středním proudu škol a neměly by být opomíjeny ani školy mateřské, které jsou důležité pro rozvoj základních dovedností, sebeobslužných a hygienických návyků.

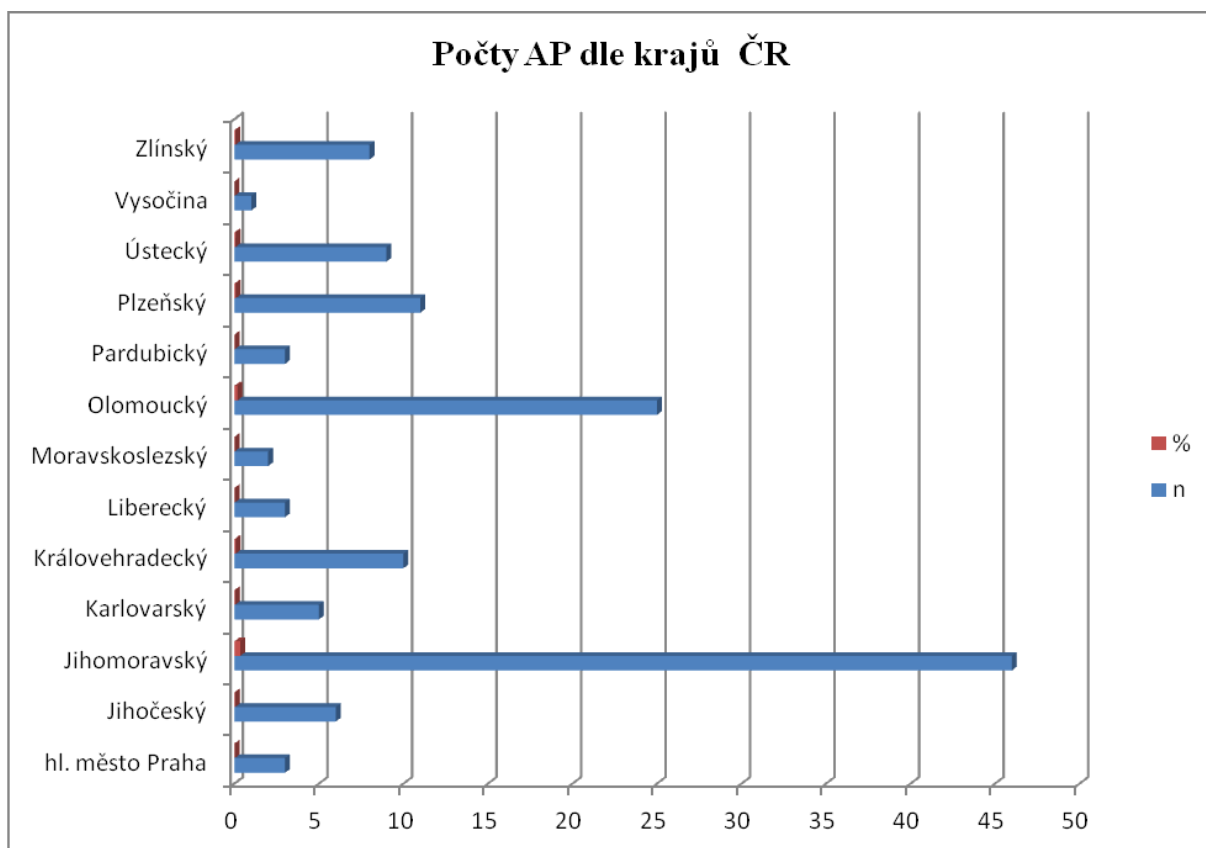
4.1.1 Příklad z praxe

Běžná základní škola přijímala bez problémů žáky s poruchou autistického spektra, zejména žáky s Aspergerovým syndromem. Prostředí školy bylo přátelské, nakloněné ke změnám souvisejícím s integrací. Škola dokázala poskytnout integrovanému chlapci adekvátní podporu. Na konci devátého ročníku měl chlapec velké ambice a radostně vyhlížel budoucnost. Jenže s nástupem na střední školu se objevily problémy, které nemohl zvládnout. Škola nezajistila AP, který by problematice Aspergerova syndromu rozuměl. Rodiče po neúspěchu vybrali pro svého syna jinou střední školu, která, jak se po čase ukázalo, rovněž nebyla vhodná, protože nedokázala poskytnout standard, který chlapec vzhledem ke svému postižení potřeboval. Po dalším neúspěchu přešel chlapec na speciální střední školu. V důsledku postižení neúspěch velmi těžce nesl. Objevily se potíže psychiatrického rázu. V současné době je tento mladý muž v invalidním důchodu, vyžaduje neustálou přítomnost a pomoc rodinných příslušníků. Nikdo z pedagogů oné základní školy přitom nepochyboval, že tento chlapec převážně s výborným prospěchem by se mohl uplatnit na volném trhu práce.

Tab. 9 Počty AP dle krajů ČR.

	n	%
hl. město Praha	3	2%
Jihočeský	6	5%
Jihomoravský	46	35%
Karlovarský	5	4%
Královehradecký	10	8%
Liberecký	3	2%
Moravskoslezský	2	2%
Olomoucký	25	19%
Pardubický	3	2%
Plzeňský	11	8%
Ústecký	9	7%
Vysočina	1	1%
Zlínský	8	6%
celkem	132	100%

Graf 9



Z grafu vyplývá, že rozložení AP je opravdu velmi nerovnoměrné. Největší zastoupení má Jihomoravský kraj. AP zde působí 35%, přičemž za zmínku stojí ještě Olomoucký kraj s 19%. V ostatních krajích se jedná o 1- 8%, což zdůrazňuje potřebu upravit a sjednotit podmínky pro navrhování a schvalování AP, což by mělo být reálné vzhledem k novele školského zákona a vyhlášce č.27/2016.

4.2 Názory na novelu školského zákona

Druhá část výzkumu sleduje, zde se AP seznámili s novelou školského zákona a z ní vyplývajícími podpůrnými opatřeními. Dále vyhodnocuje a shrnuje názory respondentů, které jsou s realizací novely spojeny.

Tab. 10 AP se seznámili s novelou školského zákona.

	n	%
ano	57	43%
spíše ano	52	39%
spíše ne	12	9%
ne	10	8%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 10

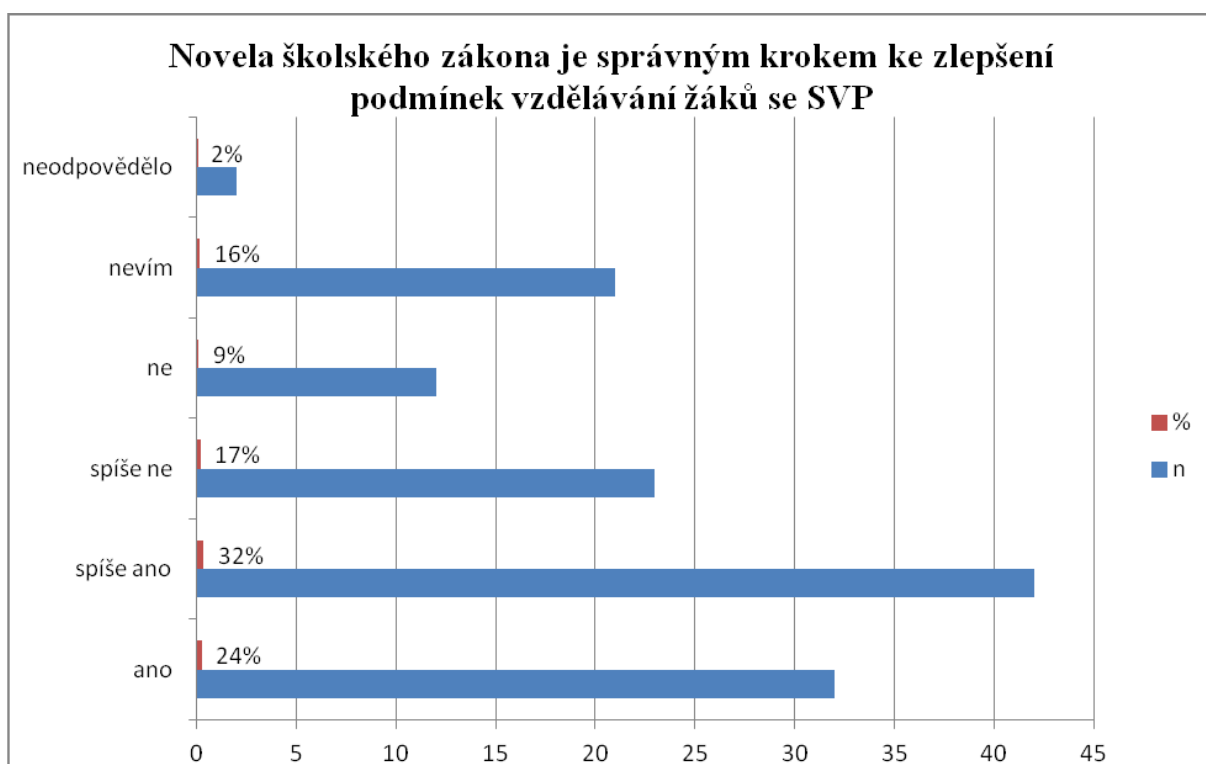


Z výzkumu je patrné, že AP se ve 43% seznámili s novelou školského zákona. 39% respondentů uvedlo, že se s novelou spíše seznámilo. V praxi se ale ukazuje, že nejen AP, ale i pedagogové se novelou nezabývali. V současné době vzhledem k mediálnímu zájmu společného vzdělávání se na základních školách neformálně vedou rozhovory na dané téma. Bohužel je vždy diskutovaná obava, že školy pro děti s postižením se budou rušit a začátkem roku usednou tyto děti do lavic základních škol. Dále se debaty ubírají směrem i k intaktním dětem, které se nebudou kvůli svým spolužákům s postižením moci rozvíjet adekvátním tempem a ponесou tak mnohé negativní důsledky.

Tab. 11 Novela školského zákona je správným krokem ke zlepšení podmínek vzdělávání žáků se SVP.

	n	%
ano	32	24%
spíše ano	42	32%
spíše ne	23	17%
ne	12	9%
nevím	21	16%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 11

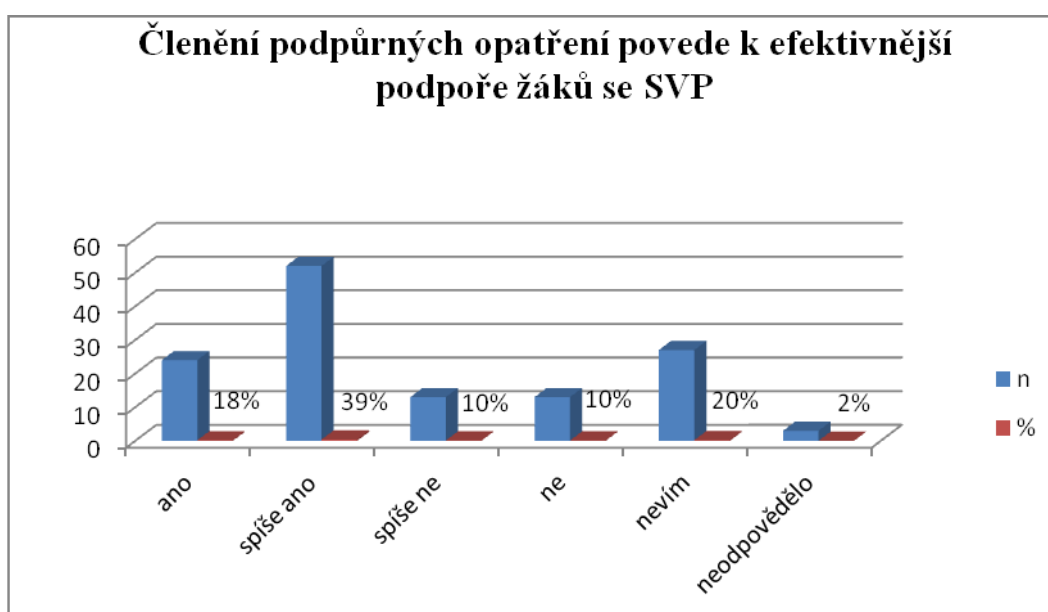


AP se jeví novela školského zákona jako výhodná pro žáky se SVP. Vzhledem k vyhlášce, která popisuje a standardizuje podpůrná opatření, by mělo dojít k jednotnému systému v celé ČR. Rovněž by školy měly využívat příloh, které by měly zjednodušit a sjednotit systém práce.

Tab. 12 Členění podpůrných opatření povede k efektivnější podpoře žáků se SVP.

	n	%
ano	24	18%
spíše ano	52	39%
spíše ne	13	10%
ne	13	10%
nevím	27	20%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 12

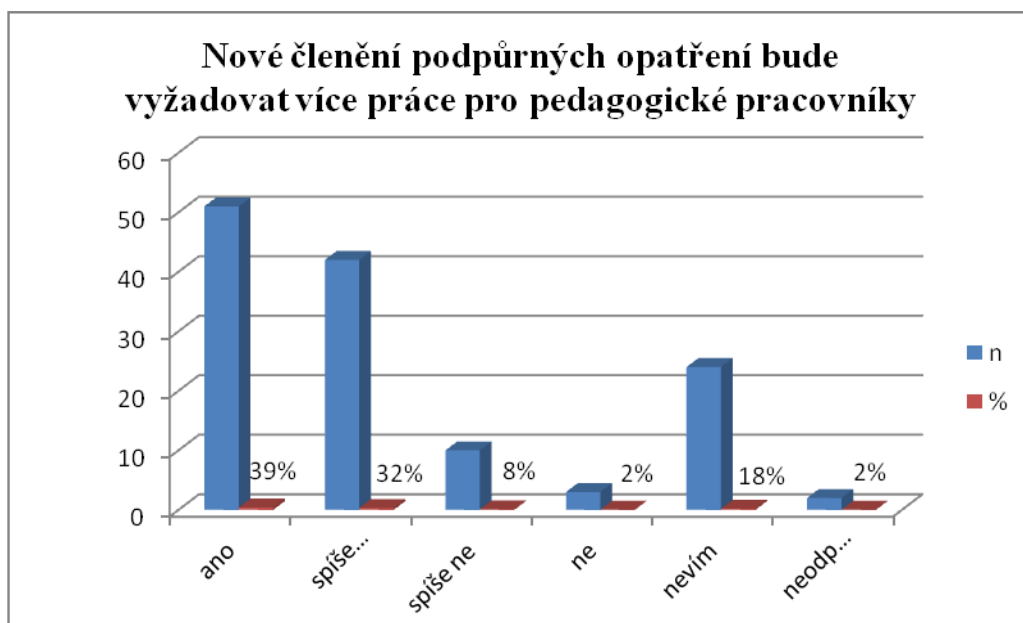


Z grafu vyplývá, že AP zatím nedovedou rezolutně potvrdit, že členění podpůrných opatření povede k efektivnější podpoře žáků se SVP. Logicky by měla každá novela znamenat posun k lepšímu, avšak v praxi se ukazuje, že přítomnost platných zákonů není relevantní pro zlepšení podmínek. Připomenu zde např. potřebu bezbariérovosti škol, která je známá z 90.let, ale mnohé školy se tímto požadavkem doposud nezabývaly.

Tab. 13 Nové členění podpůrných opatření bude vyžadovat více práce pro pedagogické pracovníky.

	n	%
ano	51	39%
spíše ano	42	32%
spíše ne	10	8%
ne	3	2%
nevím	24	18%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 13

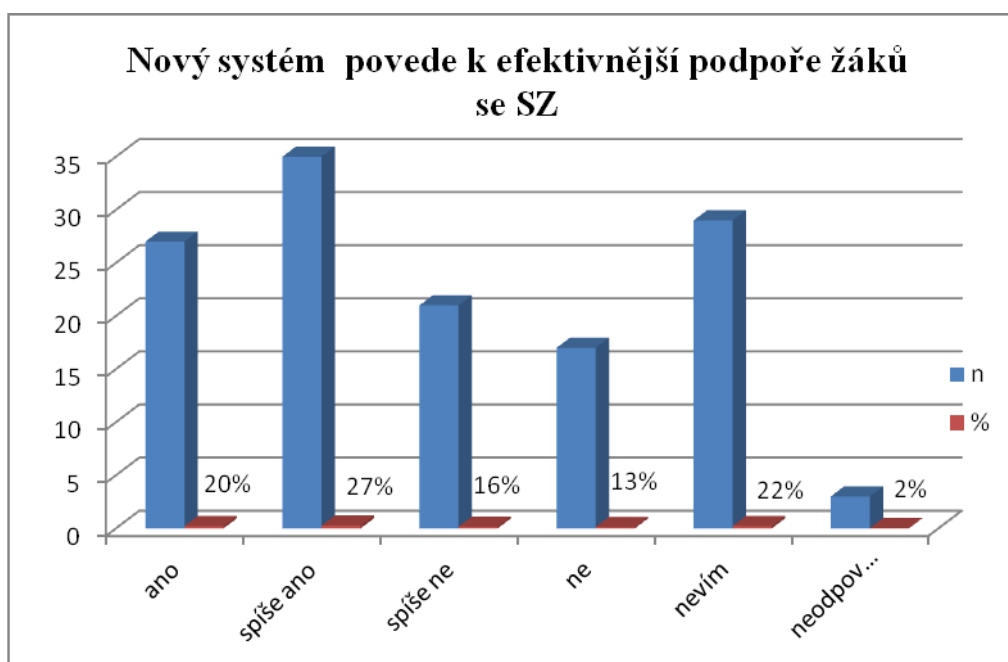


AP jsou přesvědčeni, že zavedením jednotného systému přibude pedagogickým pracovníkům více práce. Prakticky toto lze zhodnotit až po uvedení do praxe, čili po 1.9. 2016. Teoreticky lze předpokládat, že po určité době bude vzhledem k přesně nastaveným podmínkám a formulářům k vyhlášce č.27/2016 práce smysluplnější, konkrétnější a jasnější.

Tab. 14 Nový systém povede k efektivnější podpoře žáků se SZ.

	n	%
ano	27	20%
spíše ano	35	27%
spíše ne	21	16%
ne	17	13%
nevím	29	22%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 14

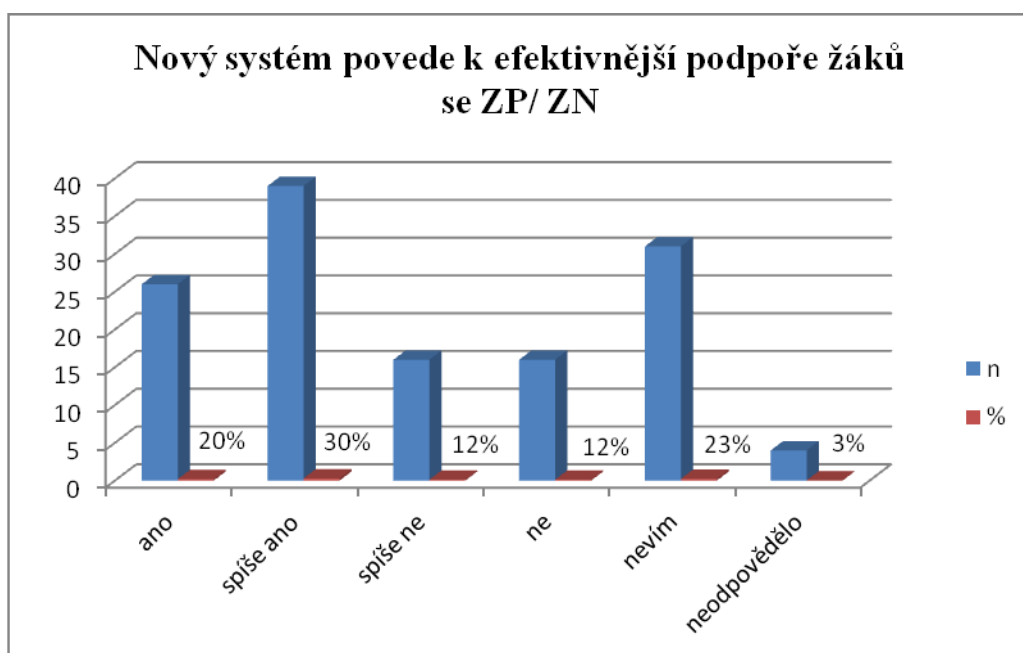


Celkově 47% dotázaných si myslí, že systém bude efektivnější i pro žáky se SZ. 22% respondentů uvedlo, že neví, jak efektivní systém bude. Obavy z neúspěšnosti nového systému jsou důsledkem zkušeností z minulých let a mohou vyplývat i z neznalosti novely školského zákona.

Tab. 15 Nový systém povede k efektivnější podpoře žáků se ZP/ZN.

	n	%
ano	26	20%
spíše ano	39	30%
spíše ne	16	12%
ne	16	12%
nevím	31	23%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 15

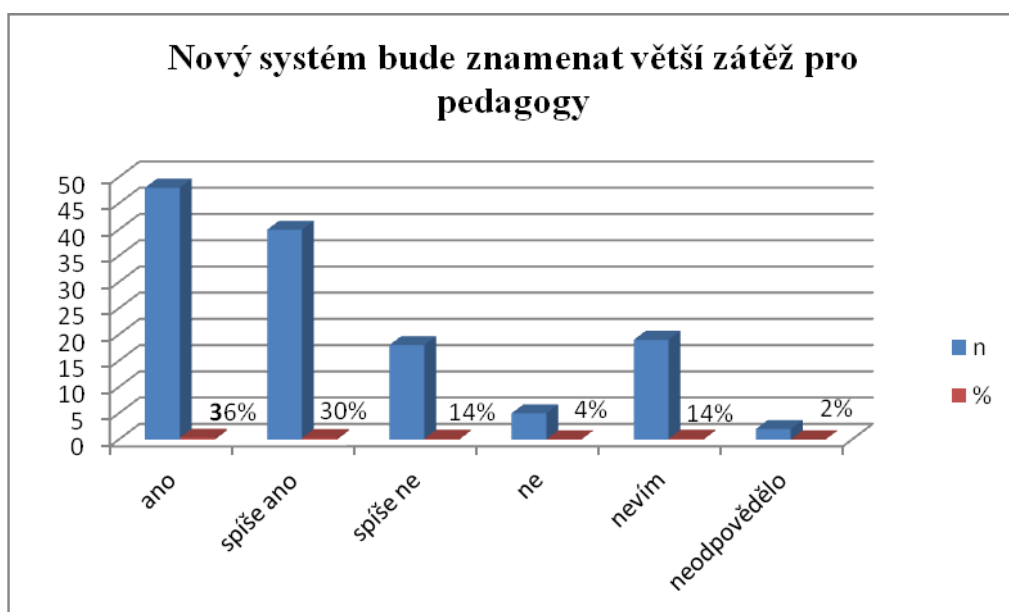


Výsledky jsou obdobné jako u předchozího grafu. Opět se zde projevuje spíše optimistický výhled do budoucna, který se týká efektivity nového systému k žákům se ZP/ ZN.

Tab. 16 Nový systém bude znamenat větší zátěž pro pedagogy.

	n	%
ano	48	36%
spíše ano	40	30%
spíše ne	18	14%
ne	5	4%
nevím	19	14%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf16



Dotazovaní AP se zde více než z 50% domnívají, že nový systém bude vyžadovat větší zátěž pro pedagogy. Lze ale předpokládat, že se tak zkvalitní spolupráce školy a poradenského zařízení a zefektivní se nastavení podpůrných opatření, které žák bude opravdu ve škole potřebovat a které mu budou pomáhat zvládat vyučování i interakci ve školním prostředí. Domnívám se, že prostřednictvím správně vyplněných standardizovaných záznamových archů a standardizovaných zpráv vznikne poradenským pracovníkům více času, které budou moci věnovat podrobné diagnostice či složitějším případům společného vzdělávání nebo budou moci více konzultovat s pedagogy apod.

4.3 Názory AP na vedení formulářů spojených s podpůrnými opatřeními

V roce 2015 se spekulovalo o dvou variantách formulářů, které budou součástí podpůrných opatření. AP měli určit, který arch by jim lépe vyhovoval.

Varianta a) by se vyplňovala v případě, že škola zaznamená nutnost poskytnout podpůrná opatření I. stupně.

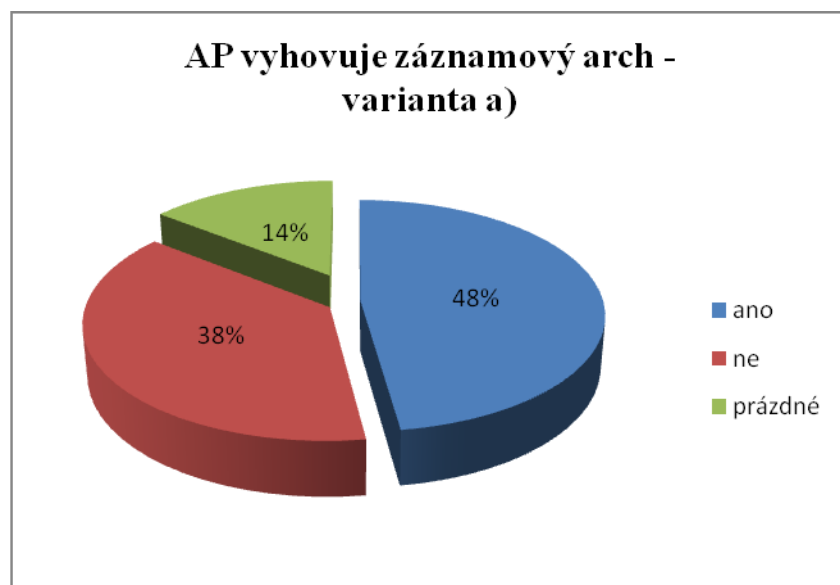
Varianta b) zde popisuje situaci, kdy by bylo zapotřebí sepsat standardizovanou zprávu o poskytnutí a o průběhu realizace podpůrných opatření, které nebyly úspěšné, a je nutné přistoupit k vyšetření ve školském poradenském zařízení.

Vzhledem k existenci vyhlášky č. 27/2016, kterou popisují v teoretické části, jde jen o jakýsi předpoklad do budoucna, který již pozbývá podstatu. Jelikož mne názory zajímaly, tuto část jsem ve výzkumu ponechala.

Tab. 17 AP bude vyhovovat záznamový arch – varianta a).

	n	%
ano	63	48%
ne	50	38%
prázdné	19	14%
celkem	132	100%

Graf 17



Zde je třeba přiblížit zkoumanou položku. Podpůrná opatření I. stupně bude podle novely školského zákona navrhovat škola sama a bude tak za ně i zodpovídat. Školské poradenské zařízení do aplikace podpůrných opatření prvního stupně nebude zainteresované.

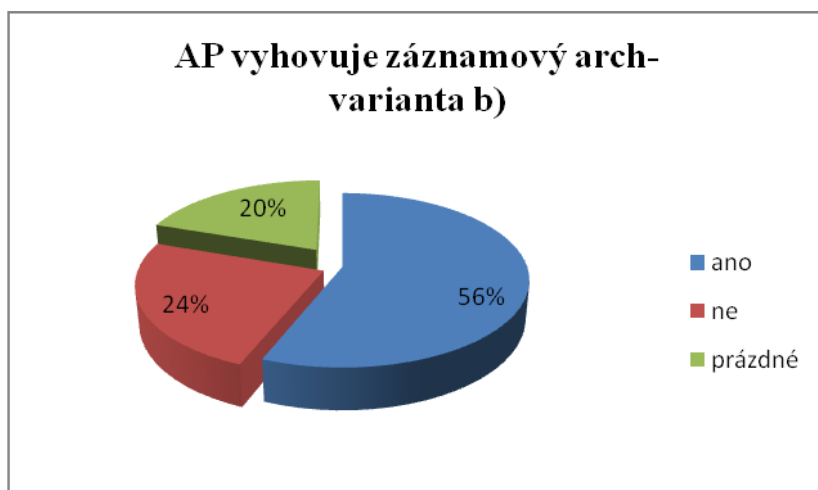
Škola povede záznamové archy o navržených opatřeních, jejich realizaci a výsledcích. Což sama vyhodnocuje jako velmi akční prvek, který by mohl vést k úspěšnému řešení mnohých případů. Tyto archy by měly podléhat archivaci a měly by být přístupné pro všechny pedagogy. Když se vyskytne podobný problém, pedagog si vyhledá, jaké podpůrné opatření bylo aplikováno, do jaké míry bylo úspěšné a bude ho moci aplikovat i na dalšího žáka. Jde tedy o jakousi kartotéku a aplikování metod a podpůrných opatření, které se jeví jako úspěšné, a je tedy žádoucí je nadále ve vyučování realizovat.

AP tuto variantu popořili ve 48%, což je skoro polovina dotazovaných. 38% respondentů by varianta nevyhovovala a 13% se nevyjádřilo.

Tab. 18 AP vyhovuje záznamový arch – varianta b).

	n	%
ano	74	56%
ne	32	24%
prázdné	26	20%
celkem	132	100%

Graf 18



Záznamový arch varianta b) – jde o standardizovanou zprávu, která zjednodušeně řečeno slouží jako vstupenka do školského poradenského zařízení. Poradenský pracovník tak dostane jakousi kartu žáka, kde se během chvíle seznámí s postupem školy, průběhem a neúspěšností realizovaných opatření. Bude tak moci navrhnout podpůrná opatření jiného stupně apod. Varianta b) má podporu v 56%. 24% AP danou variantu vnímá jako nevyhovující a 20% se k otázce nevyjádřilo.

Z porovnání z předchozího grafu je patrné, že standardizovaná zpráva AP více vyhovuje. Domnívám se, že pedagogičtí pracovníci a logicky i AP se nebudou cítit dostatečně kompetentní k vedení standardizovaných záznamových archů a takové vyplňování a plánování bude nutné konzultovat s příslušným výchovným poradcem, metodikem prevence či školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Jde ale o možnost konečně plně využít školských poradenských pracovníků na školách.

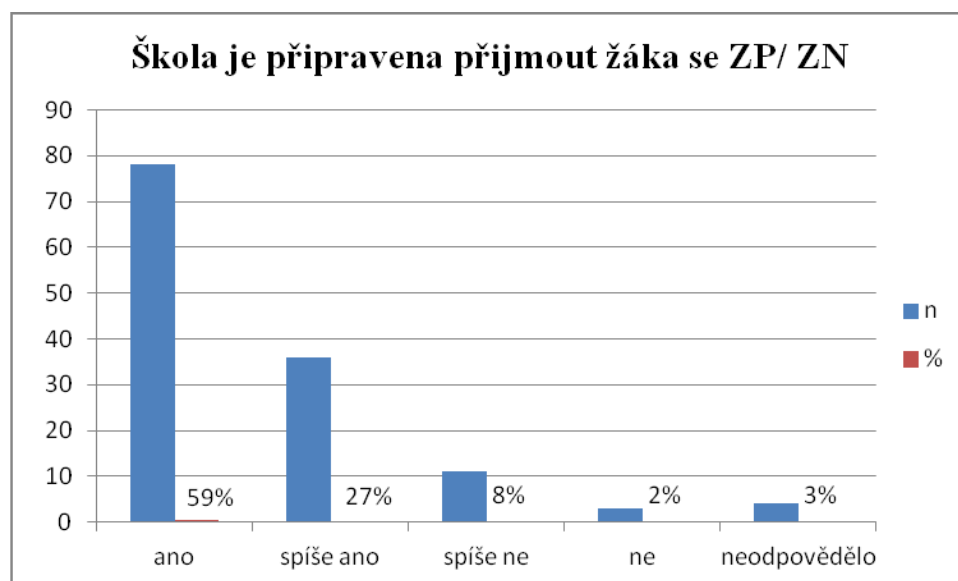
4.4 Současná připravenost škol na společné vzdělávání

AP se zde vyjadřovali k reálné připravenosti škol realizovat společné vzdělávání. Položkami ano – spíše ano – spíše ne – ne vybírali, zda je škola, na které působí, připravena vzdělávat žáky se SVP.

Tab. 19 Škola je připravena přijmout žáka se ZP/ ZN.

	n	%
ano	78	59%
spíše ano	36	27%
spíše ne	11	8%
ne	3	2%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 19



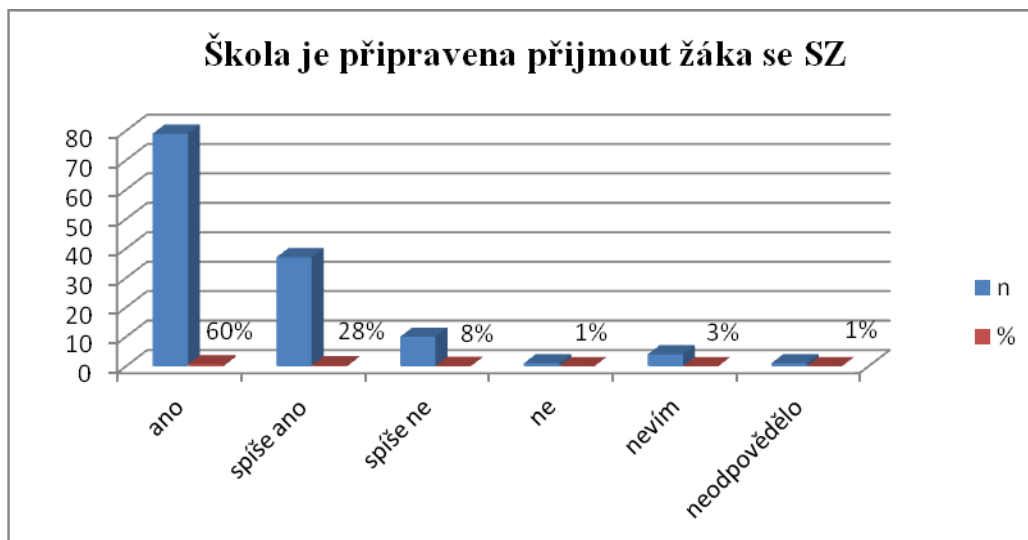
Velká většina respondentů vychází z předpokladu, že školy již tyto žáky přijímají a mohou tak v přijímání i nadále pokračovat. Zde se nabízí otázka, jestli si respondenti

uvědomili, jaké nároky společné vzdělávání na školu klade a jak kvalitní přístup může škola žákovi nabídnout. Obecně je však takové vyjádření společnosti vůči žákům s postižením optimistické, protože 59% označilo položku – ano. Spíše ano pak vybralo 27%. 86% si tedy myslí, že školy jsou dostatečně připraveny. Celkově 10% AP má protichůdný názor a 3% AP se nevyjádřila.

Tab. 20 Škola je připravena přijmout žáka se sociálním znevýhodněním.

	n	%
ano	79	60%
spíše ano	37	28%
spíše ne	10	8%
ne	1	1%
nevím	4	3%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 20



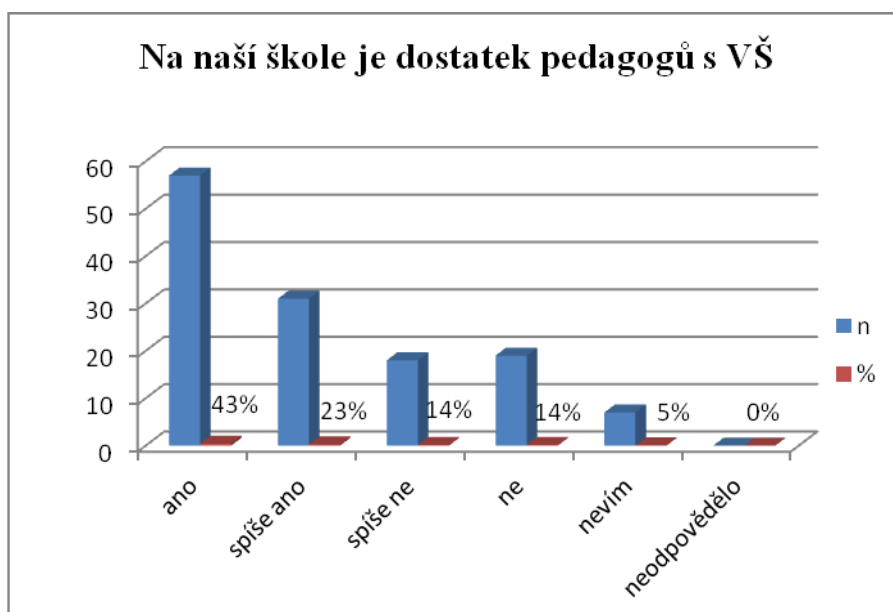
Graf je téměř shodný s předchozím grafem. Z praxe vyplývá, že pedagogové a obecně veškerý personál školy je shovívavější k těmto žákům. Mnohdy pedagogové na prvním stupni společně diskutují a žákovi i rodině se snaží pomoci svými prostředky. Např. jsem se osobně setkala s paní učitelkou, která jedné žačce nosila oblečení po své dceři a rodiče tuto pomoc ochotně přijímali. Mnohdy se těmto dětem odpouští i nedoplatky za stravné, a když nemají zaplacené, dotyčný pedagog nemá to srdce, aby žákovi alespoň nenabíl polévku, která se v tom množství vždy „ztratí“, a hladový žák se přece jen nasytí. Těmto žákům se běžně

promíjejí poplatky za školy v přírodě apod. Je výborné, že společnost se nebojí vidět chudobu a pomáhat žákovi a rodičům, bohužel k žákovi např. s postižením autistického spektra jsem obdobnou spontánní aktivitu nezaznamenala.

Tab. 21 Na škole je dostatek pedagogů se speciálně pedagogickým vysokoškolským vzděláním .

	n	%
ano	57	43%
spíše ano	31	23%
spíše ne	18	14%
ne	19	14%
nevím	7	5%
neodpovědělo	0	0%
celkem	132	100%

Graf 21



V ČR je přirozeným standardem přijímat pedagogy s vysokoškolským vzděláním. Jinak je tomu bohužel u asistentů pedagoga. Zatímco ještě v roce 2009 ředitelé škol nevyžadovali vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání, dnes alespoň zmiňují kurzy pro asistenty pedagoga či přímo vypisují konkurz na asistenta pedagoga s vysokoškolským vzděláním nebo s praktickou zkušeností s danou speciálně pedagogickou problematikou.

Prakticky to znamená, že školy si uvědomují nezbytnost teoretických i praktických

dovedností a zkušeností, na druhou stranu vědí, že tyto erudované asistenty pedagoga nebudou moci finančně dostatečně ohodnotit.

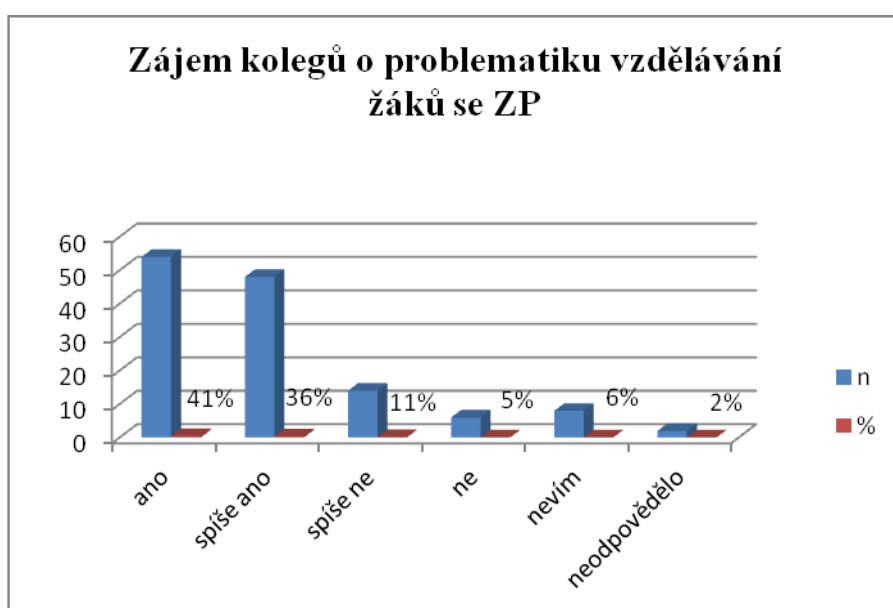
Dalším kritériem je obsazenost pedagogů se speciálně pedagogickým vzděláním na vysokoškolské úrovni. Důležité je uvědomit si, že respondenti odpovídali i v rámci speciálních škol. Z celkových výsledků tabulky totiž vyplývá, že pedagogů ze speciálně pedagogickým vzděláním je téměř dostatek, v praxi však školy často nedisponují ani psychologem, natož speciálním pedagogem. Někteří stále zastávají názor, že výchovný poradce je schopen zajistit a v praxi realizovat speciálně pedagogickou i psychologickou intervenci. V této položce se tedy dosti liší výsledek zkoumané položky s reálnou skutečností. České školství má zatím rezervy v této speciálně pedagogické oblasti. Jsem ale přesvědčena o tom, že kdyby školy měly vyměřenou částku na využití speciálního pedagoga a psychologa, tak by s obsazeností dané pozice neotálely.

Neméně důležitým bodem je celkové vzdělávání a příprava pedagogů na své povolání. Zde je nutné apelovat v jiných částech školství na úpravy vzdělávání. Vzhledem k vývoji celé situace a snah o společné vzdělávání každý pedagog ve své praxi potká dítě s postižením a měla by tomu odpovídat i jeho vysokoškolská příprava. Čili profil absolventa pedagogické fakulty by měl obsahovat i speciálně pedagogickou přípravu, obecné seznámení se školskou legislativou a dovednost tvořit IVP.

Tab. 22 Zájem kolegů o problematiku vzdělávání žáků se ZP.

	n	%
ano	54	41%
spíše ano	48	36%
spíše ne	14	11%
ne	6	5%
nevím	8	6%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 22

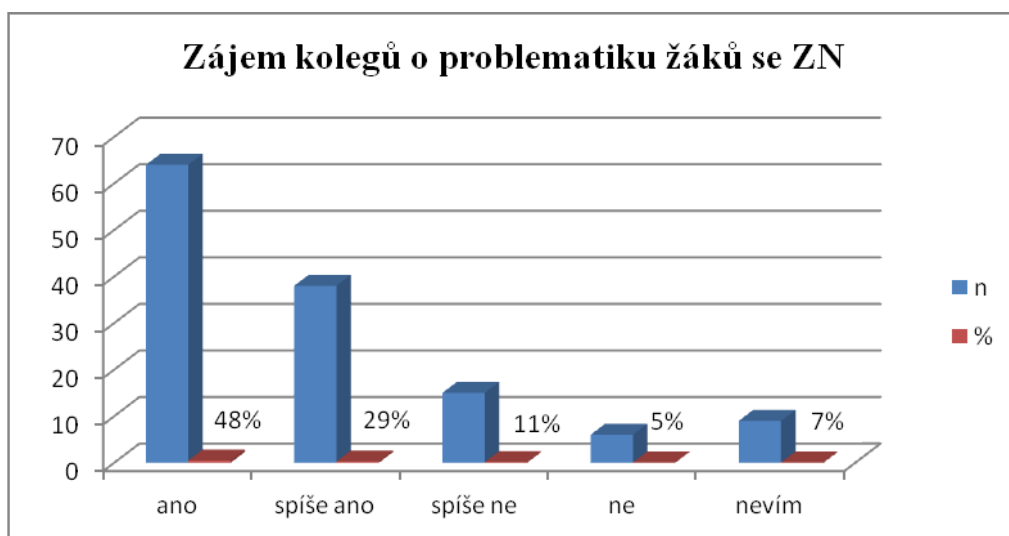


Zájem kolegů o problematiku vzdělávání žáků se ZP projevilo 41% v položce – ano. Položku – spíše ano označilo 36% dotázaných. V součtu se jedná o 77% zájem, což je velmi optimistické. Nezájem kolegů se projevil po sečtení záporných nabízených položek 16%. Položku – nevím – označilo 6% a 2% nedokázala vybrat žádnou z nabízených odpovědí.

Tab. 23 Zájem kolegů o problematiku žáků se ZN.

	n	%
ano	64	48%
spíše ano	38	29%
spíše ne	15	11%
ne	6	5%
nevím	9	7%
celkem	132	100%

Graf 23



AP jsou zde přesvědčeni o zájmu kolegů o problematiku vzdělávání žáků se ZP či ZN. I když zájem AP uvádí u nadpoloviční většiny kolegů, v prním i ve druhém grafu se jedná o shodných 77%. Je namístě tento zájem podporovat tak, aby i pro další kolegy byl záminkou k zamyšlení nad trendem společného vzdělávání, a tím vzbudil opravdový zájem o problematiku vzdělávání.

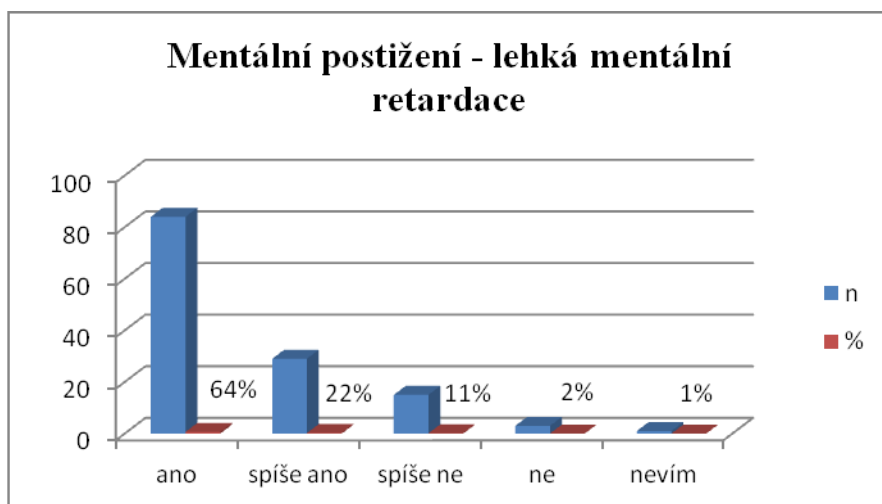
4.5 Aktuální připravenost škol na společné vzdělávání

V další části dotazníku respondenti odpovídali na připravenost školy přijmout žáka s daným postižením. Jedná se o subjektivní názory asistentů pedagoga.

Tab. 24 Mentální postižení – lehká mentální retardace.

	n	%
ano	84	64%
spíše ano	29	22%
spíše ne	15	11%
ne	3	2%
nevím	1	1%
celkem	132	100%

Graf 24

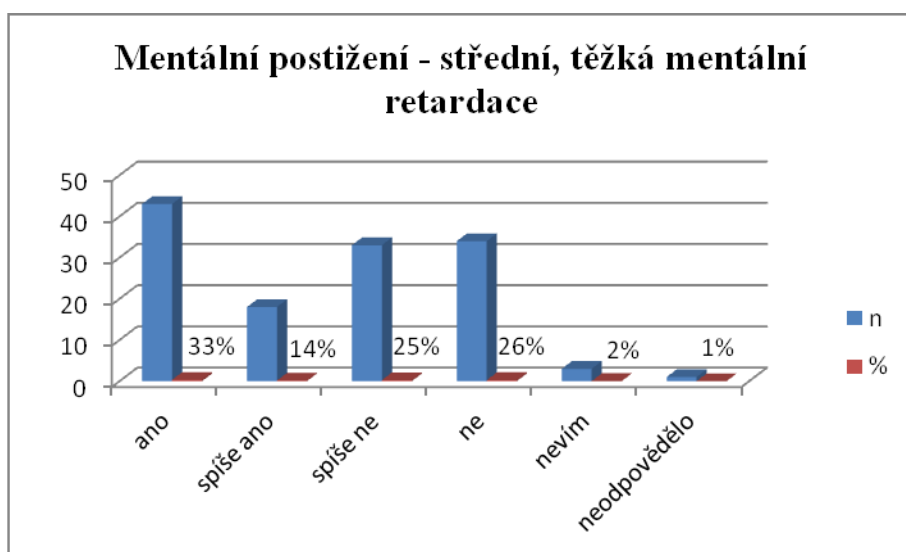


K možnosti vzdělávat žáky s lehkou mentální retardací se pozitivně vyjádřilo 64% položkou – ano. Dalších 22% odpovědělo – spíše ano. Celkově (86%) mají AP pozitivní názor na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Opačný názor má dohromady 13% AP.

Tab. 25 Mentální postižení – střední, těžká mentální retardace.

	n	%
ano	43	33%
spíše ano	18	14%
spíše ne	33	25%
ne	34	26%
nevím	3	2%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 25



Aktuálně je jednoznačné, že 88% škol je připraveno nabídnout vzdělávání žákům s lehkou mentální retardací. Z druhého grafu vyplývá, že školy nejsou z více jak 50% připraveny vzdělávat žáky se střední až těžkou mentální retardací. Graf 24 potvrzuje, že zrušení rámcového vzdělávacího programu pro lehké mentální postižení by mělo i v praxi proběhnout bez větších problémů.

Základní školy, které vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením ale poukazují na skutečnou potřebu přizpůsobit učební osnovy z hlediska obsahu i času.

V praxi jsem se setkala s názorem, že takové děti ve skutečnosti nepatří na základní školu. Jejich „jedničky“ nejsou shodné s jedničkami intaktních spolužáků a tito pedagogové se obávají, že soukromé další vzdělávání poskytne uplatnění na volném trhu práce ve vysokých a pro společnost důležitých funkcích. Setkala jsem se i s obavou, že žák s lehkým mentálním postižením bude zastávat právnickou funkci a na jeho „neznalost“ potom doplatí slušný občan.

Další často zmiňovanou obavou je, že děti s lehkým mentálním postižením nenajdou u svých spolužáků pochopení a budou kolektivem třídy odmítáni. Že skutečné potřeby a zájmy žáků intaktních a žáků s lehkou mentální retardací nejsou totožné a děti s lehkou mentální retardací zůstávají nepochopeni.

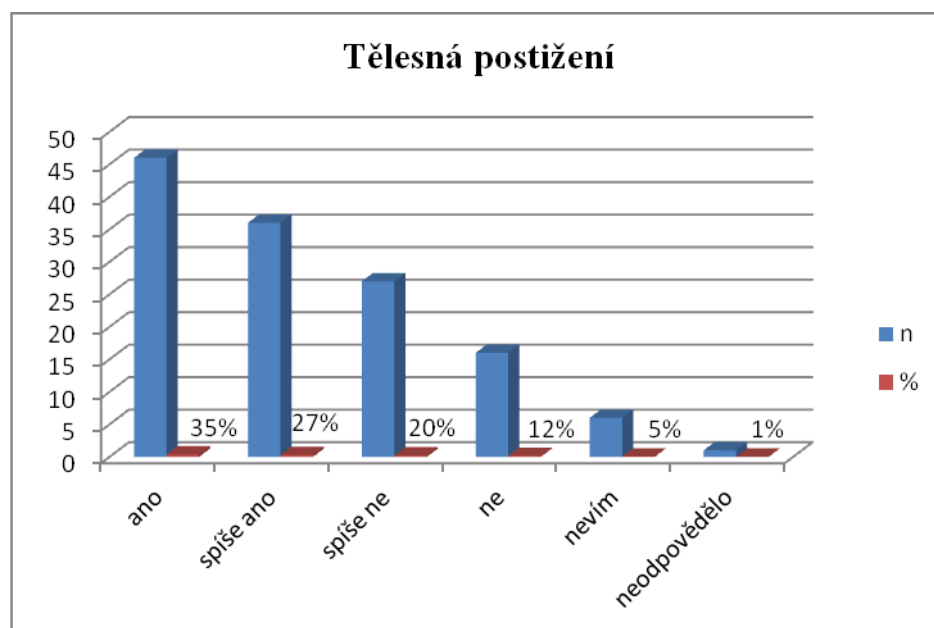
Jiným diskutovaným faktem je, že snažení pedagogů o vzdělávání těchto žáků je zbytečné, tudíž i práce a snažení asistentka pedagoga je zrnem na neúrodné půdě.

Domnívám se, že respondenti mnohdy odpovídali tak, jak by to mělo správně být, ale skutečnost připravenosti a ochoty školy přijímat a vzdělávat tyto žáky vychází z individuality daného pedagoga a jeho humánní inteligence.

Tab. 26 Tělesná postižení.

	n	%
ano	46	35%
spíše ano	36	27%
spíše ne	27	20%
ne	16	12%
nevím	6	5%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 26



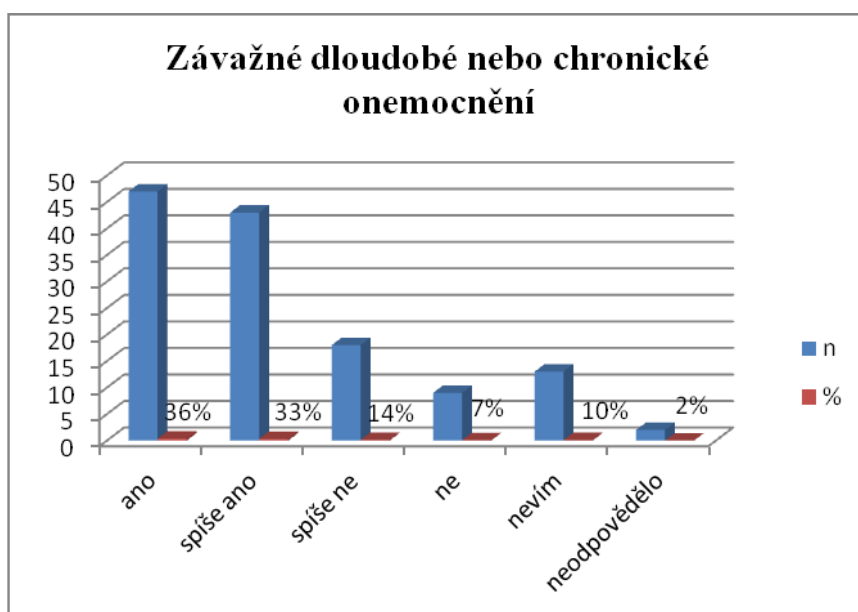
AP odpověděli, že 35% je připraveno přijmout žáka s tělesným postižením a 27% je spíše připraveno na vzdělávání žáka s tělesným postižením. Při sečtení procent dojdeme

k 62%. Je důležité si uvědomit, že jistá tělesná postižení vyžadují bezbariérovost školy či nutnost zajistit, aby se třída nepřesouvala a mohla být v jedné třídě nejbližší šatny nebo vchodu apod. V praxi jsem se setkala se žádostí rodičů dcery, aby po závažné operaci dolních končetin mohla nadále navštěvovat základní školu. První rok potřebovala dívka invalidní vozík, třída byla bohužel v patře a z provozního hlediska nemohla být přesunuta do přízemí. Rodiče každý den dívce vozík do schodů nosili, během dne ho přenášeli pedagogové. Pedagog, který právě šel kolem, dívce vozík přenesl, kam bylo třeba, což bylo velmi hezké gesto. Jak by ale škola vyřešila docházku dalšího dítěte, který by měl obdobný problém? Na druhou stranu v dalším školním roce byla dívka odkázána na berle a vedení ani pedagogové se nezabývali otázkou, zda je vhodné, aby tato dívka každou přestávku trávila přesunem z jednoho patra do druhého apod. Zde je na místě otázka, zda byla škola připravena přijmout žáka s tělesným postižením.

Tab. 27 Závažné dlouhodobé nebo chronické onemocnění

	n	%
ano	47	36%
spíše ano	43	33%
spíše ne	18	14%
ne	9	7%
nevím	13	10%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 27

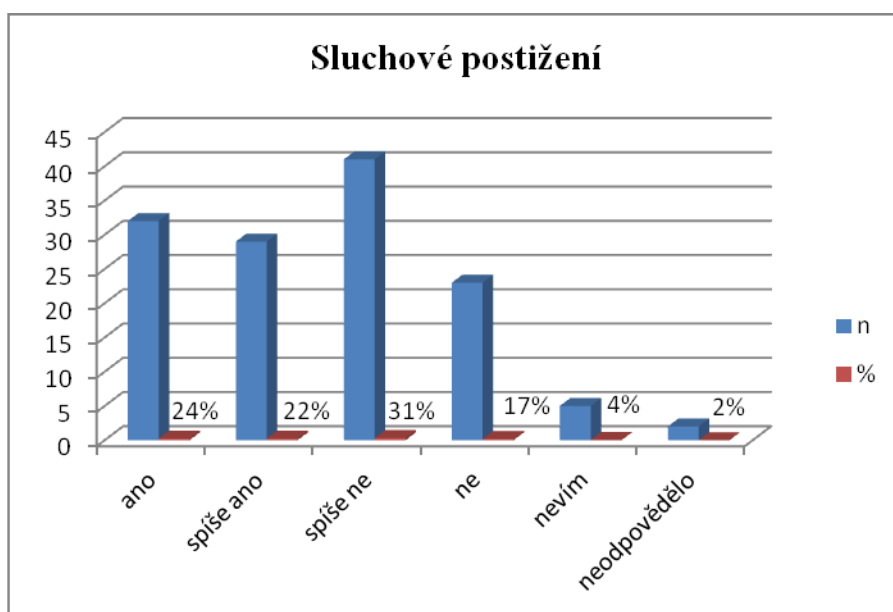


Respondenti v 69% odpověděli, že školy jsou schopné přijmout takové žáky. Nejde o malé procentuální zastoupení, má však nadále rezervy, které by měly být podporované tak, aby i žáci s chronickým onemocněním se mohli nadále vzdělávat.

Tab. 28 Sluchové postižení.

	n	%
ano	32	24%
spíše ano	29	22%
spíše ne	41	31%
ne	23	17%
nevím	5	4%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 28

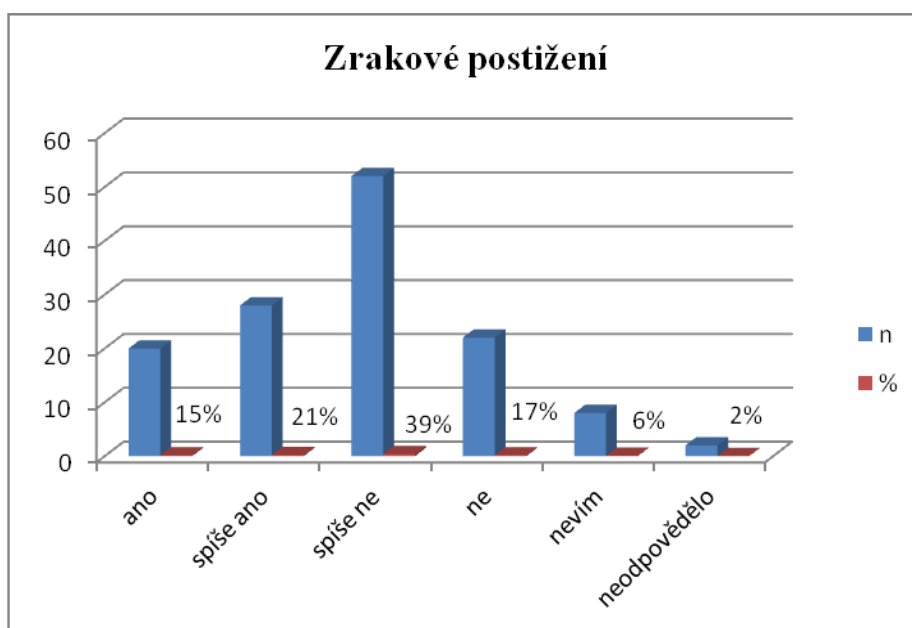


31% respondentů odpovědělo spíše ne a 17% zastává názor, že škola není připravena přijmout žáka se sluchovým postižením. Pedagogové obecně ve sluchovém postižení spatřují naprostou komunikační bariéru a myslí si, že nejsou schopni předat informace v dostatečném jazykovém kódu. Naproti tomu 46% respondentů se domnívá, že školy jsou připraveny. Připravenost tady vyplývá zejména z aktivity vedení, které bude schopno obstarat aistetnta, který plynule ovládá znakový jazyk či znakovanou češtinu či zajistit potřebné texty z vyučovacích hodin tak, aby přístup k informacím byl totožný jako u intaktních žáků.

Tab. 29 Zrakové postižení.

	n	%
ano	20	15%
spíše ano	28	21%
spíše ne	52	39%
ne	22	17%
nevím	8	6%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 29



Z grafu je patrné, že školy nejsou připraveny přijmout žáka se zrakovým postižením. Sečtením odpovědí spíše ne a ne dojedeme k 56%. Sečtením odpovědí spíše ano, ano nám vyjde, že 36% respondentů si myslí, že škola je připravena takové žáky přijmout.

Je obecně platné, že smyslová postižení kladou na vzdělávání větší nároky, znalost Braillova písma, zajištění Pichtova stroje, využívání bilingválního vzdělání u sluchově postižených apod. Stále má tedy společné vzdělávání těchto žáků spolu s intaktními velké rezervy, přestože žáci se smyslovým postižením nemusí mít snížený intelekt a jsou dobře vzdělavatelní, pro české školství jde však o tristní bariéry.

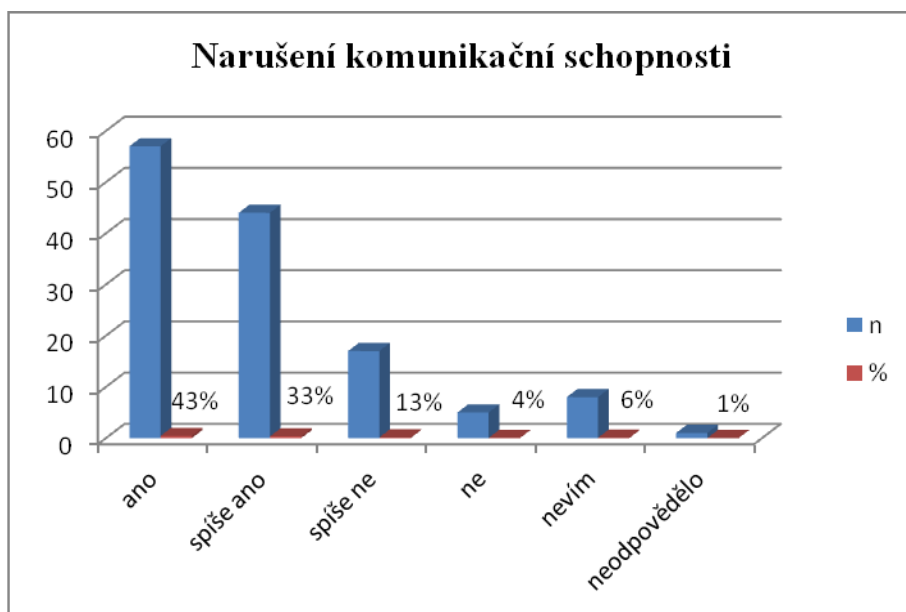
Z praxe jsem se setkala s hochem, který i přes nevidomost zvládal výuku i běžný pohyb ve škole. Šlo ovšem opět o možnost sníženého počtu dětí s pedagogem, který má současně speciálně pedagogické vzdělání a škola disponuje jak speciálním pedagogem, tak psychologem. Vedení školy přijalo asistentku, která plně chápe potřeby žáka a dokáže mu

zajistit výuku bez „bariér“. Chlapec během vyučování zapisuje na Pichtově stroji, využívá reliéfních pomůcek a pomůcek za individuálního přístupu asistentky i paní učitelky. Atmosféra třídy je přátelská a domnívám se po svých několikaletých zkušenostech, že jde o akt lidství a schopnosti akceptovat a tvořit podmínky šité na míru žákovi, což vyžaduje od učitele i asistenta celý komplex znalostí, dovedností a především lidského přístupu pochopit, že i jiný žák se může úspěšně vzdělávat.

Tab. 30 Narušení komunikační schopnosti.

	n	%
ano	57	43%
spíše ano	44	33%
spíše ne	17	13%
ne	5	4%
nevím	8	6%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 30

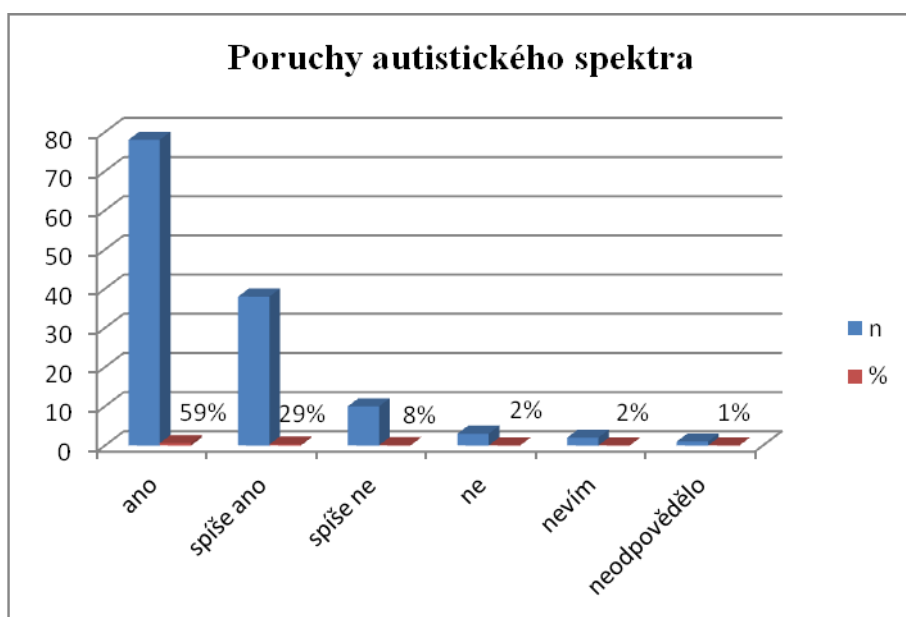


Narušené komunikační schopnosti dnes stále přibývá. Dyslálie u dětí předškolního období často přetrvává i na prvním stupni. Je zde důležité, do jaké míry závažnosti je komunikační schopnost narušena a zda jde o poruchu přechodného charakteru či o trvalé postižení. Pozitvně odpovědělo 76% dotazovaných. 6% respondentů uvedlo, že neví, 1% neodpovědělo vůbec. 17% se vyjádřilo negativně.

Tab. 31 Poruchy autistického spektra.

	n	%
ano	78	59%
spíše ano	38	29%
spíše ne	10	8%
ne	3	2%
nevím	2	2%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 31

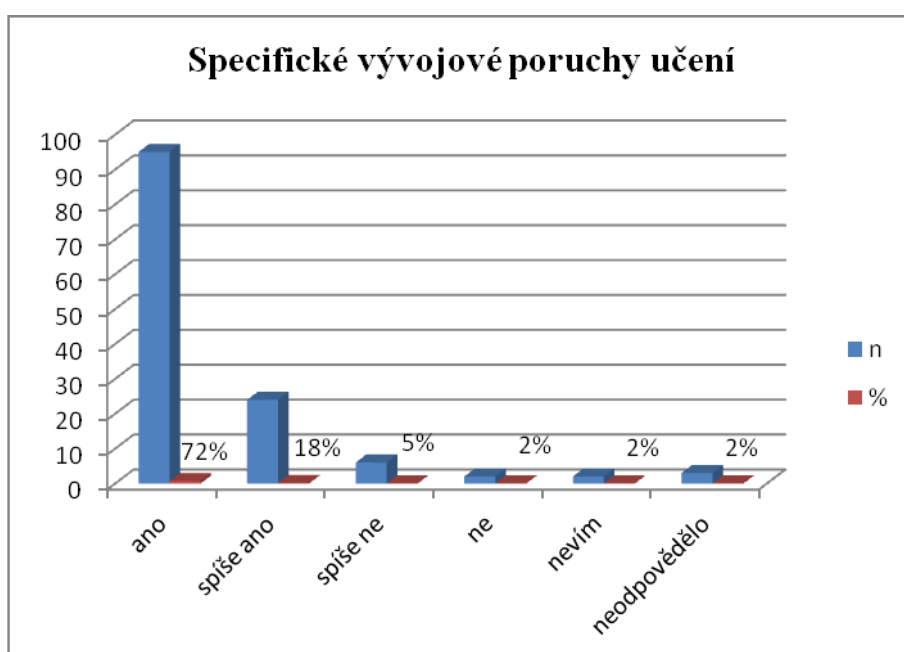


Vzhledem k dnešnímu populárnímu trendu společně vzdělávat žáky s poruchou autistického spektra je jasné, že i respondenti odpověděli z 88% pozitivně. Poruchy autistického spektra jsou velmi širokým pojmem. Ze své zkušenosti mám dobré výsledky se vzděláváním dětí, které mají Aspergerův syndrom s lehčí symptomatikou. Pro opravdové děti s autismem je vhodnější vzdělávání ve speciálních třídách pomocí TEACH programu, využívání VOKS (výměnného obrázkového komunikačního schématu) a strukturovaného prostředí s časovou předvídatelností. Jde o velmi specifickou skupinu dětí a školství by nemělo podlehnout mýtům a nezlehčovat tuto problematiku. Navíc mnoho dětí s autismem využívá pravidelných sezení u psychologů nebo jejich stav vyžaduje psychiatrickou medikaci.

Tab. 32 Specifické vývojové poruchy učení.

	n	%
ano	95	72%
spíše ano	24	18%
spíše ne	6	5%
ne	2	2%
nevím	2	2%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 32

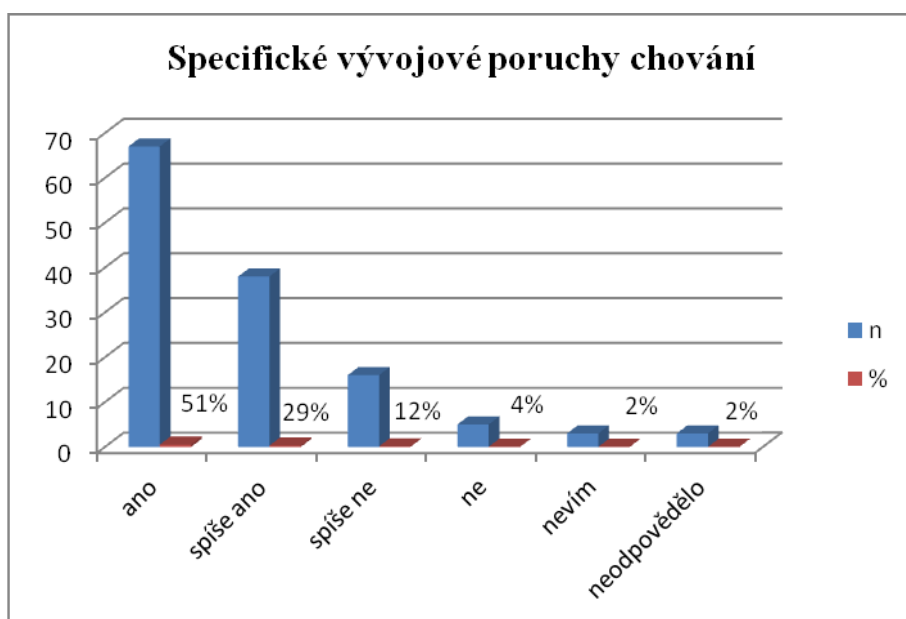


Specifické vývojové poruchy učení jsou dnešním AP i pedagogům dobře známé. Školy v podstatě už nepovažují tyto děti za postižené, protože výskyt SVPU značně vzrostl. Pedagogové docela běžně přijímají, že děti píšou zkrácené diktáty nebo dostanou doplňovačku. Výzkum zde potvrdil, že 72% dotázaných odpovědělo ano a 18% spíše ano. Celkově jde o 90%, což je prakticky velmi pozitivní. Je zapotřebí uvědomit si, že některé úlevy, které tyto děti již běžně mají, je vhodné aplikovat i na žáky s jiným postižením.

Tab. 33 Specifické vývojové poruchy chování.

	n	%
ano	67	51%
spíše ano	38	29%
spíše ne	16	12%
ne	5	4%
nevím	3	2%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 33

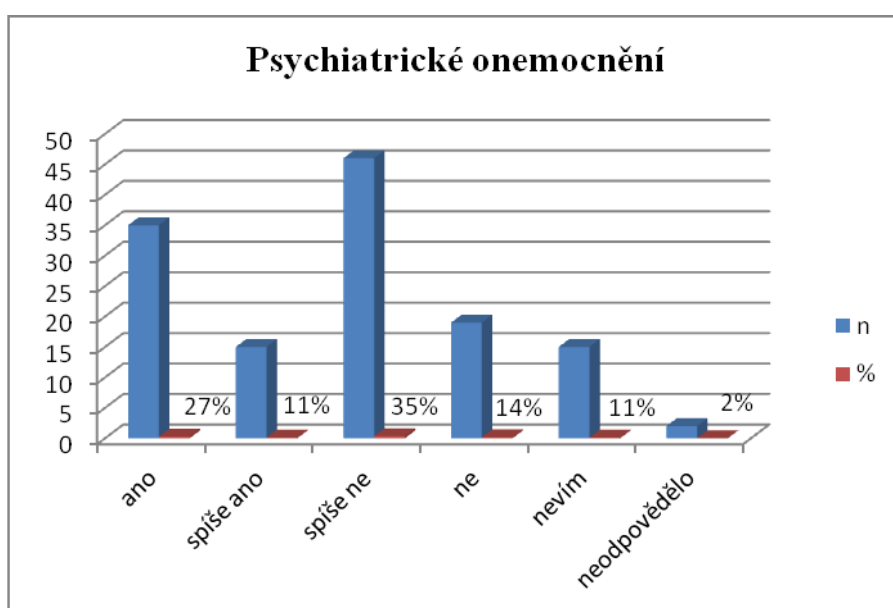


Obdobně jako u předchozího grafu odpovědělo 51% respondentů ano a 29% respondentů spíše ano. Celkově jde o 80% pozitivních odpovědí. 12% AP uvedlo spíše ne a 4% byla pro ne. Celkově 16% AP zastává názor, že škola není připravena přijmout takové žáky, což může být způsobeno chybějícím metodikem prevence, který by podával pedagogům informace a praktické rady, jak k těmto žákům přistupovat a řešit situace spojené s jejich projevy chování.

Tab. 34 Psychiatrické onemocnění.

	n	%
ano	35	27%
spíše ano	15	11%
spíše ne	46	35%
ne	19	14%
nevím	15	11%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 34

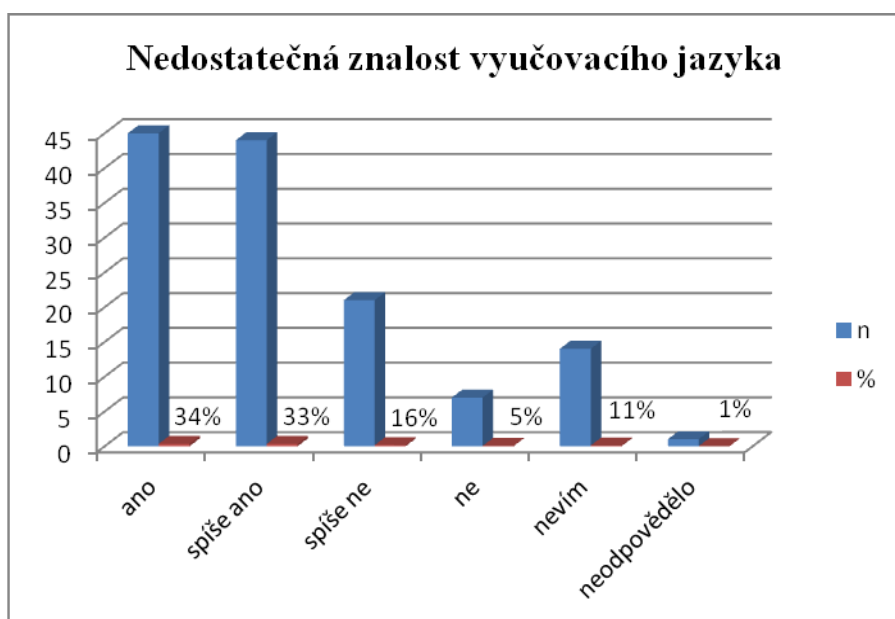


27% AP odpovědělo kladně a 11% se také přiklání k pozitivní odpovědi. 35% uvádí spíše ne a 14% se přiklonilo k odpovědi ne. 11% nevědělo a 2% neodpověděla. Téměř z poloviny není škola připravena přijmout žáka s psychiatrickým onemocněním, což by mohlo být výzvou pro českou legislativu i podpurná opatření i další vzdělávání našich pedagogů a asistentů pedagoga.

Tab. 35 Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka.

	n	%
ano	45	34%
spíše ano	44	33%
spíše ne	21	16%
ne	7	5%
nevím	14	11%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 35

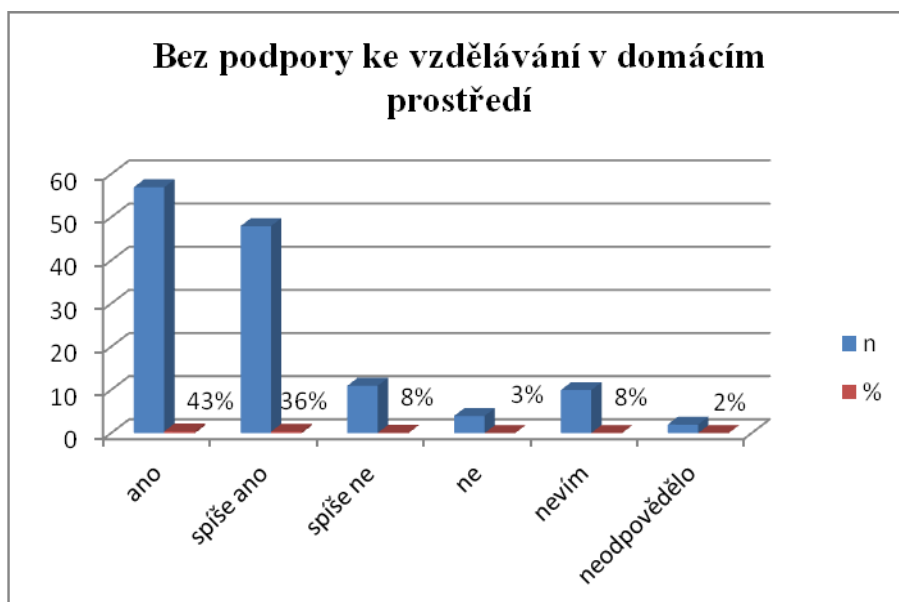


Dohromady 67% AP se přiklání ke kladné odpovědi. Velmi zde záleží na jazykových schopnostech žáka a na motivaci se učit jiný jazyk. Důležitou roli hraje i věk. V praxi jsem se setkala s rodinou, která měla 4 děti a pocházeli z USA. Dívka v první třídě zvládla jen několik slov, její bratr ve třetí třídě během roku zvládl základy českého jazyka. Dívka se během čtyřech let naučila vyjadřovat jednoduchými větami s absencí skloňování. Přestože rodiče pravidelně chodili na hodiny českého jazyka a děti pozitivně motivovali k vyjadřování se v českém jazyce, dívka i po šesti letech český jazyk nezvládla a maminka zažádala o výuku v mateřském jazyce – angličtině. Setkala jsem se i s dětmi, které se rychle zadaptovaly a naučily se česky, a dokonce rodičům dělaly překladatele. Během své praxe jsem se setkala i s chlapcem, který po devítileté docházce do české školy se prakticky česky nedokázal vyjádřit a působil tak jako němý. Během docházky si na tuto skutečnost pedagogové i asistenti pedagoga zvykli a prakticky se chlapce na nic nedotazovali.

Tab. 36 Bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí.

	n	%
ano	57	43%
spíše ano	48	36%
spíše ne	11	8%
ne	4	3%
nevím	10	8%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 36

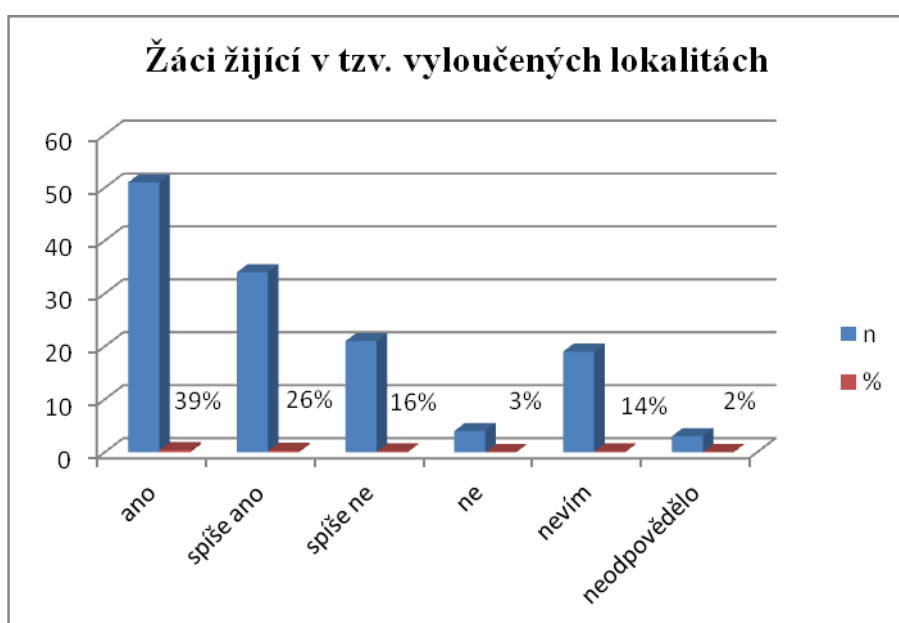


2% respondentů neodpověděla a 8% AP neví, zda škola disponuje podmínkami vzdělávat tyto žáky. Položku ne a spíše ne označilo celkem 11% dotazovaných. 43% souhlasí, že škola je připravena tyto žáky vzdělávat a 36% vybralo odpověď spíše ano. Kladné zastoupení tedy celkově šplhá k 79%.

Tab. 37 Žáci žijící v tzv. vyloučených lokalitách.

	n	%
ano	51	39%
spíše ano	34	26%
spíše ne	21	16%
ne	4	3%
nevím	19	14%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 37

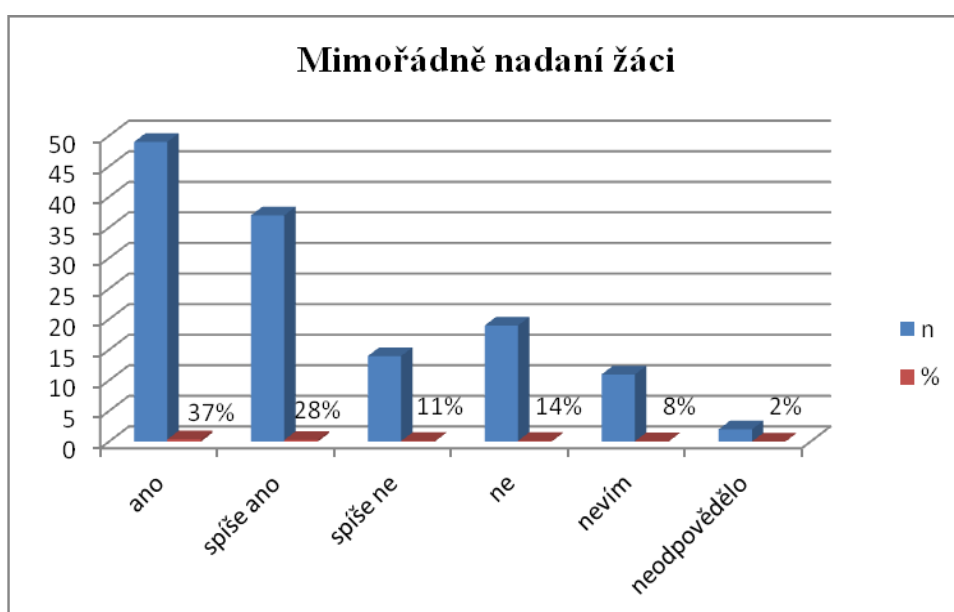


Přestože žák z vyloučené lokality legislativně ani diagnosticky neexistuje, pedagogové a AP mohou hodnotit jen subjektivně, které žáky vnímají a označují jako žáky z vyloučených lokalit. 39% dotázaných souhlasí s vytvořenými podmínkami škol a 26% se přiklonilo k odpovědi spíše ano. Celkově jde o 65% připravenost škol, což značí opět rezervy. Oproti žákům s potížením žáci stížností chudobou a nuznými bytovými podmínkami ve školství byli již v minulých stoletích. Ze své praxe mohu potvrdit, že děti z těchto lokalit si individuálního přístupu a vzdělání váží. Druhá skupina těchto žáků projevuje nezáměr a individuální přístup asistenta pedagoga nijak neocenuje a nesnaží se o možnost růstu své osobnosti.

Tab. 38 Mimořádně nadaní žáci.

	n	%
ano	49	37%
spíše ano	37	28%
spíše ne	14	11%
ne	19	14%
nevím	11	8%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 38

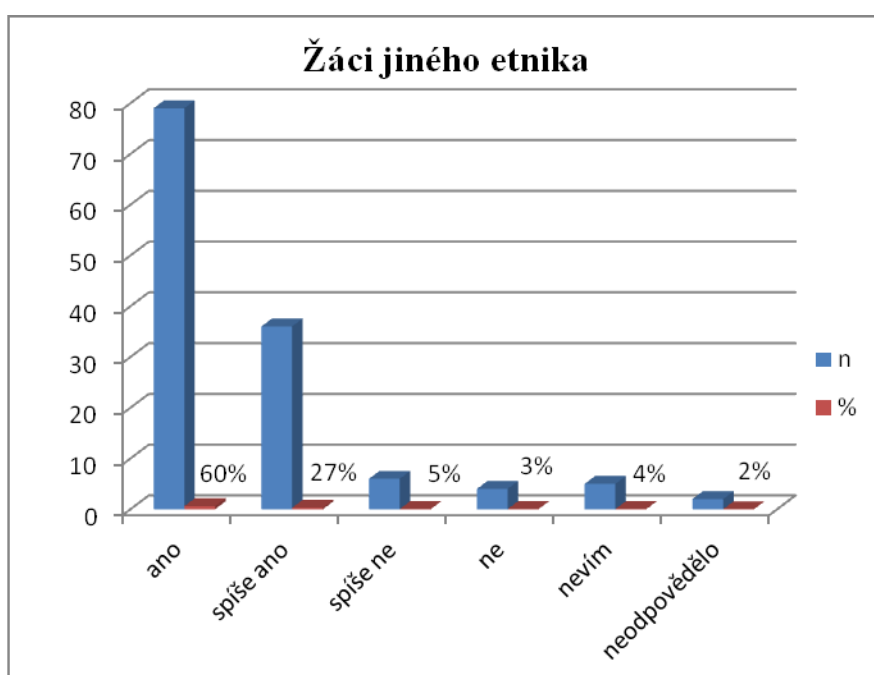


Mimořádně nadaní žáci ustupují zatím do pozadí vůči ostatním žákům, jelikož je jich méně než žáků s postižením. Ve své několikaleté praxi ve školství jsem se nesetkala se žákem, který by vzhledem ke svému nadání mohl přestoupit do vyššího ročníku nebo že by se mu pedagogové individuálně věnovali a snažili se žákovi vědomosti a dovednosti v daném směru rozvíjet. V praxi jsem se rovněž nesetkala s pedagogem, který by se cítil dostatečně kompetentní k tomu, aby žáka označil za mimořádně nadaného nebo by rodičům navrhl vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Rovněž jsem se nesetkala s tím, že by pedagogové či AP projevíli zájem o tuto problematiku a chtěli se v dané oblasti rozvíjet tak, aby mimořádně nadanému žákovi mohli poskytnout potřebnou podporu na jeho cestě ke znalostem.

Tab. 39 Žáci jiného etnika.

	n	%
ano	79	60%
spíše ano	36	27%
spíše ne	6	5%
ne	4	3%
nevím	5	4%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 39



Žáci jiného etnika jsou již několik let také často zmiňovanými. 60% respondentů uvedlo, že školy jsou dostatečně připraveny a 27% uvedlo, že spíše ano. Dohromady jde tedy o 87% připravenost škol. Negativně se celkově vyjádřilo 8% dotazovaných, 4% nevěděli a 2% nevybrali žádnou z nabízených možností. V praxi jsem se osobně nesetkala s negativním přístupem pedagogických pracovníků ani spolužáků k žákům jiného etnika.

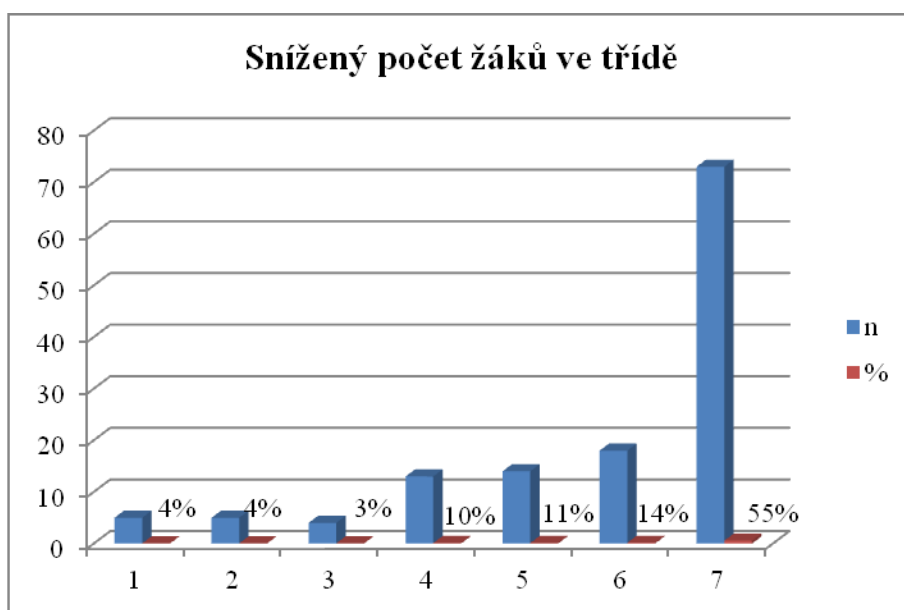
4.6 Názory asistentů pedagoga

Úspěšné vzdělávání žáků se SVP závisí na poskytnutí správně formulovaných a vybraných podpůrných opatřeních. Tato část dotazníku sledovala, jaké názory AP zastávají. Respondenti vybírali ze škály 1-7, přičemž hodnota 1 označovala nejmenší významnost a hodnota 7 největší význam pro správné a efektivní vzdělávání žáků se SVP.

Tab. 40 Snížený počet žáků ve třídě.

	n	%
1	5	4%
2	5	4%
3	4	3%
4	13	10%
5	14	11%
6	18	14%
7	73	55%
celkem	132	100%

Graf 40



Zde respondenti označovali, jaký význam má pro žáky se SVP snížený počet žáků ve třídě. Pouhých 55% dotazovaných přikládá sníženému počtu žáků zajištění lepšího vzdělávání. Samozřejmě záleží na závažnosti projevů daného postižení.

V praxi jsem se setkala s oběma variantami. Snížený počet žáků ve třídě umožňoval učitelům a AP lepší spolupráci ve vyučování. Pedagog měl čas individuálně se žákem pracovat

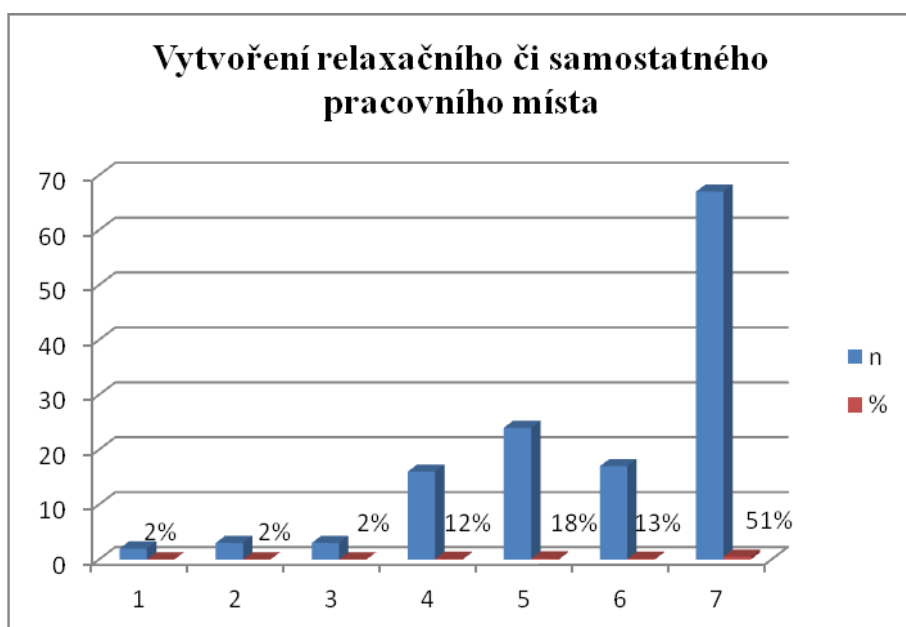
a poskytovat AP dostatečné informace o průběhu daného úkolu. Snížený počet žáků také významně přispěl k soudržnosti kolektivu a lepším vztahovým vazbám. Žáci dovedli spolupracovat a vzájemně určovat priority a řešit vzniklé situace oproti třídám bez sníženého počtu žáků. Pedagogové zaznamenali i větší klid ve vyučování a prostor pro diskuze tak, aby každý dostal příležitost vyjádřit svoji myšlenku. Žáci byli ochotni žákovi se SVP pomáhat a provázet ho při školou pořádaných akcích. AP zde měl větší prostor pro spolupráci nejen se žákem, ale i s ostatními spolužáky. Nebylo zde potřeba vyhledávat během vyučování samostatnou místnost, protože individuální práce mohla probíhat přímo ve třídě. Docházelo ke spontánním diskuzím o přestávkách na témata širokého spektra.

Ve třídě bez sníženého počtu žáků jsem zaznamenala méně prostoru pro spolupráci se žákem. Vzhledem k velké skupině žáků (26) byl ve vyučování větší hluk, který byl častou příčinou zvýšené unavitelnosti a ztráty pozornosti. Individuální práce se žákem zde byla obtížnější, často jsme vyhledávali volné učebny nebo kabinety, abychom mohli efektivněji pracovat. Třída jako kolektiv byla nesoudržná, často se dělila na názorově rozdílné „tábory“ a vzniklé neshody tak často řešily úměrně věku. Ze svých zkušeností jsem zastáncem sníženého počtu žáků, který je prospěšný celému kolektivu.

Tab. 41 Vytvoření relaxačního či samostatného pracovního místa.

	n	%
1	2	2%
2	3	2%
3	3	2%
4	16	12%
5	24	18%
6	17	13%
7	67	51%
celkem	132	100%

Graf 41



Z grafu je patrné, že pouhých 51% AP zastává důležitost relaxačního nebo samostatného pracovního místa. Každý žák se SVP by měl mít možnost využívat relaxační místnost nebo samostatné pracovní místo. Relaxační místnost je vhodná pro žáky, kteří jsou náchylní ke zvýšené únavě, trpí neurotickými projevy nebo vykazují projevy agresivity a hyperaktivity. Relaxační místnost nabývá významu i pro děti s tělesným a smyslovým postižením. AP by měl umět vysledovat, kdy je žádoucí relaxační třídu vyhledat nejen k odpočinku, ale také pro eliminaci nežádoucího chování.

Tab. 42 Vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu.

	n	%
1	4	3%
2	2	2%
3	8	6%
4	22	17%
5	20	15%
6	23	17%
7	53	40%
celkem	132	100%

Graf 42



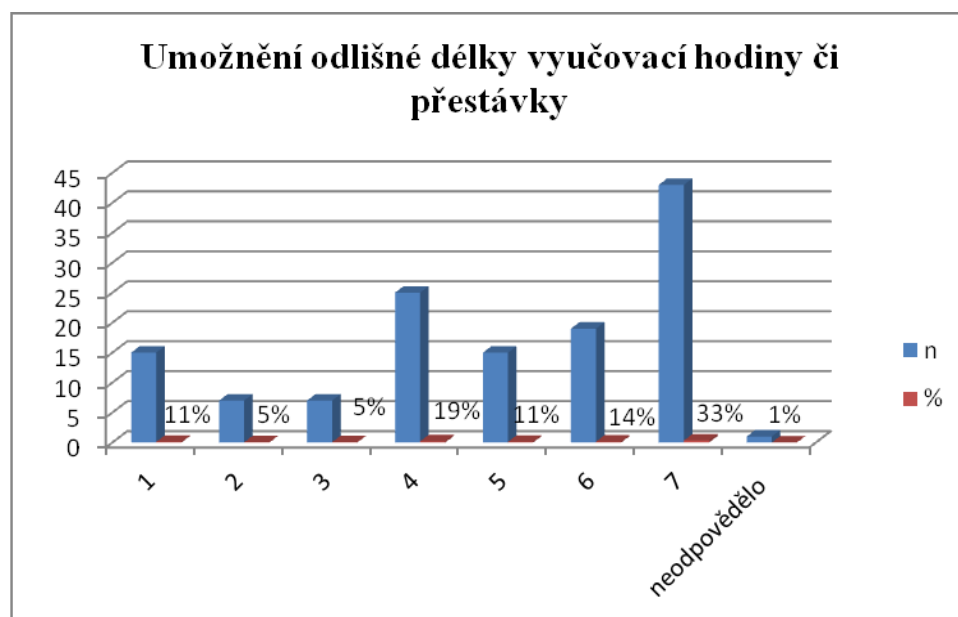
Z grafu lze vysledovat, že 40% dotazovaných přikládá důležitost k vytvoření pracovního místa pro žáka mimo kmenovou třídu. Opět zde záleží na povaze projevů daného žáka. Samostatné pracovní místo je vhodné, pokud AP potřebuje žáka slovně vést a modifikovat učivo do žakovy srozumitelné úrovně. Vzhledem k faktu, že mnoho dětí s potížením má problémy vnímat šeptané informace, doporučuji toto pracovní místo mít k dispozici pro situace, kdy AP potřebuje hlasitě žakovy informace sdělovat a vysvětlovat. Popřípadě když žák pracuje na jiných úkolech než třída. Zde je opět na AP, aby vysledoval, kdy je takové místo vhodné využívat. Při nadužívání pracovního místa mimo kmenovou třídu je žák se SVP ochuzen o kolektiv a v podstatě separován a omezen v interakcích ostatních spolužáků a pedagogických pracovníků.

Po praktické stránce je ale vytvoření pracovního místa mimo kmenovou třídu svízelné. Spousta škol nemá třídu navíc, která by byla neustále k dispozici. Nejsem zastáncem pracovního místa na chodbě. Žáci jsou jakoby „vyhozeni“ a spolu s AP sedí v lavici na chodbě, což soustředění ještě zhoršuje, protože po chodbách neustále chodí žáci a pedagogové, kteří zrovna neučí, a žák se tak nemůže plně věnovat výuce a je rozptylován. Sezení na chodbách není dobré ani z hlediska zdravotního, protože na školních chodbách je často průvan. Rovněž světelné podmínky jsou neopovídající. Na chodbách je i nepříznivá akustika a většinou je zde i hluk z ostatních tříd, které mají ve zvyku mít při vyučování otevřené dveře.

Tab. 43 Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky.

	n	%
1	15	11%
2	7	5%
3	7	5%
4	25	19%
5	15	11%
6	19	14%
7	43	33%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 43

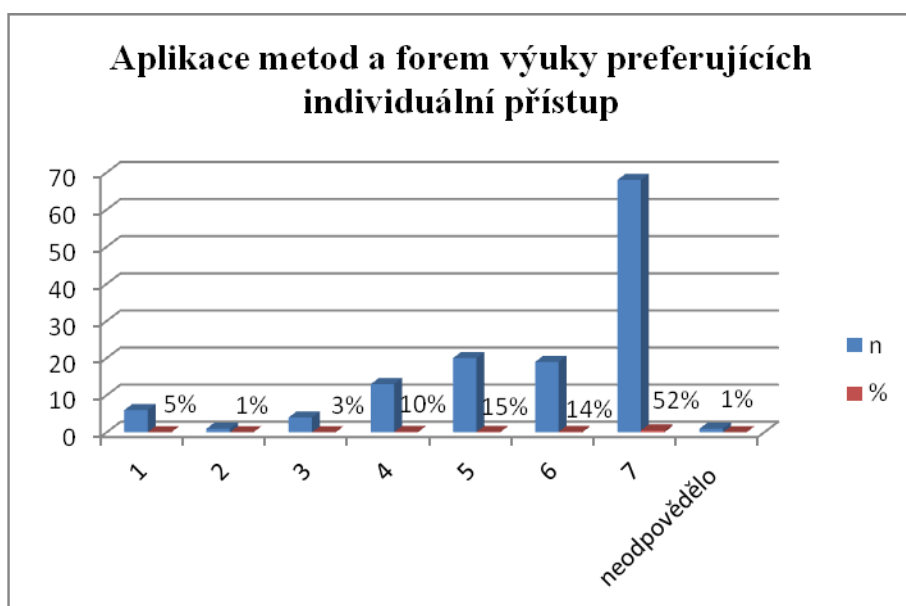


Umožnění odlišné délky vyučovací hodiny či přestávky bere jako nejvíce významnou pouze 33% asistentů pedagoga. Přičemž je množství žáků se SVP, kterým by pomohlo zařadit do vyučovací hodiny několik krátkých přestávek, a tak zvýšit efektivitu výchovně vzdělávacího procesu.

Tab. 44 Aplikace metod a forem výuky preferujících individuální přístup.

hodnota	n	%
1	6	5%
2	1	1%
3	4	3%
4	13	10%
5	20	15%
6	19	14%
7	68	52%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 44



Individuální přístup je velmi žádoucí u dětí se SVP. Pokud chceme vzdělávat žáky se SVP v běžných školách a žáky, kteří mají smyslová postižení, lehkou mentální retardaci nebo mají poruchu autistického spektra, je individuální přístup na prvním místě. Jedině individuálním přístupem se AP a pedagog může se žákem seznámit, vysledovat jeho opravdové prožívání ve škole, a tím vysledovat a zabezpečit jeho potřeby. Individuální přístup hraje velmi důležitou roli v navázání vztahu a k vytvoření důvěry mezi asistentem pedagoga a

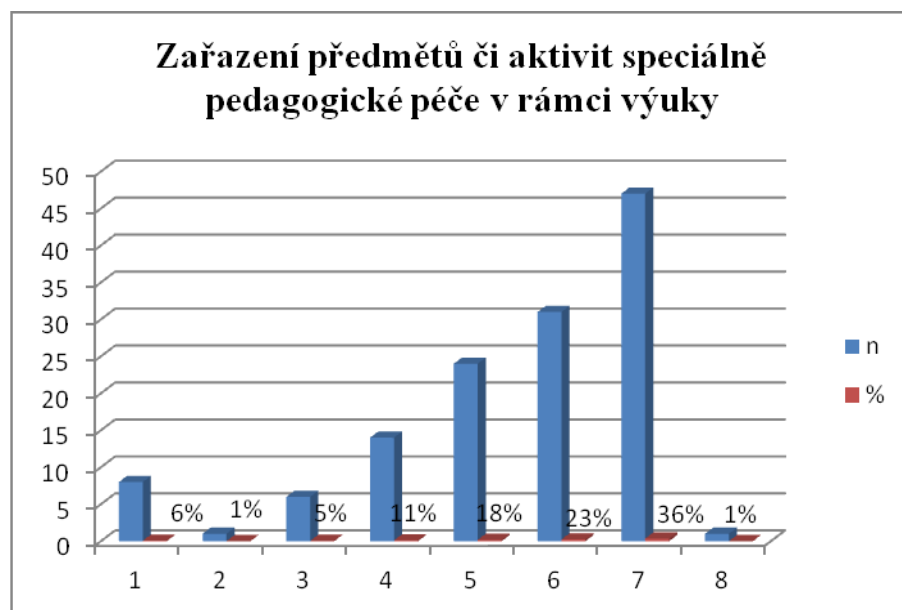
žákem. Slabá nadpoloviční (52%) část připsuje individuálnímu přístupu význam, i když při sečtení hodnot 5 až 7 jde o 81% důležitost.

Bez navázání vztahu se žákem a bez individuálního přístupu není efektivní spolupráce možná. Empatie ze strany AP i pedagogů je základem pro radostné, a tudíž nebolestné společné vzdělávání.

Tab. 45 Zařazení předmětů či aktivit speciálně pedagogické péče v rámci výuky.

	n	%
1	8	6%
2	1	1%
3	6	5%
4	14	11%
5	24	18%
6	31	23%
7	47	36%
neodpovědělo	1	1%
celkem	132	100%

Graf 45



36% respondentů přikládá zařazení předmětů nebo aktivit speciálně pedagogické péče v rámci výuky důležitost. Při sečtení hodnoty 5 až 7 dostaneme 77%, což je poměrně vysoké procento významnosti. Při neformálním doptávání v běžné základní škole mi bohužel nebyl nikdo z pedagogů schopen sdělit, co je obsahem těchto předmětů. Rovněž návrh o zařazení

takové aktivity pozbýval ze strany pedagogů smysl, když už se žák vzdělává v běžném systému. Je tedy důležité rozšiřovat obzory pedagogickým pracovníkům a dokázat jim účelnost těchto aktivit, ať už se jedná o nácvik aletrnativní či augmentativní komunikace, bazální stimulaci či prostorovou orientaci.

Na jedné škole jsem aktivně se žačkou nacvičovala prostorovou orientaci. Vzhledem k hraničnímu intelektovému pásmu a specifickým potížím s pamětí jsme nacvičovaly cestu od šaten do třídy, cestu do jídelny a cestu ze třídy do kabinetu, kde měla žačka zaklepat a požádat učitele o pomoc. Jako asistentka pedagoga jsem tehdy daného pedagoga neinformovala o nácviku, sám pedagog pochopil, že jde o nácvik, a přijal tuto skutečnost jako praktickou dovednost. Ostatní pedagogové prvního stupně se velmi pobavili a nácvik se stal předmětem ironických poznámek a nevhodné debaty.

Na prvním stupni jsem se setkala často s dyslektickým kroužkem pro děti, který byl zařazen po vyučování. Na jiných školách jsem se setkala s individuální prací speciální pedagožky, která si žáky brala vždy v dopoledních hodinách a pracovala na reedukaci většinou vývojových poruch učení.

Tab. 46 Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky.

	n	%
1	4	3%
2	7	5%
3	3	2%
4	18	14%
5	25	19%
6	29	22%
7	42	32%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 46



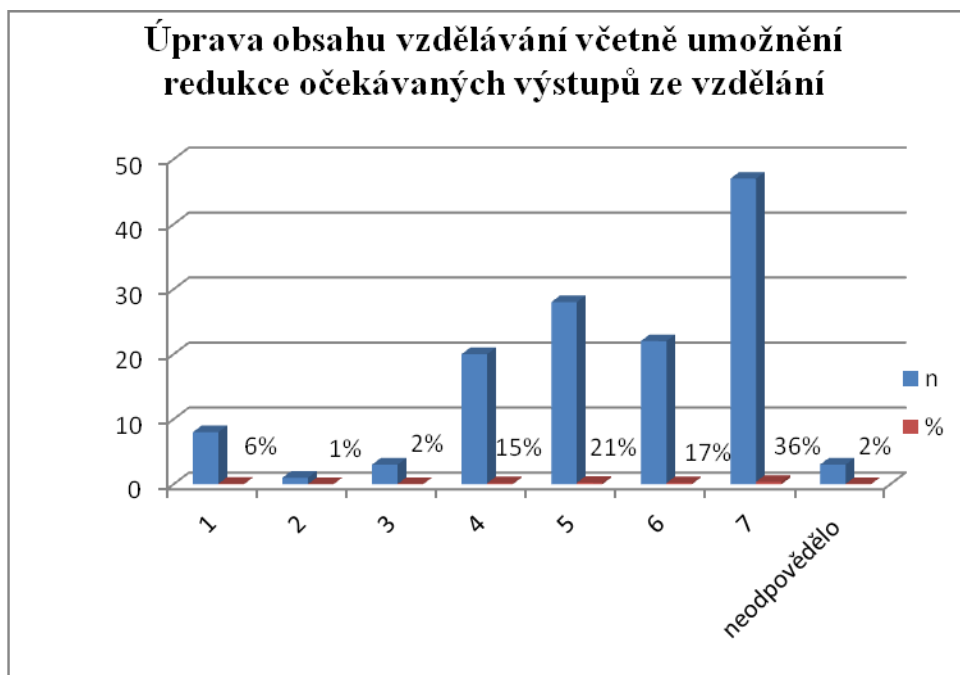
Zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky v součtu hodnot 5-7 vychází 73% zastoupení na významosti, což je poměrně vysoké procento.

Otázkou zajištění podpory žáka nad rámec běžné výuky společně se zařazením předmětů či aktivit speciálně pedagogické péče by se měly zabývat hlavně běžné základní školy.

Tab. 47 Úprava obsahu vzdělávání včetně umožnění redukce očekávaných výstupů ze vzdělání.

	n	%
1	8	6%
2	1	1%
3	3	2%
4	20	15%
5	28	21%
6	22	17%
7	47	36%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 47

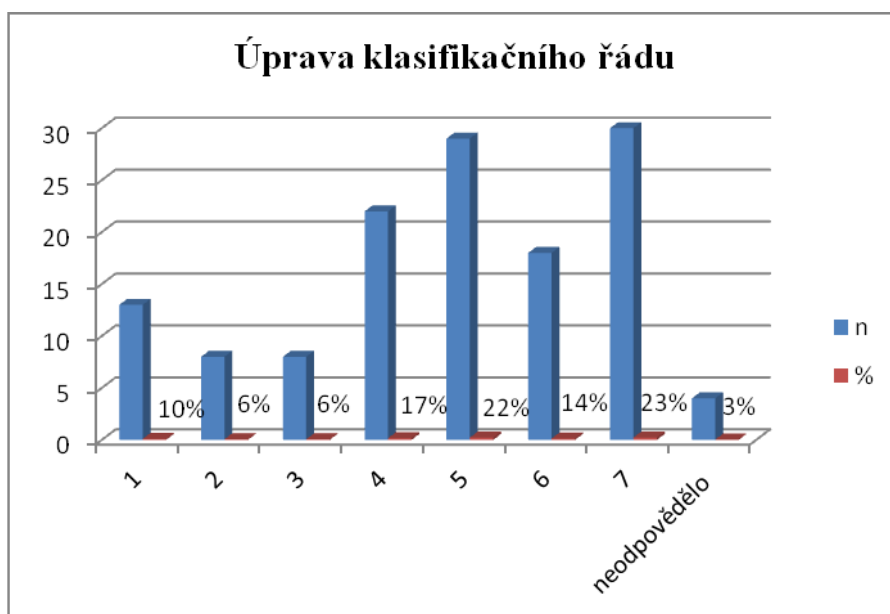


Úpravám vzdělávání AP přikládají důležitost na hodnotách 5-7 celkově 74%. Logicky tyto úpravy vycházejí z flexibilního IVP, který by měl být běžnými školami vnímán jako závazný dokument. Bohužel některé školy stále neakceptují význam IVP a považují ho za administrativní, „šuplíkový“ úkon. V praxi jsem se setkala s názorem, že když je nutné obsah učiva upravovat, pak žák na běžnou školu nepatří, protože redukcí očekávaných výstupů nedosahuje profilu intaktního žáka.

Tab.48 Úprava klasifikačního řádu.

	n	%
1	13	10%
2	8	6%
3	8	6%
4	22	17%
5	29	22%
6	18	14%
7	30	23%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 48



Úprava klasifikačního řádu úměrně souvisí s nastatvením IVP. Z grafu je možné vyčíst, že 23% AP připisuje největší významnosti, při sečtení hodnot 5-7 jde o 59% .

Pokud škola vychází z IVP, je jasné, že by se mělo přihlídnout v hodnocení žáka k jeho SVP. Žák, který stráví učením mnohem více úsilí než intaktní a přitom má obsah učiva upravený, by měl být pozitivně motivován zohledňujícími známkami. V praxi je dobré se domluvit se žákem na známkování s tzv. „přihlédnutím a zohledněním“ situace. Tím žák i rodič pochopí, že pedagog vnímá, že žák se během celého výchovně vzdělávacího procesu potýká s většími překážkami. Jako intaktní žáci jsou motivováni hezkými známkami

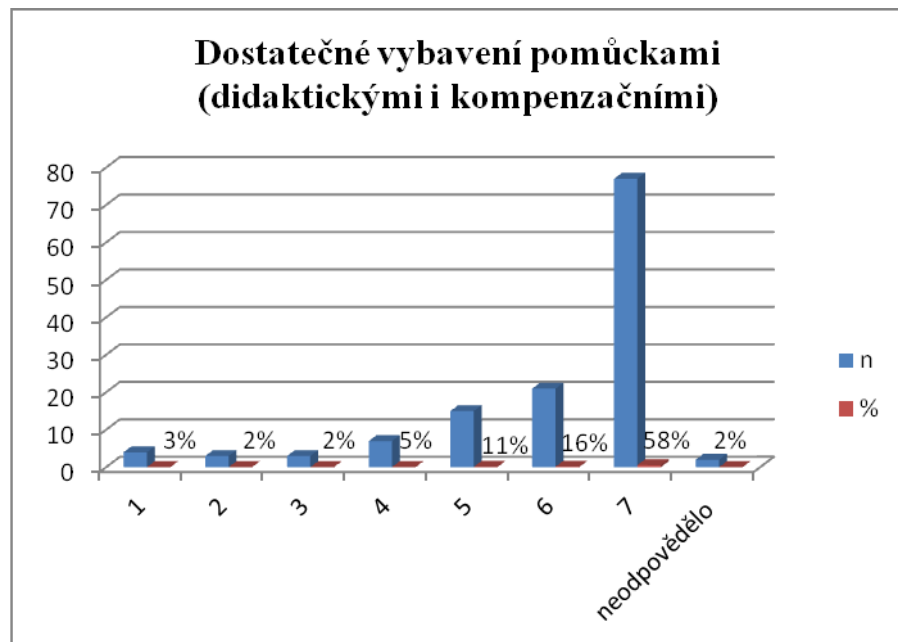
k dalšímu vzdělávání, tak stejně by i žáci se SVP měli být pozitivně oceňováni. To ale neznamená, že žáka se SVP bude pedagog falešně oceňovat.

Při nezdarech v učení a testování je dobré žáka nepřestat oceňovat. Pochválit ho za čas, který tomu věnoval, nabídnout mu jinou možnost – např. zpracování referátu, ocenit ho za pomoc třeba s pomůckami nebo rozdáváním sešitů apod.

Tab. 49 Dostatečné vybavení pomůckami (didaktickými i kompenzačními).

	n	%
1	4	3%
2	3	2%
3	3	2%
4	7	5%
5	15	11%
6	21	16%
7	77	58%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 49



58% AP uvedlo, že dostatečné vybavení pomůckami je velmi důležité a celkově po součtu hodnot 5 – 7 jde o 85% vyjádření závažnosti.

Je pravdou, že bez pomůcek, zejména u některých SVP, je výchovně vzdělávací proces naprosto nemožný.

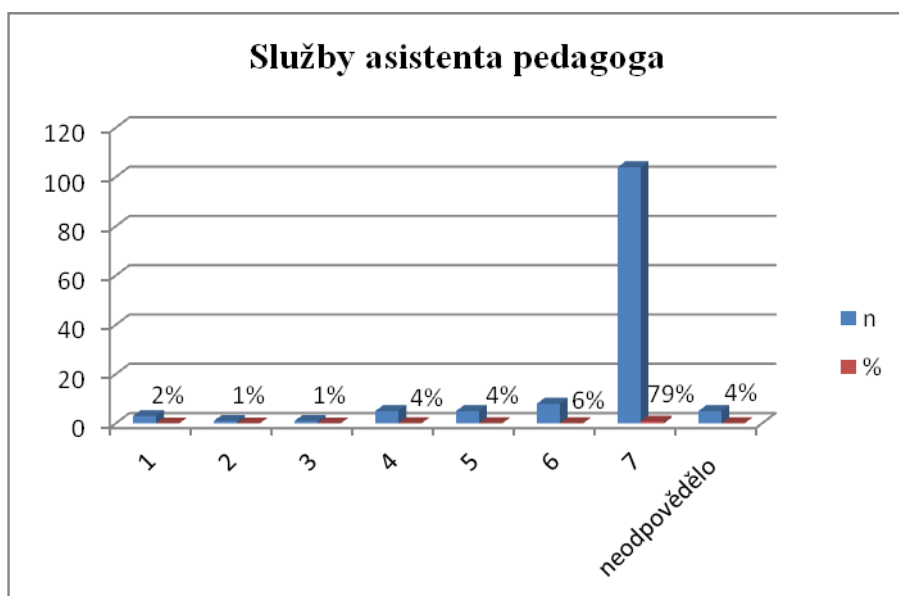
Někdy je dobré apelovat na pedagogy, že didaktické i kompenzační pomůcky jsou nezbytné a že žák má právo tyto pomůcky používat během celého vyučování, tedy i po dobu testování.

Jindy jsem se setkala s pedagogy, kteří akceptovali žakovy pomůcky, i s pedagogy, kteří žakovy pomůcky na písemné práce a didaktické testy vzali. Zde je nutné poskytnout pedagogům názorné vysvětlení. Nástrojem k předávání informací a vědomostí žákům je pedagogův hlas, pokud pedagog nemá hlas, žákům žádné vědomosti nepředá. Čili pokud bych mohla vzít hlas učiteli, znemožním mu tak dokázat, že dané věci rozumí a je schopen ji interpretovat.

Tab. 50 Služby asistenta pedagoga.

	n	%
1	3	2%
2	1	1%
3	1	1%
4	5	4%
5	5	4%
6	8	6%
7	104	79%
neodpovědělo	5	4%
celkem	132	100%

Graf 50

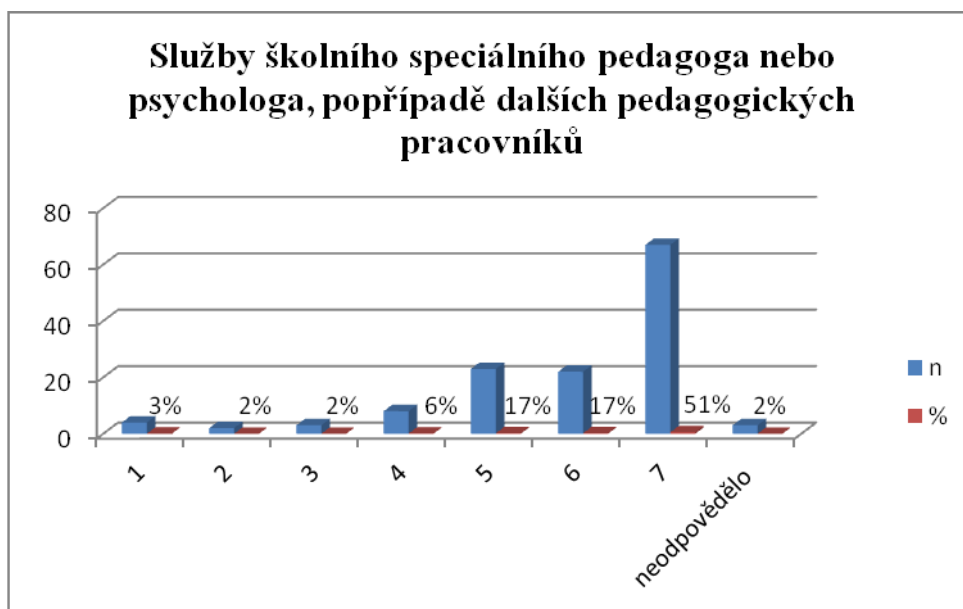


Služby AP považují sami AP ze 79% významné. Tento graf je jednoznačný. U předešlých grafů je viditelná opatrnost v rozhodování, jak je které opatření důležité. Pokud sečteme opět hodnoty 5 -7, vyjde nám 89% důležitost. AP hraje významnou roli v celém výchovně vzdělávacím procesu a jeho kvalita se podepisuje i na dalším žákově vzdělávání a na jeho kvalitě života. Ostatně o AP pojednává celá tato práce, proto jeho důležitost nebudu zde více rozvádět.

Tab.51 Služby školního speciálního pedagoga nebo psychologa, popřípadě dalších pedagogických pracovníků.

	n	%
1	4	3%
2	2	2%
3	3	2%
4	8	6%
5	23	17%
6	22	17%
7	67	51%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 51



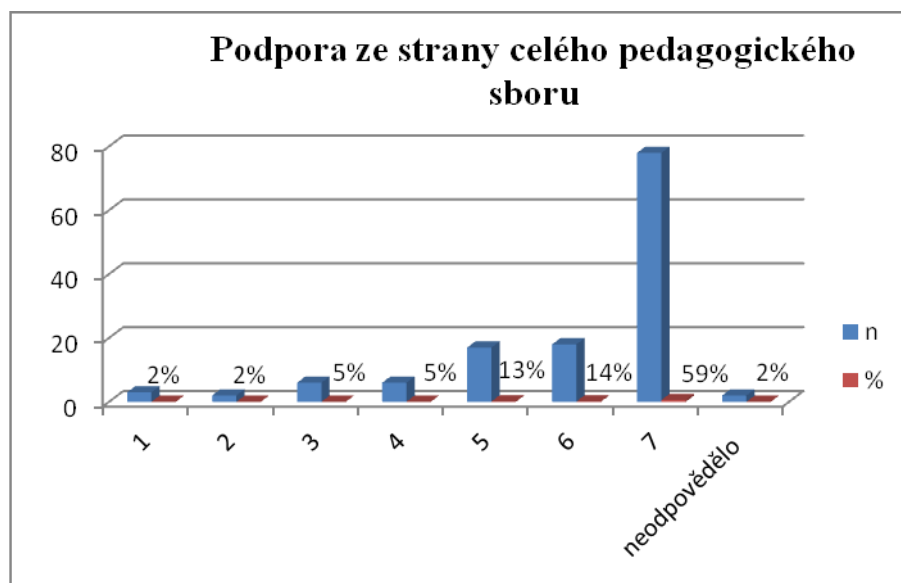
51% AP přikládá největší důležitost službám školního speciálního pedagoga nebo psychologa. V součtu hodnot 5-7 se dostaneme k 85% významovosti. Je nutné si uvědomit, že tyto služby jsou dobrým řešením nejen pro žáky, ale i pro celý pedagogický sbor. Když pominu metodické vedení v oblasti speciálně pedagogické péče a obvyklou náplň speciálního pedagoga a psychologa, tak i neformálními rozhovory lze přimět pedagogy k aktivnímu naslouchání potřeb žákům se SVP. Jedná se o prostory jídelny, kabinetů, sboroven, kde dochází k naprosto spontánním interakcím, které jsou působivější než nucené přednášky. Simplifikovaně řečeno: pozitivní motivace pedagoga, která zapříčiní opravdové zamyšlení

nad potřebami žáků se SVP, je účinnější než organizovaná školení, které pedagog často vnímá jen jako zásah do svého volného času.

Tab. 52 Podpora ze strany celého pedagogického sboru.

	n	%
1	3	2%
2	2	2%
3	6	5%
4	6	5%
5	17	13%
6	18	14%
7	78	59%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 52



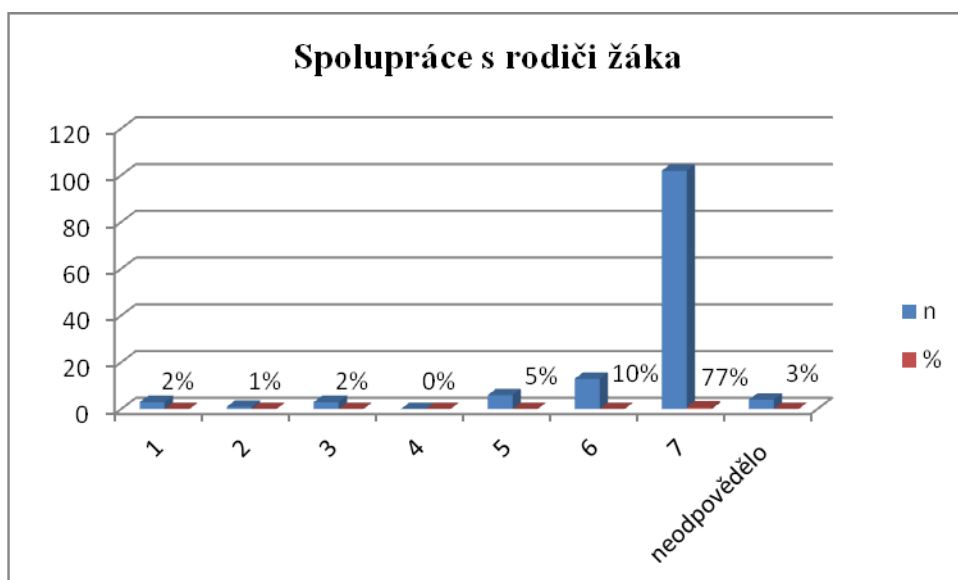
59% respondentů považuje podporu ze strany celého pedagogického sboru jako významnou. Při sečtení hodnot 5-7 důležitost vychází na 86%.

V praxi jsem se setkala s mnohými povahami a názory pedagogů. Při skutečné realitě naprosto neopovídajících platových podmínek za vynaloženou práci asistenta pedagoga je dobré zázemí a popora kolegů posilujícím činitelem. Rovněž je důležité, kolik AP na škole působí, jak často se společně setkávají za účelem předávání si zkušeností a vzájemného sdílení. Důležité také je, jak vnímají spolupráci s ostatními pedagogy a jaký skutečně dostávají prostor pro práci se žákem.

Tab. 53 Spolupráce s rodiči žáka.

	n	%
1	3	2%
2	1	1%
3	3	2%
4	0	0%
5	6	5%
6	13	10%
7	102	77%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 53



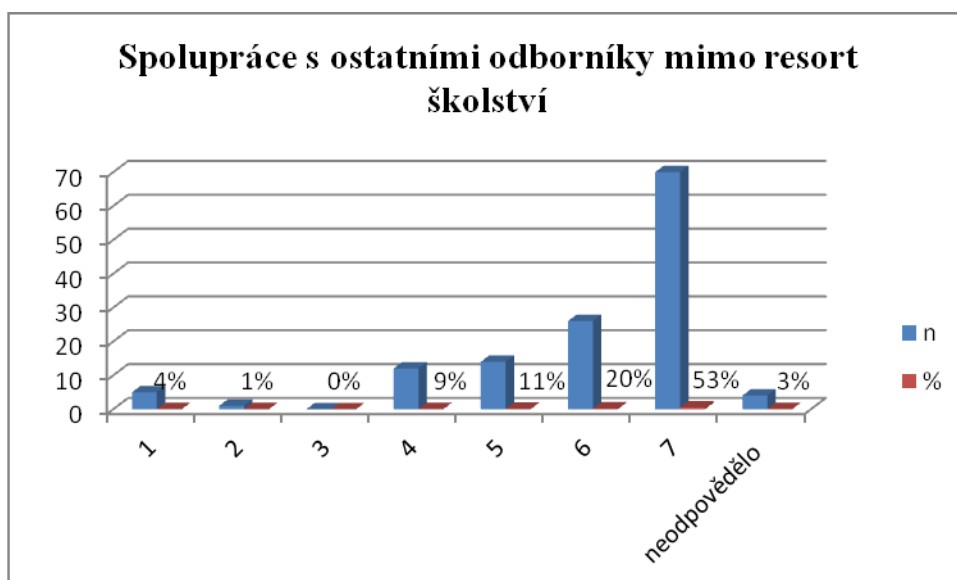
Spolupráce s rodiči žáka hraje významnou úlohu v předávání si informací o aktuálním stavu a emočním ladění žáka. Vždy samozřejmě záleží na povaze projevů spojených s daným postižením. Např. u žáka s poruchou autistického spektra se osvědčilo ihned podávat formou sms asistetovi informaci, aby AP mohl nežádoucím reakcím předejít nebo se přizpůsobit stavu žáka a jeho dopolední náplň.

Dle grafu z hodnot 5-7 sledujeme 95% důležitost, což odpovídá i realitě. AP by měl informovat rodiče formou krátkých zápisů, mailů či jinou vzájemně dohodnoutou formou. V praxi se osvědčilo méně závažné věci spolu s organizačními věcmi zapisovat do deníčku. Ostatní informace s ohledem na osobnost žáka byly sdělovány nejčastěji emailem nebo při osobních konzultacích.

Tab. 54 Spolupráce s ostatními odborníky mimo resort školství.

	n	%
1	5	4%
2	1	1%
3	0	0%
4	12	9%
5	14	11%
6	26	20%
7	70	53%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 54

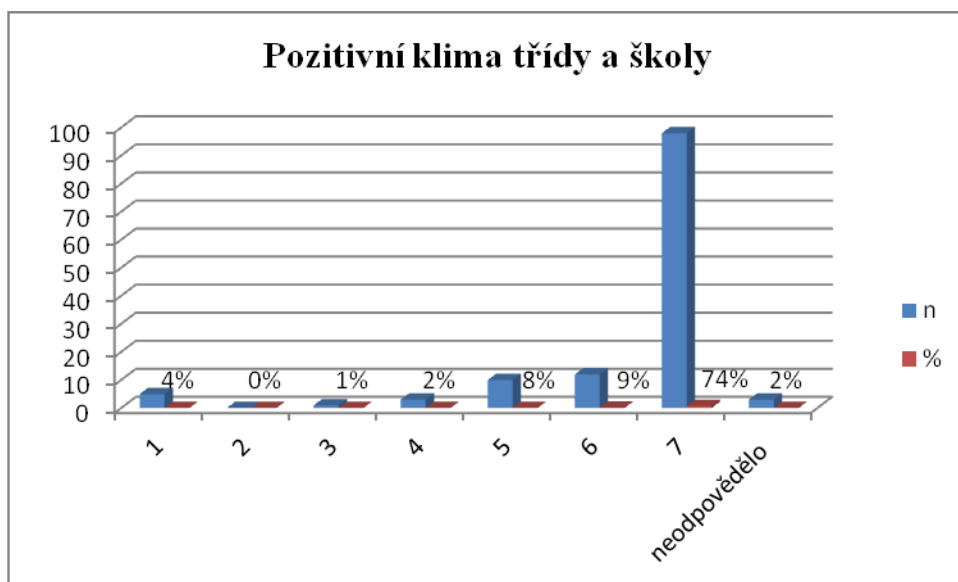


Dle odpovědí AP uvádí spolupráci s ostatními odborníky jako významnou z mírně nadpoloviční většiny (53%). Přičemž po sečtení hodnot 5-7 se dostaneme až na 83% důležitost. Jedná se hlavně o spolupráci orgánu sociálně právní ochrany dětí zejména u žáků s poruchami chování, u žáků bez adekvátního domácího prostředí a u žáků žijících v rizikových a vyloučených lokalitách. Přičemž kvalita spolupráce je případ od případu odlišná.

Tab. 55 Pozitivní klima třídy a školy.

	n	%
1	5	4%
2	0	0%
3	1	1%
4	3	2%
5	10	8%
6	12	9%
7	98	74%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 55

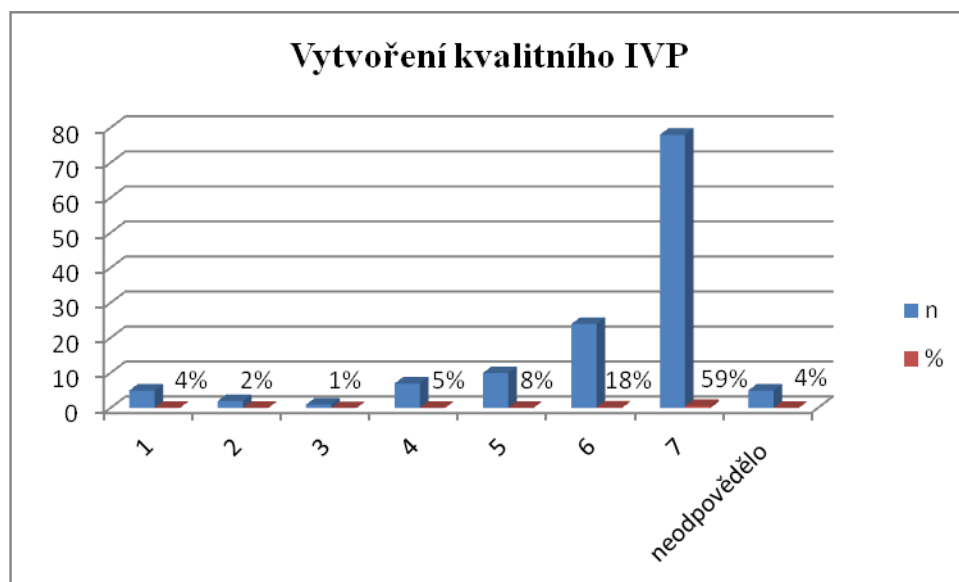


Dle grafu je viditelná převaha významnosti pozitivního klima třídy a školy. Hodnotu 7 označilo 74% respondentů a celkově při součtu hodnot 5 – 7 dojdeme k 95%, což potvrzuje i praxe. Jde o obecný předpoklad k dobré práci a možnosti seberealizace, uplatnění vědomostí, dovedností a zkušeností. Pozitivní klima třídy a školy je důležitou determinantou pro všechny zúčastněné. Toto ladění ovlivňují všichni zúčastnění a je zajímavé pozorovat klima tříd v rámci školy a i v případech, kdy dojde ke změně třídního učitele či se jedná o přestup z prvního na druhý stupeň.

Tab. 56 Vytvoření kvalitního IVP.

	n	%
1	5	4%
2	2	2%
3	1	1%
4	7	5%
5	10	8%
6	24	18%
7	78	59%
neodpovědělo	5	4%
Celkem	132	100%

Graf 56



Pokud je vytvoření IVP pouze „šuplíkovou“ záležitostí, pak na jeho kvalitě nezáleží. Do současné doby existovala řada různě pojatých IVP, která však neznámá přímou úměru kvality. Existovala IVP, ze kterých pedagog skutečně vycházel, přičemž formu IVP si zvolil pedagog sám.

59% AP uvedlo vytvoření kvalitního IVP za významné a celkově při součtu hodnot 5-7 se dostáváme až na 85% důležitost.

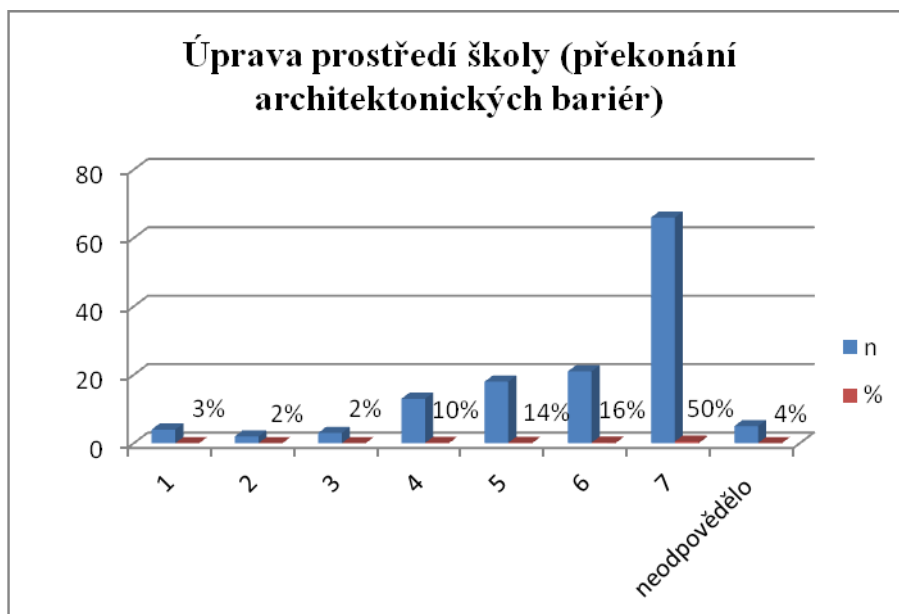
Při tvorbě IVP by se nemělo zapomínat na týmovou spolupráci pedagogických pracovníků i asistentů pedagoga s možností konzultovat vše s příslušným poradenským zařízením. Důležité je, aby IVP kompletoval pedagog či jiný pracovník, který žáka zná a dokáže odhadnout úpravy obsahu vzdělávání, dokáže navrhnout přiměřené využívání

pomůcek a jejich tvorbu a umí jasně stanovit cíle a postupné kroky, které povedou k naplnění těchto cílů. Při tvoření IVP by se nemělo zapomínat na spolupráci s rodiči.

Tab.57 Úprava prostředí školy (překonání architektonických bariér).

	n	%
1	4	3%
2	2	2%
3	3	2%
4	13	10%
5	18	14%
6	21	16%
7	66	50%
neodpovědělo	5	4%
Celkem	132	100%

Graf 57



Polovina respondentů uvedla, že překonání architektonických bariér je významné. Úprava prostředí školy však nemusí vyžadovat vždy odstranění stavebních bariér. Např. při společném vzdělávání žáka se zrakovým postižením postačuje vhodně upravit lavice a prostor ve třídě a v jídelně. I když myšlenka bezbariérovosti všech škol by byla pozitivním krokem ke společnému vzdělávání. Většina škol nedisponuje potřebnými financemi a vzhledem ke skutečnosti, že tento požadavek se v legislativě objevil už v 90. letech a problém stále

přetrvává, společnost nemůže očekávat, že všechny školy začnou tento požadavek reálně naplňovat.

Tab. 58 Další vzdělání učitele v oblasti vzdělávání žáka s příslušným typem SVP

	n	%
1	3	2%
2	3	2%
3	2	2%
4	7	5%
5	18	14%
6	30	23%
7	65	49%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 58

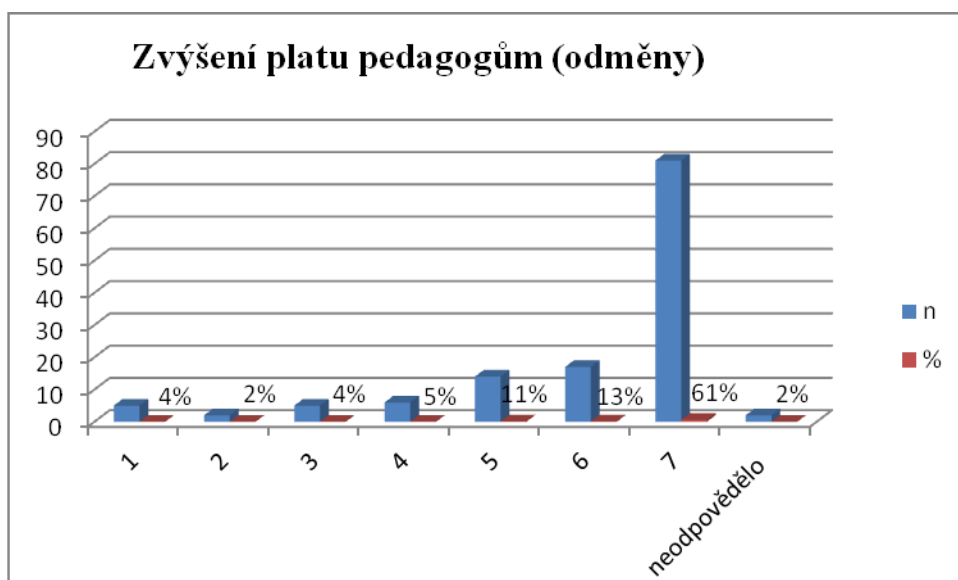


Pokud sečteme hodnoty 5- 7, vyjde nám 86% podíl na důležitosti, což je skutečně vysoké procento. Mnohdy si učitelé uvědomují, že nemají dostatek informací a chtěli by se vzdělávat dál, většinou ale narážejí na nedostatek možného dalšího vzdělávání. Ti, kteří opravdu stojí o rozšíření obzorů v určité speciálně pedagogické oblasti, volí formu sebezvzdělávání pomocí dostupné literatury či internetu.

Tab. 59 Zvýšení platu pedagogům (odměny).

	n	%
1	5	4%
2	2	2%
3	5	4%
4	6	5%
5	14	11%
6	17	13%
7	81	61%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 59



Zvýšení platu či pobírání odměn je jednou z pozitivních motivací učitele toto povolání i nadále vykonávat. 61% AP považuje tuto položku za významnou. Celkově jde o 85% přidělení významnosti.

Na pedagogy i ostatní pracovníky školy včetně asistentů pedagoga jsou kladeny čím dál větší požadavky, ale platové tabulky zůstávají stejné, přičemž nijak výrazně není ohodnocena dlouholetá praxe učitele. Pedagog i asistent pedagoga by měl být řádně za svoji práci odměněn, to je bohužel závislé na vývoji naší společnosti. Kvalitní pedagog musí být kvalitně oceněn. Dokud se platy pedagogů i AP nezvýší, nemůžeme na těchto pozicích očekávat skutečně kvalitní „pedagogy i erudované asistenty“, kteří svému oboru opravdu rozumí a umí svoje vědomosti předat žákům a nabídnout žákům se SVP podporu „šitou na míru.“

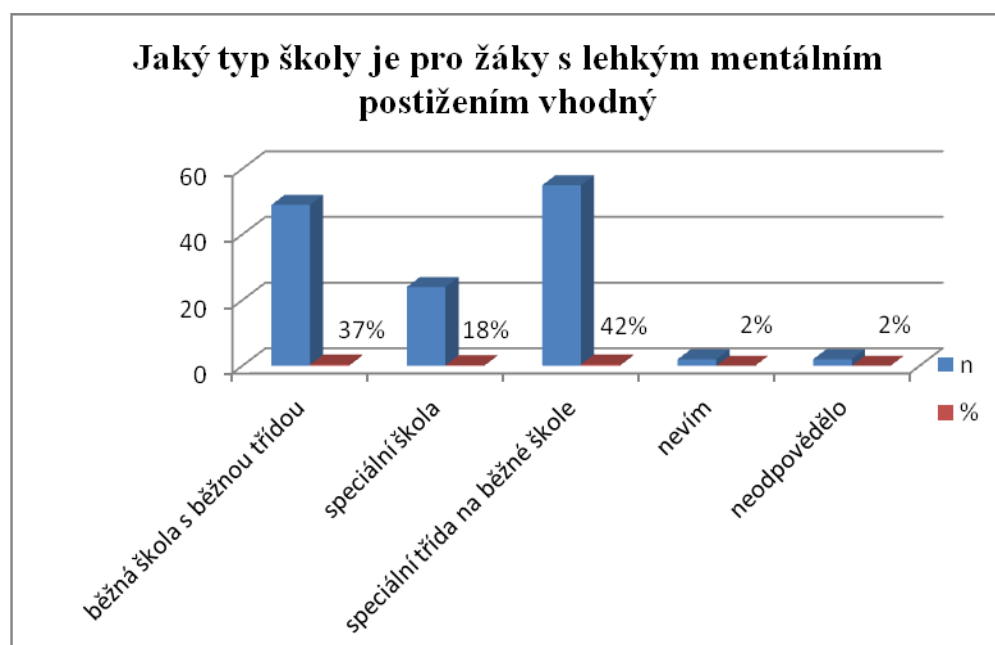
4.7 Preference typu školy pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami

V kapitole jde o shrnutí názorů asistentů pedagoga na typ školy pro žáka s určitým postižením, čili o to, jaká škola by se jevila jako nejvhodnější pro žáka se SVP.

Tab. 60 Jaký typ školy je pro žáky s lehkým mentálním postižením vhodný.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	49	37%
speciální škola	24	18%
speciální třída na běžné škole	55	42%
nevím	2	2%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 60



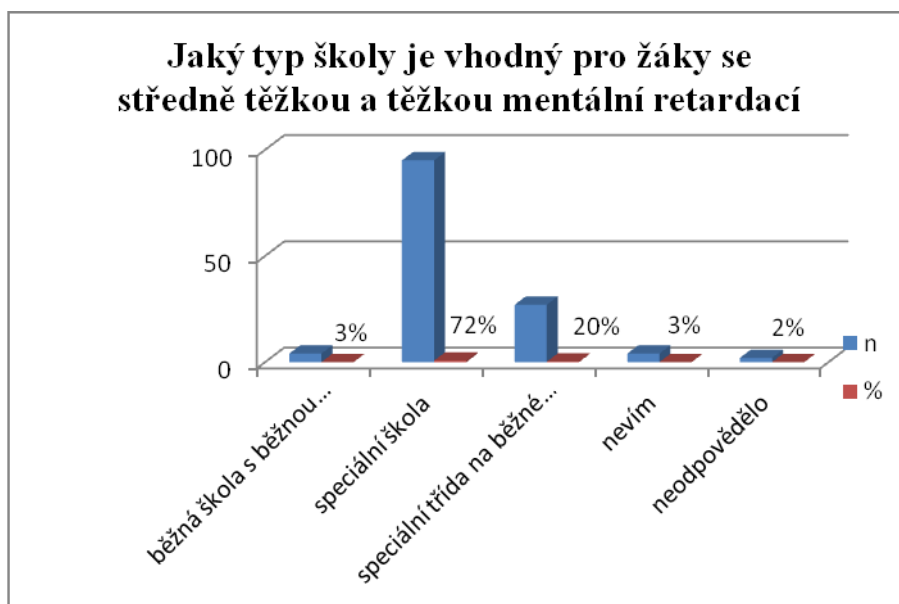
42% asistentů pedagoga by žáka s lehkým mentálním postižením zařadilo do speciální třídy na běžné škole, což je pozitivně překvapivý výsledek. 37% vybralo běžnou školu s běžnou třídou a 18% by doporučilo speciální školu. Vzhledem k novele školského zákona a zrušení RVP pro lehké mentální postižení bych jako nejvhodnější viděla speciální třídu na běžné škole. Z praxe jsem zažila jednu integrovanou dívku s lehkým mentálním postižením do běžné třídy. Na prvním stupni byl kolektiv bezproblémový a dívce pomáhal, na druhém stupni se integrace postupně méně dařila. Navzdory snažení pedagogů i asistentky pedagoga dívka postupně osaměla pro jiné zájmy a odlišnou úroveň myšlení. Spolužáci po neshodách

v komunikaci postupně dívku ignorovali. Sice jí nijak neubližovali, když byli požádáni pedagogem o pomoc, ochotně dívce pomohli, ale spontánní interakce zde chyběla.

Tab. 61 Jaký typ školy je vhodný pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	4	3%
speciální škola	95	72%
speciální třída na běžné škole	27	20%
nevím	4	3%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 61

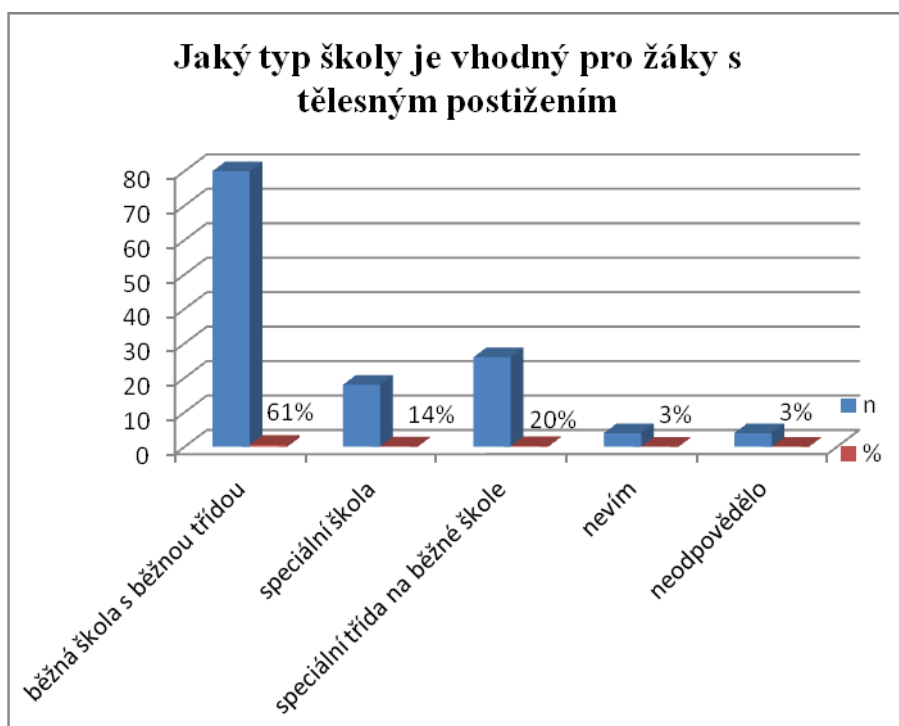


72% dotazovaných by žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací doporučili speciální školu. 20% označilo speciální třídu na běžné škole, 3% dokonce běžnou školu s běžnou třídou, 2% neodpovědělo. Vzdělávání žáka se středně těžkou a těžkou mentální retardací již vyžaduje zcela odlišný přístup ve vzdělávání, proto je zdravější tyto děti vzdělávat i nadále ve speciálních školách. Speciální třída na běžné škole by byla rizikovou kvůli nedostatečnému chráněnému prostoru školy (např. možná šikana, posměch intaktních spolužáků apod.).

Tab. 62 Jaký typ školy je vhodný pro žáky s tělesným postižením.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	80	61%
speciální škola	18	14%
speciální třída na běžné škole	26	20%
nevím	4	3%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 62

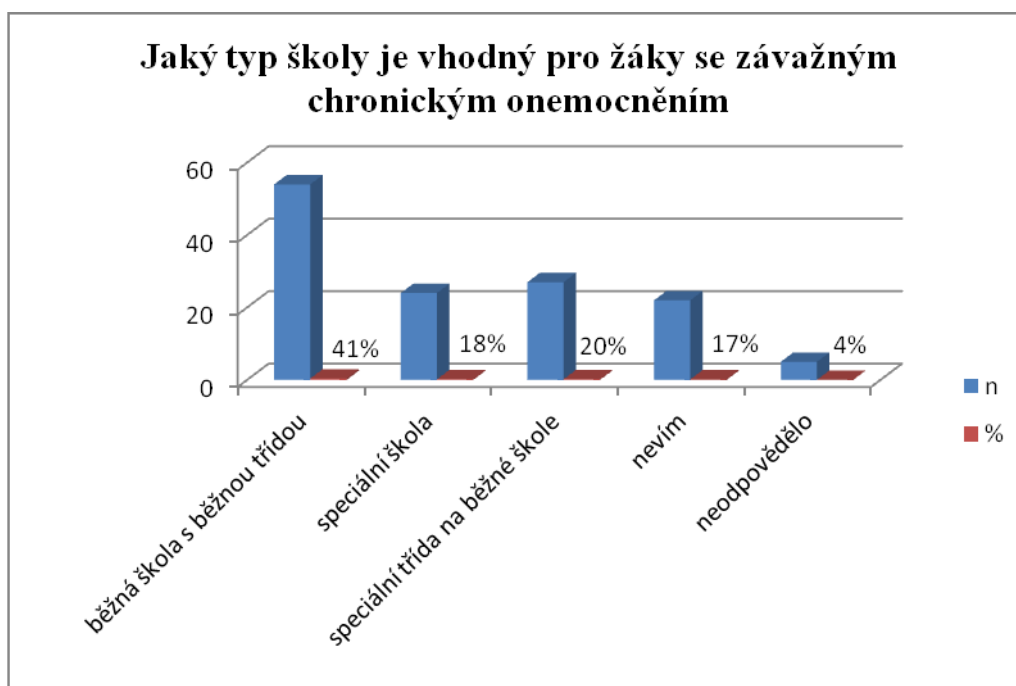


Zcela logicky je 61% zastoupení běžných škol s běžnou třídou. Žáci s tělesným postižením mají mnohdy „snadnější“ cestu, protože nejen v pedagogických vyvolávají soucit a ochotu vnímat žákovi specifika lépe než u ostatních žáků se SVP. 14% AP označilo speciální školu a 20% speciální třídu na běžné škole. Z vlastní praxe mohu potvrdit „odliv“ žáků s tělesným postižením ze škol na Kociánce. Zde jsou dnes vyučováni žáci, kteří mají přidružené mentální postižení či jiné závažné postižení.

Tab. 63 Jaký typ školy je vhodný pro žáky se závažným chronickým onemocněním.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	54	41%
speciální škola	24	18%
speciální třída na běžné škole	27	20%
nevím	22	17%
neodpovědělo	5	4%
celkem	132	100%

Graf 63



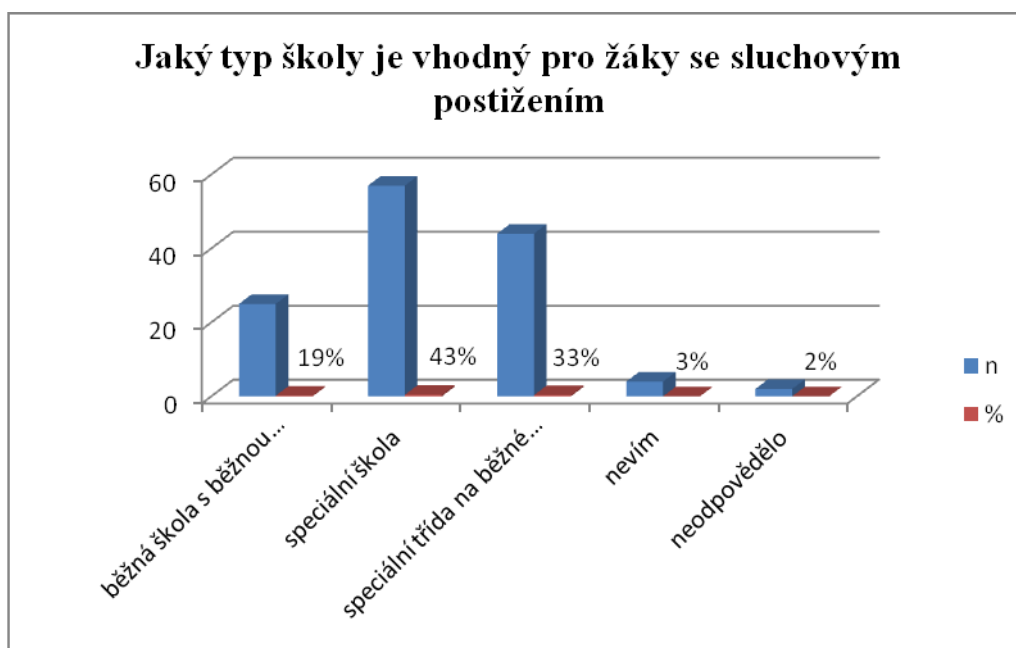
41% respondentů v případě žáků se závažným chronickým onemocněním doporučilo běžnou školu s běžnou třídou, 20% speciální třídu na běžné škole, 18% pak speciální školu. Z grafu je patrné, že 17% asistentů pedagoga označilo odpověď – nevím. 4% na tuto otázku neodpověděla.

Ve své praxi jsem se setkala s případy závažných onemocnění dětí, které se snažily docházet do běžné třídy na běžné škole a během roku využívaly různých ozdravných pobytů, lázní či střídavě hospitalizací s domácí péčí.

Tab. 64 Jaký typ školy je vhodný pro žáky se sluchovým postižením.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	25	19%
speciální škola	57	43%
speciální třída na běžné škole	44	33%
nevím	4	3%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 64

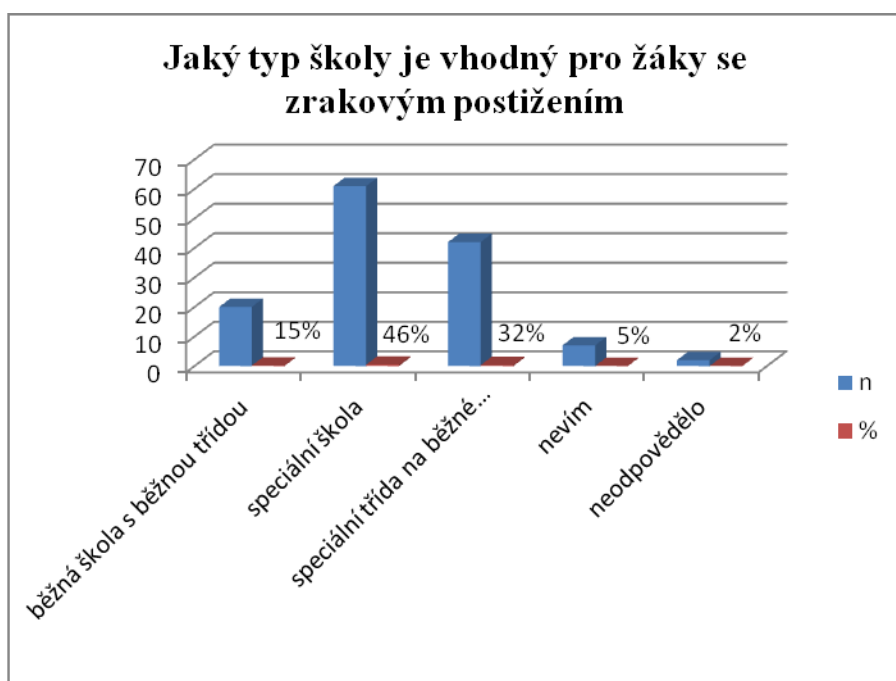


19% respondentů spatřuje pro žáky se sluchovým postižením jako výhodnou běžnou školu s běžnou třídou, 33% je nakloněno speciální třídě na běžné škole a 43% doporučuje speciální školu. V praxi jsem se na běžné škole nesetkala s žákem, který by byl integrovaný a využíval by znakový jazyk, pouze s chlapcem, který měl kochleární implantát a pedagogové se ve vyučování snažili více artikulovat a mluvit hlasitě, popřípadě žákovi individuálně potřebné opětovně sdělovali.

Tab. 65 Jaký typ školy je vhodný pro žáky se zrakovým postižením.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	20	15%
speciální škola	61	46%
speciální třída na běžné škole	42	32%
nevím	7	5%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 65

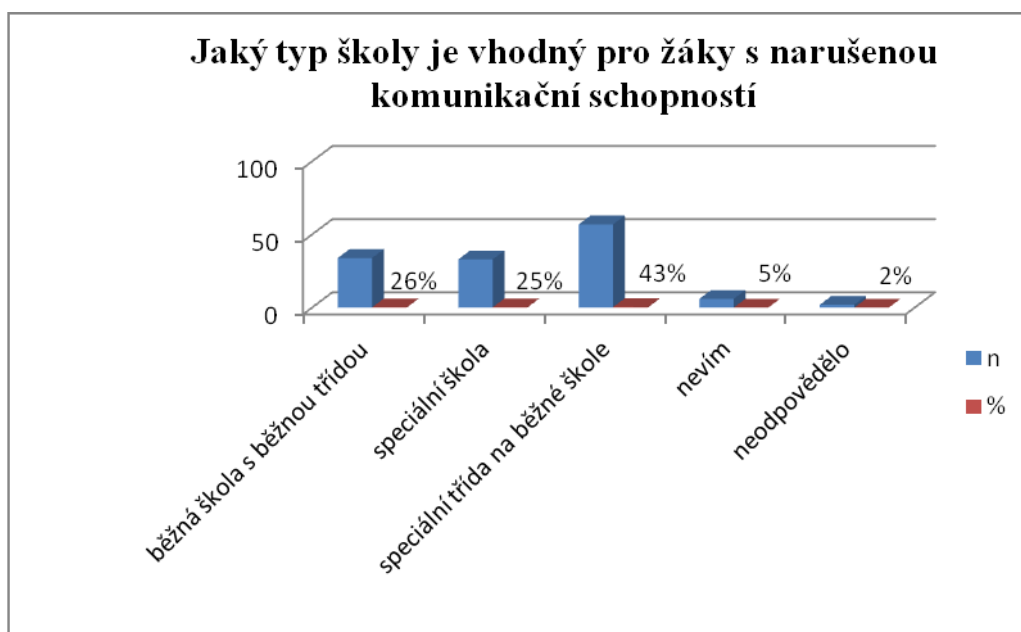


Běžnou školu s běžnou třídou by doporučilo 15% dotázaných, 33% speciální třídu na běžné škole a 46% speciální školu. Procentuální zastoupení u jednotlivých položek je obdobné jako v předešlém grafu, což potvrzuje fakt, že na žáky se smyslovým postižením v procesu společného vzdělávání není pozitivně nahlíženo.

Tab. 66 Jaký typ školy je vhodný pro žáky s narušenou komunikační schopností.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	34	26%
speciální škola	33	25%
speciální třída na běžné škole	57	43%
nevím	6	5%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 66



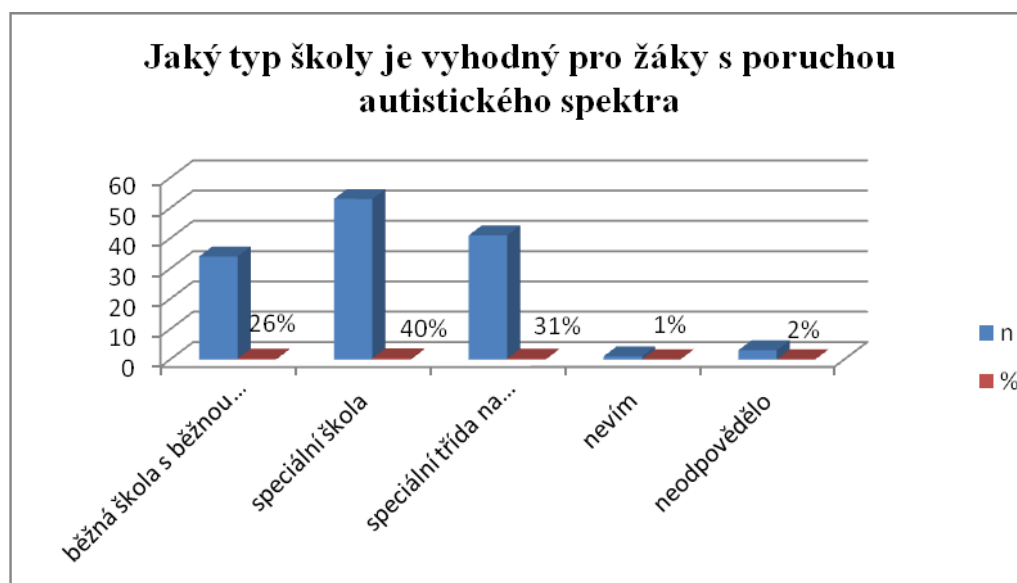
26% AP se domnívá, že pro žáky s narušenou komunikační schopností je vhodná běžná škola s běžnou třídou, 43% zastává názor, že nejlepším řešením je speciální třída na běžné škole a 25% by tyto žáky umístilo ve speciálních školách.

Logopedické poradny během posledních několika let zaznamenávají nárůst dětí s narušenou komunikační schopností, která přetrvává do školního věku a vyžaduje pravidelnou logopedickou intervenci.

Tab. 67 Jaký typ školy je vhodný pro žáky s poruchou autistického spektra.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	34	26%
speciální škola	53	40%
speciální třída na běžné škole	41	31%
nevím	1	1%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 67

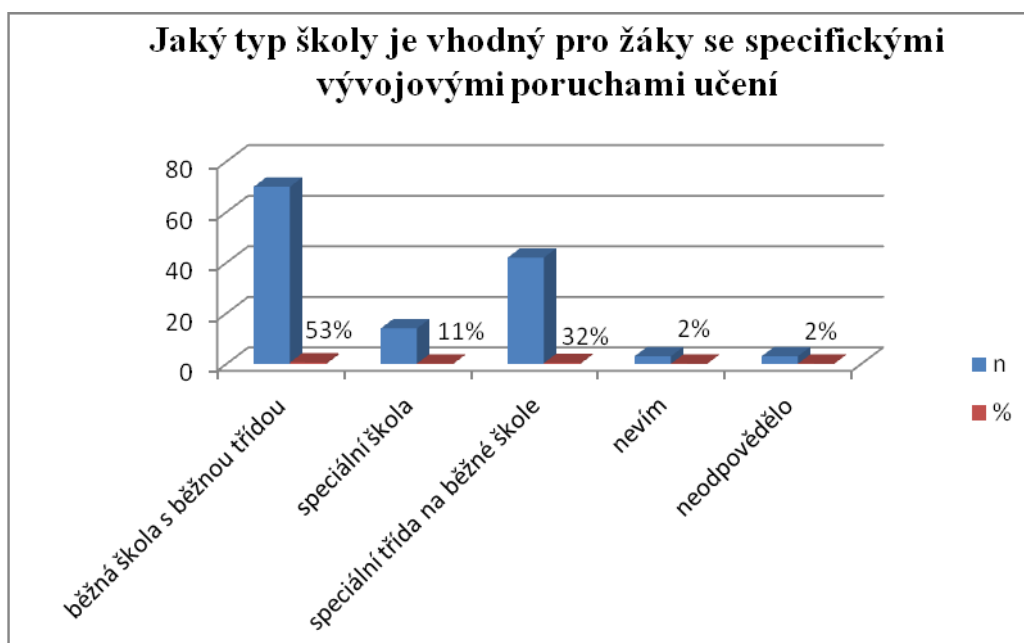


AP zastávají názor, že pro žáky s poruchou autistického spektra je z 26% vhodná běžná škola s běžnou třídou a v 31% doporučují speciální třídu na běžné škole, 40% AP vidí jako nejvhodnější typ vzdělávání speciální školu. V současné době je stále více dětí s Aspergerovým syndromem doporučováno ke společnému vzdělávání. Jelikož jde o relativně mladou diagnózu, až čas ukáže, do jaké míry společné vzdělávání přispělo ke kvalitě života těchto žáků. Je zapotřebí si uvědomit, že právě poruchy autistického spektra jsou co se týče specifických projevů značně obsáhlé.

Tab. 68 Jaký typ školy je vhodný pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	70	53%
speciální škola	14	11%
speciální třída na běžné škole	42	32%
nevím	3	2%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 68

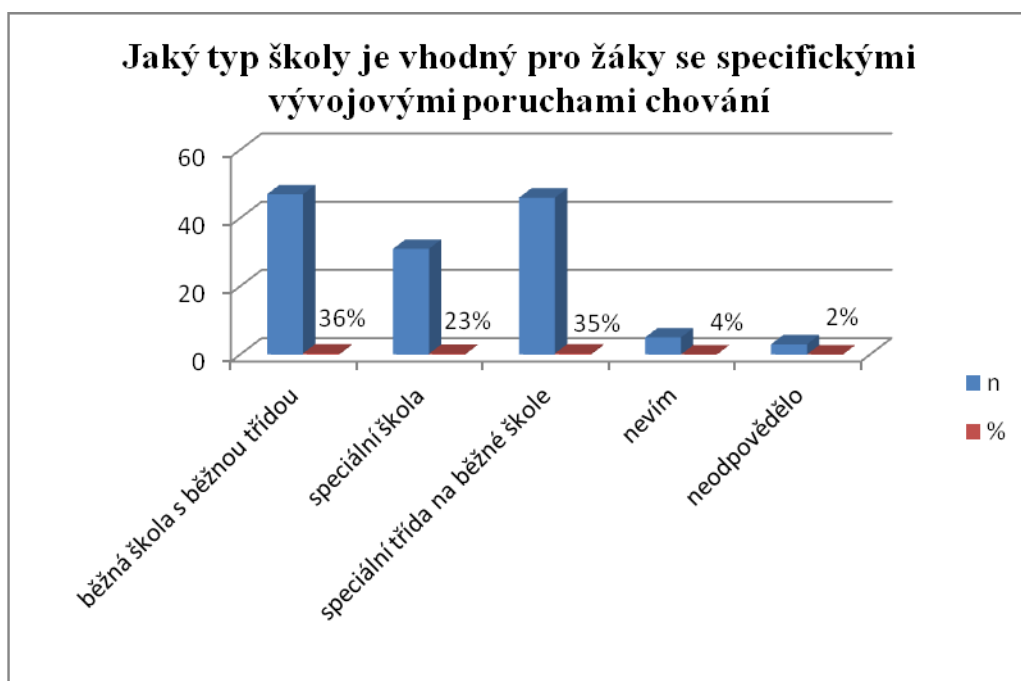


Mírná nadpoloviční většina (53%) dotazáných se přiklonila k běžné škole s běžnou třídou, což logicky vyplývá i ze současné situace žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří navštěvují běžné třídy na běžné škole. 32% respondentů uvedlo, že nejvhodnějším typem je speciální třída na běžné škole a 11% by doporučovalo speciální školu. Obdobně jako u předešlých grafů i položka – nevím – má minimální procentuální zastoupení (2%) a možnost neodpovědět zvolilo 2% asistentů pedagoga.

Tab. 69 Jaký typ školy je vhodný pro žáky se specifickými vývojovými poruchami chování.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	47	36%
speciální škola	31	23%
speciální třída na běžné škole	46	35%
nevím	5	4%
neodpovědělo	3	2%
celkem	132	100%

Graf 69

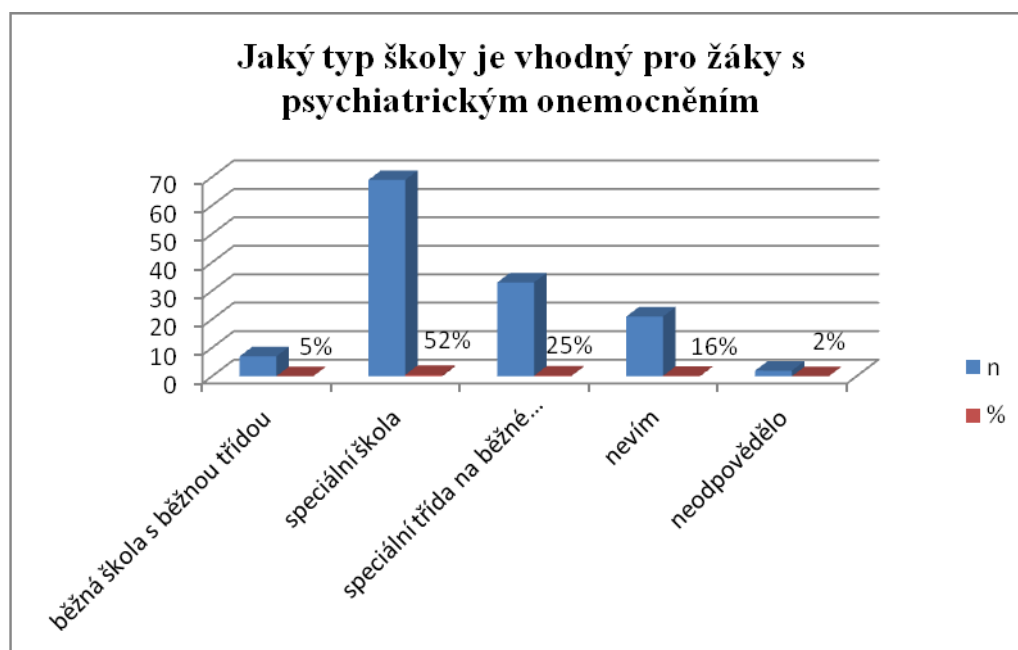


Z grafu vyplývá, že poměrně shodné procentuální zastoupení je v položkách – běžná škola s běžnou třídou(36%) a položku - speciální třída na běžné škole - označilo 35% respondentů. 23% AP se přiklání ke vzdělávání ve speciálních školách a opět minimálně je zde viditelná položka - nevím (4%) a 2% nevybrala žádnou z nabízených odpovědí.

Tab. 70 Jaký typ školy je vhodný pro žáky s psychiatrickým onemocněním.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	7	5%
speciální škola	69	52%
speciální třída na běžné škole	33	25%
nevím	21	16%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 70



Pouhých 5% AP se domnívá, že nejvhodnějším typem pro žáky s psychiatrickým onemocněním je běžná škola s běžnou třídou, 25% je přesvědčeno o vhodnosti speciální třídy na běžné škole a speciální školu by těmto žákům vybralo 52%. Položka – nevím – je zde zastoupena 16%. Podobně jako u otázky, která směřovala na vhodný typ školy pro žáky se závažným chronickým onemocněním, viz tabulka a graf č. 63.

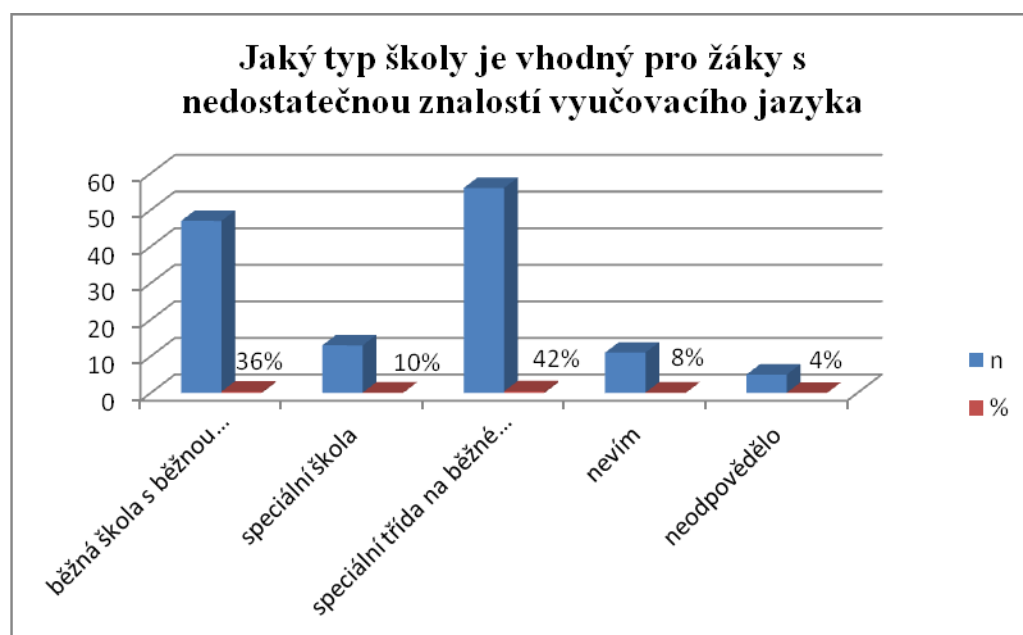
Domnívám se, že procentuální nárůst těchto otázek je způsoben tím, že v současné době tito žáci nejsou tak viditelní jako ostatní žáci se SVP. Pedagogové ani asistenti pedagoga často neví, zda dítě netrpí vážným onemocněním, když v současné době nenese viditelné známky nemoci – např. pedagogové si uvědomí žákovo těžké astma, až když se u něj objeví ve vyučování záchvat dušnosti či potřebuje uvolnění od ředitele z důvodu ozdravného pobytu nebo má absenci v jarních měsících z důvodu těžké pylové alergie.

Z vlastní praxe jsem se setkala s výše uvedeným příkladem a také s příkladem žáků s psychiatrickým onemocněním. Jeden žák pravidelně docházel na terapie a rodiče dbali na dodržování podávání medikamentů. Druhý případ vyžadoval pobyt v psychiatrické léčebně, žák tedy plnil školní docházku z části roku v léčebně a po stabilizování stavu docházel do své běžné třídy na běžné škole.

Tab. 71 Jaký typ školy je vhodný pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	47	36%
speciální škola	13	10%
speciální třída na běžné škole	56	42%
nevím	11	8%
neodpovědělo	5	4%
celkem	132	100%

Graf 71

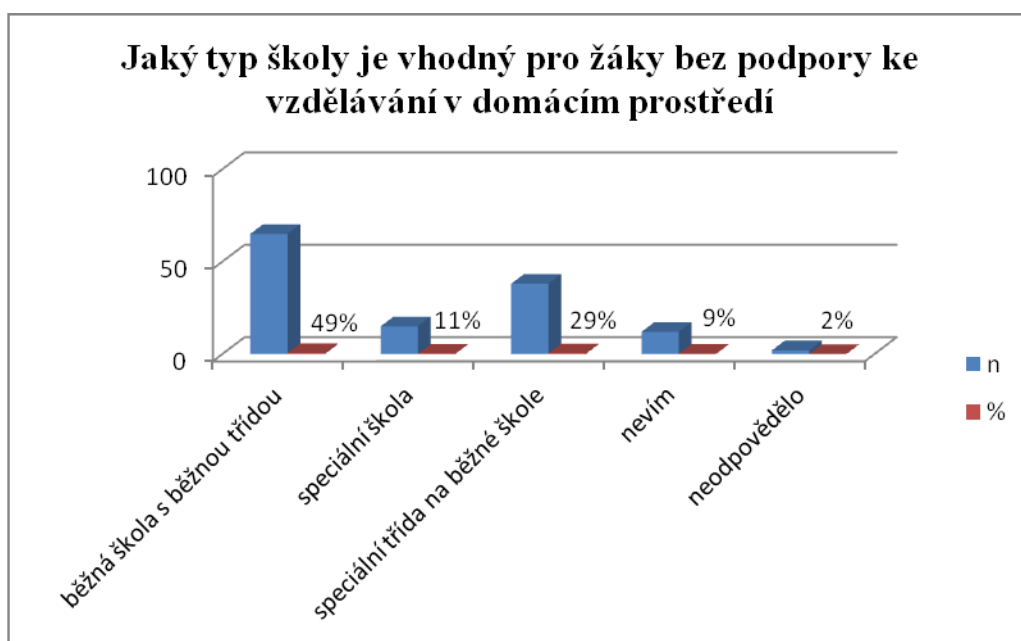


36% dotázaných by žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka doporučilo běžnou školu s běžnou třídou, speciální třídu v běžné škole by doporučilo 42% a speciální školu by nabídlo pouze 10% asistentů pedagoga. Položka – nevím – je zde zastoupena 8% a 4% AP neodpověděla. Ve většině případů je o přechodný stav, který ale může mít různý časový horizont.

Tab. 72 Jaký typ školy je vhodný pro žáky bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	65	49%
speciální škola	15	11%
speciální třída na běžné škole	38	29%
nevím	12	9%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 72



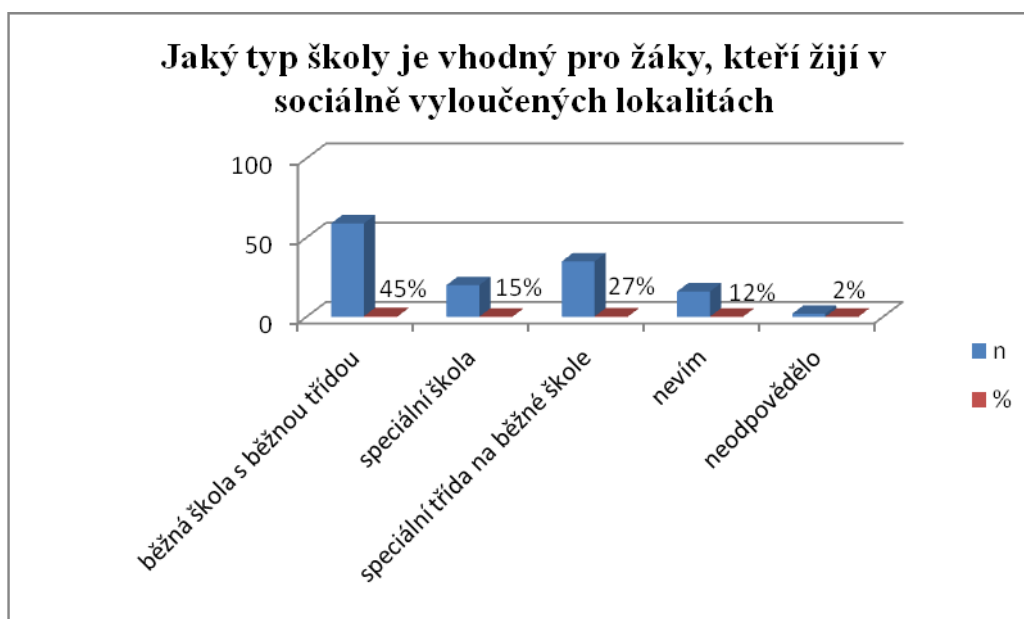
Běžnou školu s běžnou třídou doporučilo žákům bez podpory ke vzdělávání v domácím prostředí 49% AP, 29% spatřuje jako vhodnější typ speciální třídu na běžné škole. 11% respondentů by doporučilo speciální školu, 9% označilo položku - nevím a 2% AP nedokázala vybrat, který typ školy by byl pro tyto žáky nejvhodnější.

Ze své praxe mohu potvrdit, že běžná škola s běžnou třídou je pro tyto děti pozitivní motivací, příležitostí k běžné sociální interakci se spolužáky a z toho vyplývajících možných pozitivních důsledků. Školní prostředí má intaktní charakter, což je podnětné a žádoucí pro vývoj těchto žáků.

Tab. 73 Jaký typ školy je vhodný pro žáky, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	59	45%
speciální škola	20	15%
speciální třída na běžné škole	35	27%
nevím	16	12%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 73



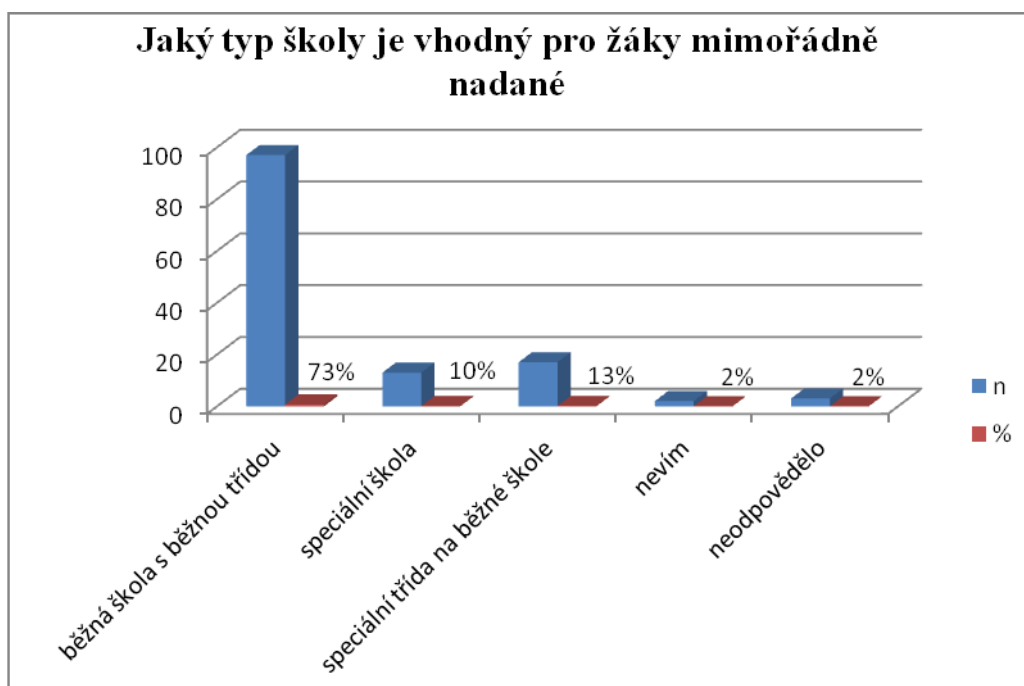
Obdobně jako u předešlé tabulky a grafu 45% respondentů uvádí jako vhodnou formu vzdělávání běžnou školu s běžnou třídou. 27% doporučuje speciální třídu na běžné škole, 15% je pro vzdělávání ve speciálních školách a 12% označilo položku – nevím. 2% AP opět nevybrala žádnou odpověď.

Běžné prostředí tříd a škol je pro tyto děti obdobně jako u tabulky a grafu 72 žádoucí a může tyto děti pozitivně ovlivnit. Ze své praxe jsem zaznamenala jeden obdivuhodný případ žáka na druhém stupni běžné školy, který navštěvoval běžnou třídu. Šlo o žáka romského etnika, který si uvědomoval, že žije v nuzných podmínkách, a protože matka chlapce odmítala jakoukoli změnu, vyhledal chlapec linku důvěry a sám podal žádost o pobyt v dětském domově. Chlapec začal chodit v čistém oblečení, využil i možnosti aktivně trávit volný čas a začal se věnovat modernímu tanci. Škoda jen, že nevím, zda dosáhl svého snu a profesionálně se tanci věnuje. Dnes už je dospělý a mohu jen doufat, že vzhledem k jeho vysokému sociálnímu citění a inteligenci dokáže žít běžným životem.

Tab. 74 Jaký typ školy je vhodný pro žáky mimořádně nadané.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	97	73%
speciální škola	13	10%
speciální třída na běžné škole	17	13%
Nevím	2	2%
neodpovědělo	3	2%
Celkem	132	100%

Graf 74



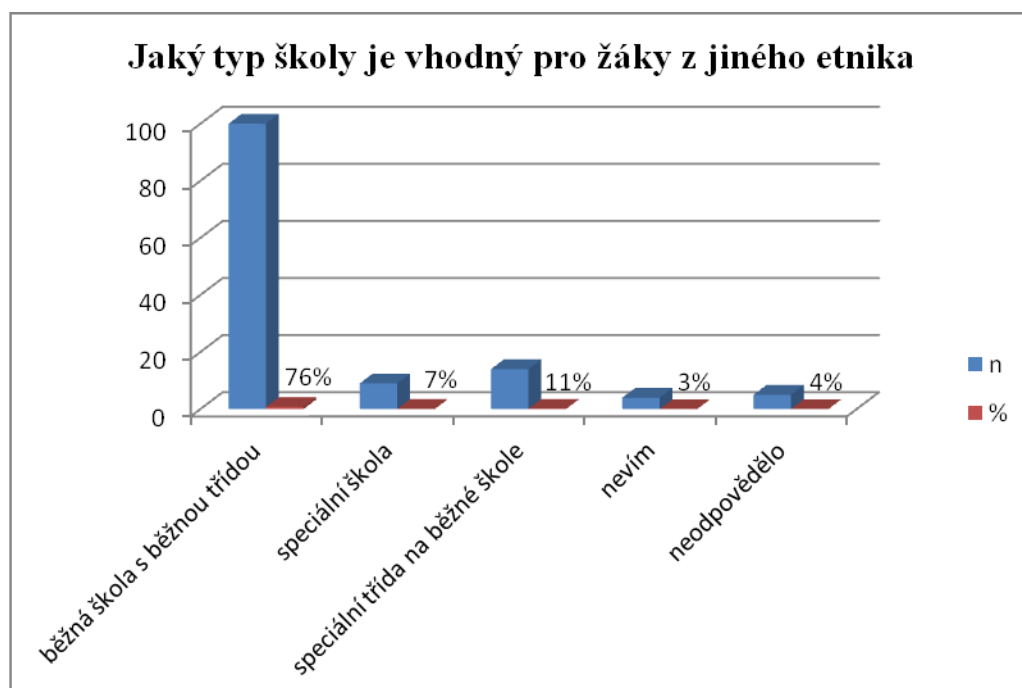
Překvapivě 73% AP spatřuje jako nejvodnější typ vzdělávání pro žáky mimořádně nadané běžnou školu s běžnou třídou, 13% označilo speciální třídu na běžné škole a 10% dokonce speciální školu. Opět je zde i minimální zastoupení položky – nevím (2%) a 2% se odpovědi zdržela.

Je zde na místě si uvědomit, zda ale běžná třída na běžné škole dokáže takovému žákovi poskytnou potřebné podmínky a prostředí k jeho rozvíjení.

Tab. 75 Jaký typ školy je vhodný pro žáky z jiného etnika.

	n	%
běžná škola s běžnou třídou	100	76%
speciální škola	9	7%
speciální třída na běžné škole	14	11%
Nevím	4	3%
neodpovědělo	5	4%
Celkem	132	100%

Graf 75



76% AP nespatřuje problém ve vzdělávání žáků jiného etnika a doporučuje proto běžnou školu s běžnou třídou. 11% dotázaných uvedlo, že nejvhodnějším typem školy by byla speciální třída na běžné škole a 7% uvádí vzdělávání ve speciální škole, 4% AP neodpověděla. Žák jiného etnika se může odlišovat barvou pleti či jinými sociokulturními hodnotami a zvyky, ale dle mého názoru to z něj nedělá jiného žáka než intatkního, pokud samozřejmě nemá diagnostikovan nějaké psotížení. Nejsem si jista, jestli by dnes bylo vhodné tyto děti selektovat do speciálních tříd ať už na běžných či speciálních školách. Otázku vzdělávání žáků jiného etnika bych plně podřídila Základní listině práv a svobod a Úmluvě o právech dítěte.

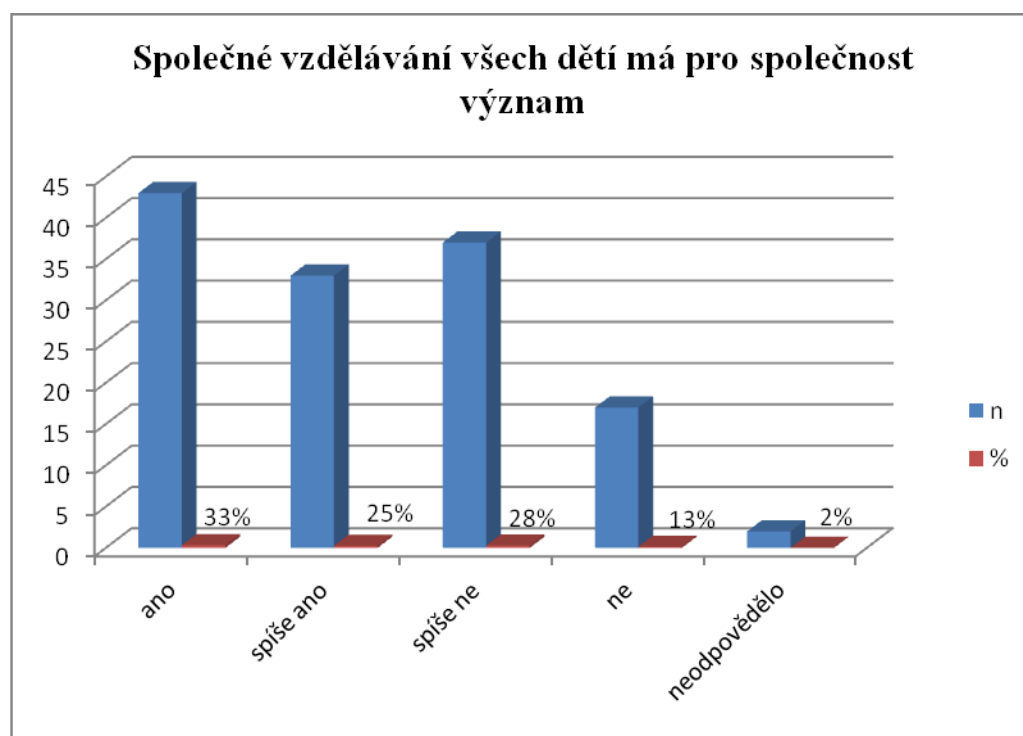
4.8 Názory asistentů pedagoga na společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných i speciálních školách

Záměrem bylo zjistit, jaké názory na vzdělávání žáků se SVP mají asistenti pedagoga. Jde o obecné aspekty, které odráží úspěšnost integrace a inkluze. Jde o ukazatele vyspělosti postojů a hodnot pedagogů směrem k naplňování potřeb žáků se SVP.

Tab. 76 Společné vzdělávání všech dětí má pro společnost význam.

	n	%
Ano	43	33%
spíše ano	33	25%
spíše ne	37	28%
Ne	17	13%
neodpovědělo	2	2%
Celkem	132	100%

Graf 76



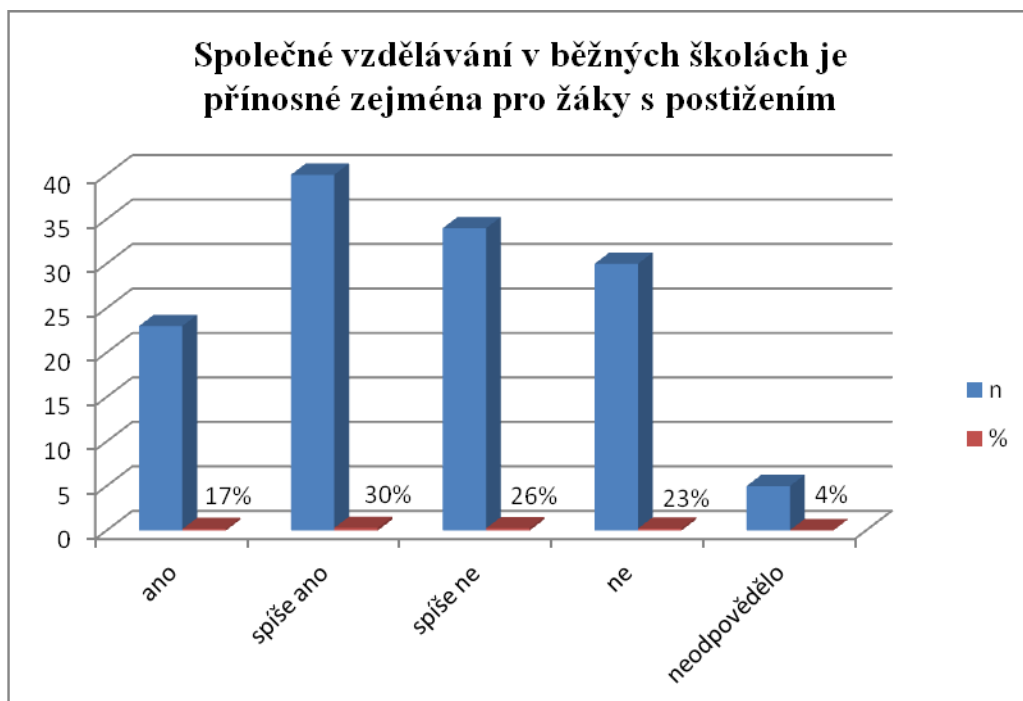
Tabulka s grafem č. 76 se zabývá otázkou, zda má společné vzdělávání pro společnost význam. 33% AP označilo odpověď ano. Položku - spíše ano - pak vybralo 25%. Dohromady jde o nadpoloviční většinu, přesně 58% AP se domnívá, že společné vzdělávání má pro společnost význam. Položku – spíše ne – označilo 28% a položku – ne – 13%. 2% AP

nevybrala žádnou z nabízených odpovědí. Celkově tedy 58% zastává pozitivní názor a 41% uvádí, že společné vzdělávání nemá pro společnost význam.

Tab. 77 Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky s postižením.

	n	%
Ano	23	17%
spíše ano	40	30%
spíše ne	34	26%
Ne	30	23%
neodpovědělo	5	4%
Celkem	132	100%

Grag 77



Z grafu vyplývá, že sečtením položek – ano – a – spíše ano – 47% AP spatřuje ve společném vzdělávání na běžných školách přínos pro žáka s postižením. Odpověď – ne – a – spíše ne - označilo celkem 49% dotázaných, přičemž 4% odpověď nevybrala. Převažuje tak názor, že společné vzdělávání v běžných školách není přínosné zejména pro žáky s postižením.

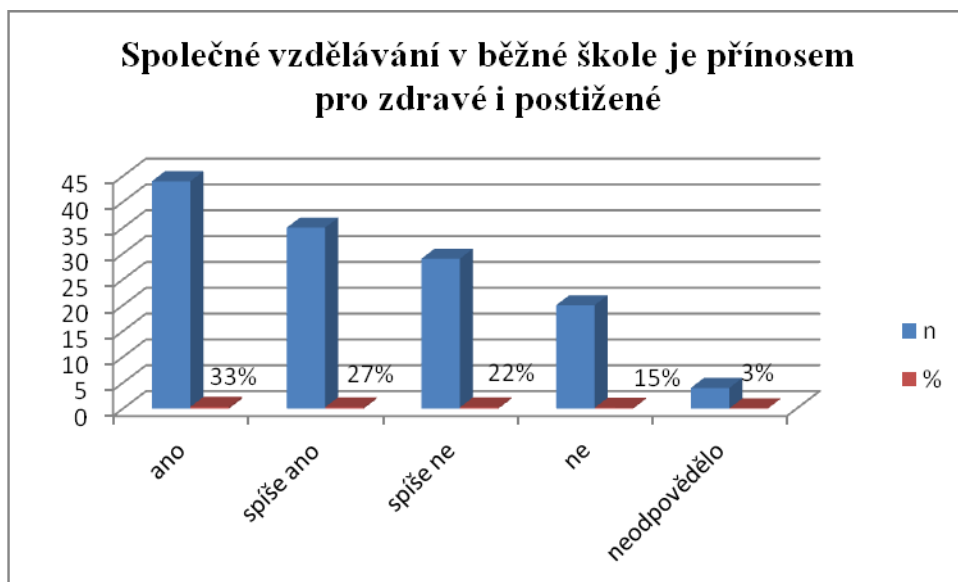
Z vlastní praxe jsem se setkala s protichůdnými názory pedagogů, asistentů pedagoga i samotných žáků a rodičů. Jedna skupina uváděla velký přínos v možnosti vzdělávat se

s intaktními žáky, druhá skupina považovala tehdejší integraci za „nutné zlo“ pro všechny zúčastněné strany.

Tab. 78 Společné vzdělávání v běžné škole je přínosem pro zdravé i postižené.

	n	%
ano	44	33%
spíše ano	35	27%
spíše ne	29	22%
ne	20	15%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 78



33% dotázaných uvedlo, že společné vzdělávání v běžné škole je přínosem pro intaktní žáky i žáky s postižením. Položku – spíše ano – označilo 27% AP. Odpověď – spíše ne – vybralo 22% , odpověď – ne – 15%, 3% AP neodpověděla. Celkově 60% dotázaných AP vidí společné vzdělávání jako přínosné pro obě skupiny žáků. Protichůdný názor ovšem zastává 37%.

Tab. 79 Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.

	n	%
ano	38	29%
spíše ano	47	36%
spíše ne	28	21%
ne	15	11%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 79

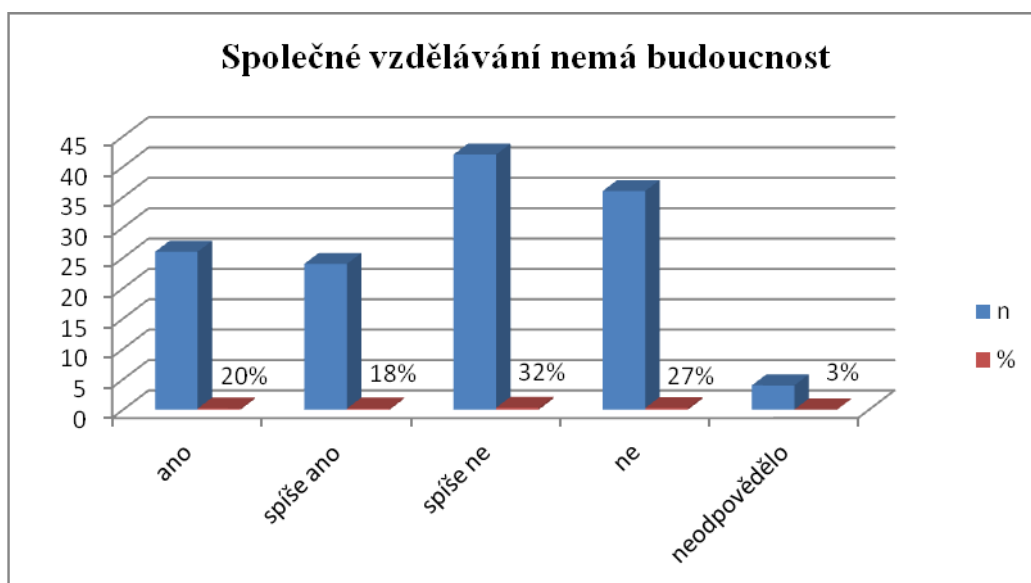


29% AP se přiklání k názoru, že společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos pro intaktní spolužáky. Protichůdný názor zastává 11% AP. Položku – spíše ano – označilo 36% a položku – spíše ne – vybralo 21%. Minimální 3% opět na danou otázku nedokázala odpovědět. Celkově kladný názor zaujímá 65% dotázaných a 32% se k dané otázce vyjádřilo negativně. Shrnutí údajů ukazuje na pozitivní vliv směrem k intaktním spolužákům, což je dobrým ukazatelem pro další období společného vzdělávání.

Tab. 80 Společné vzdělávání nemá budoucnost.

	n	%
ano	26	20%
spíše ano	24	18%
spíše ne	42	32%
ne	36	27%
neodpovědělo	4	3%
celkem	132	100%

Graf 80

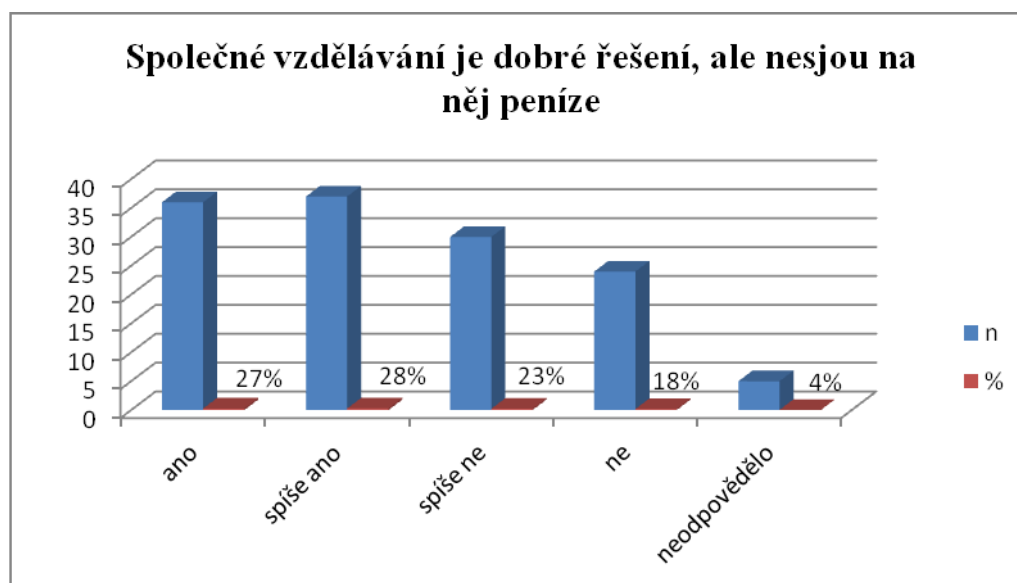


K otázce, která směřuje na budoucnost společného vzdělávání, se vyjádřilo položkou – ano – a – spíše ano – celkově 38%. Položku – spíše ne – ne – vybralo dohromady 89% respondentů. Obvyklá 3% dotázaných na otázku nenašla odpověď. Tento graf tedy potvrzuje obecně pozitivní vliv společného vzdělávání.

Tab. 81 Společné vzdělávání je dobré řešení, ale nejsou na něj peníze.

	n	%
ano	36	27%
spíše ano	37	28%
spíše ne	30	23%
ne	24	18%
neodpovědělo	5	4%
celkem	132	100%

Graf 81



Nedostatečné finance ke společnému vzdělávání uvádí v položkách – ano – a spíše ano – celkově 55%, což je mírná nadpoloviční většina. Tuto otázku popírá celkově 41% asistentů pedagoga. 4% opět nevybrala žádnou z odpovědí.

Financování hraje významnou roli ve společném vzdělávání. Vyšší platy pedagogů i asistentů pedagoga jsou důležitou determinantou. Avšak jedná se ještě o využití finančních prostředků na úpravy prostor či pomůcky a celkové zlepšení podmínek pro vzdělávání žáka se SVP. Obecně ale úspěšnost vzdělávání těchto žáků na běžných školách vychází z kvalitního přístupu pedagogů i asistentů pedagoga, z jejich snahy o porozumění žákovi a jeho potřebám, čili vychází z osobnosti každého pedagoga a jeho přístupu k těmto skupinám žáků.

Tab. 82 Společné vzdělávání ve speciálních školách je pro žáky se SZ lepší.

	n	%
ano	34	26%
spíše ano	32	24%
spíše ne	43	33%
ne	16	12%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 82

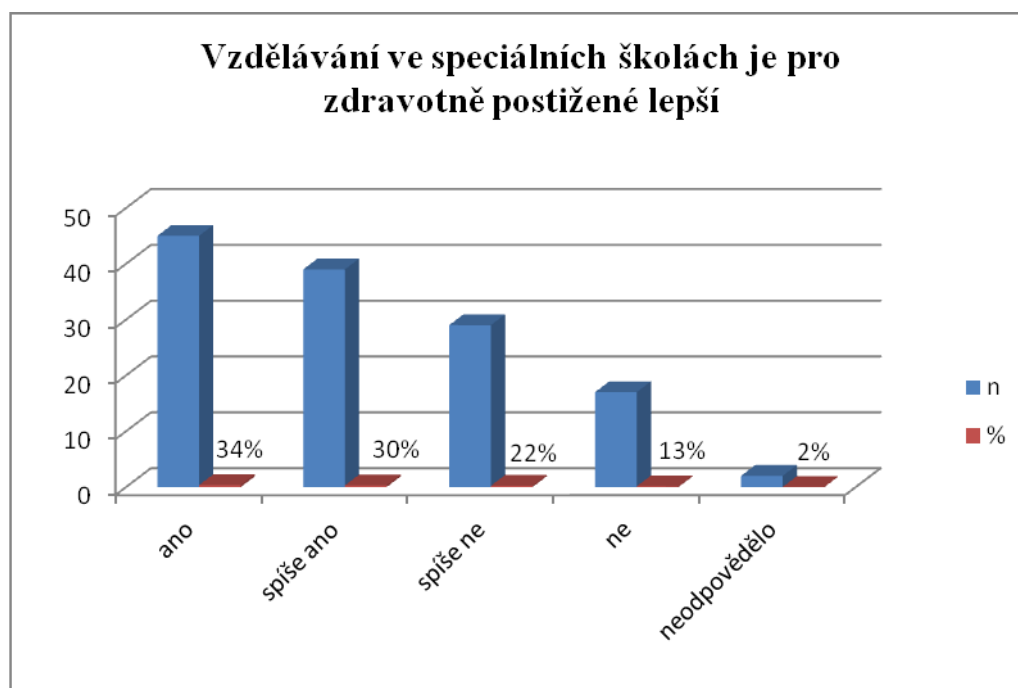


V otázce společného vzdělávání ve speciálních školách pro žáky se sociálním znevýhodněním AP preferovali položku – ano – a – spíše ano – celkovými 50%. Přesná polovina dotázaných tedy uvedla, že pro žáka sociálně znevýhodněného je společné vzdělávání ve speciálních školách lepší volbou. Položku – spíše ne – označilo 33% AP a 12% odpovědělo – ne. Celkově jde tedy o 45%, což se také blíží polovině dotázaných. 5% AP nechalo otázkou nezodpovězenou. Výsledky jsou více než překvapivé a poukazují na orientaci asistentů pedagoga v legislativě, jelikož samotné sociální znevýhodnění není důvodem k zařazení žáka do speciální školy.

Tab. 83 Vzdělávání ve speciálních školách je pro ZP lepší.

	n	%
ano	45	34%
spíše ano	39	30%
spíše ne	29	22%
ne	17	13%
neodpovědělo	2	2%
celkem	132	100%

Graf 83



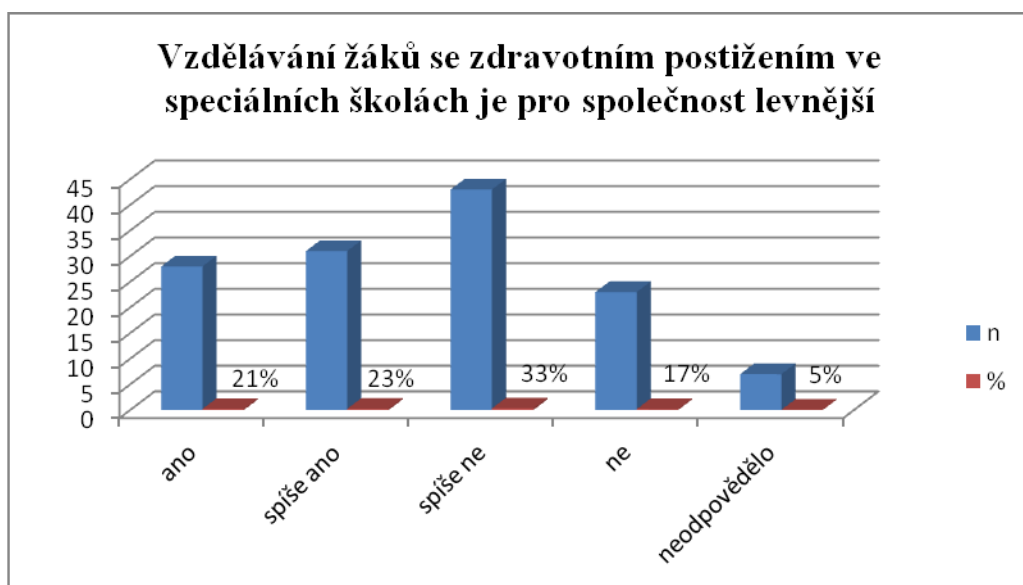
64% dotázaných AP kladně odpovědělo na otázku vzdělávání ve speciálních školách je vhodné a lepší pro žáky se zdravotním postižením. Ano – odpovědělo 34% a – spíše ano – uvedlo 30%. Spíše ne – vybralo 22% a položku – ne – 13%. Opět je zde zastoupená položka – neodpovědělo – 2%. Při celkovém shrnutí se jedná o 64% AP, kterým se speciální škola zdá být lepší volbou ku 35% AP, kteří by takovému žákovi doporučili jiný typ školy.

Vzhledem k předešlým částem dotazníku a výsledným grafům, které jasně potvrzují, že AP jsou společnému vzdělávání žáků se SVP v běžných školách nakloněni, se jedná o velmi překvapivé výsledky. Logicky bych zde přepokládala vyšší procentuální zastoupení v položkách – ne – a – spíše ne.

Tab. 84 Vzdělávání žáků se ZP ve speciálních školách je pro společnost levnější.

	n	%
ano	28	21%
spíše ano	31	23%
spíše ne	43	33%
ne	23	17%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 84

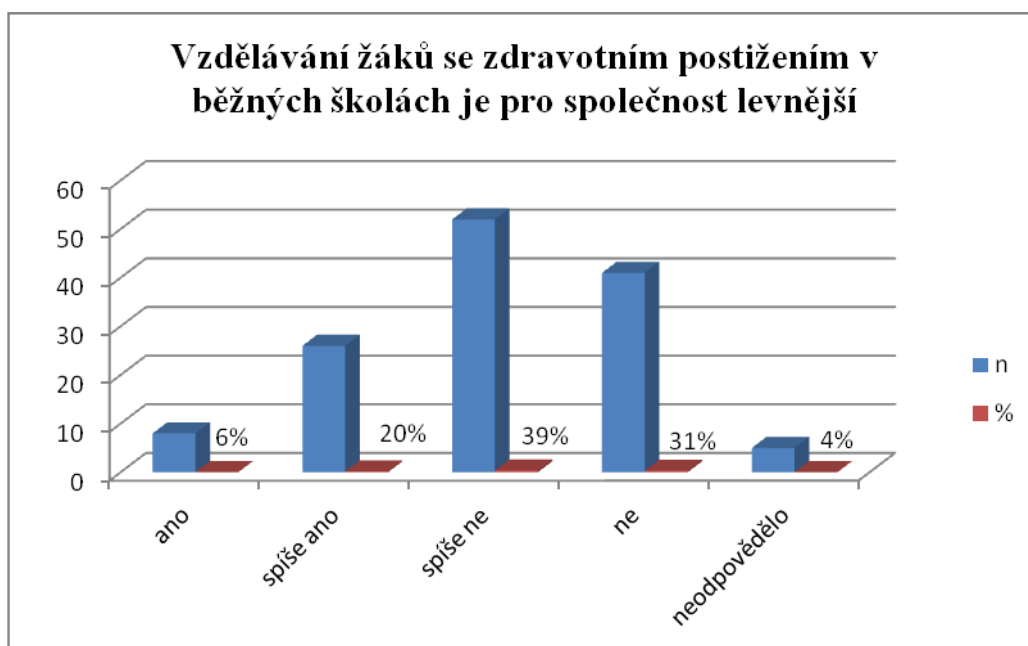


Názor, že vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách je pro společnost levnější, celkově prezentovalo 44% respondentů. Přičemž 21% vybralo odpověď – ano – a – 23% se přiklonilo k položce – spíše ano. Tudiž téměř polovina dotázaných je přesvědčena o tom, že existence speciálních škol je levnější variantou. Položku – spíše ne – označilo 33% a 17% označilo odpověď ne. Celkově AP zastávají také z poloviny názor, že speciální školy jsou naopak pro společnost finančně náročnější. Jde tedy o celkem procentuálně vyrovnané protichůdné názory.

Tab. 85 Vzdělávání žáků se ZP v běžných školách je pro společnost levnější.

	n	%
ano	8	6%
spíše ano	26	20%
spíše ne	52	39%
ne	41	31%
neodpovědělo	5	4%
celkem	132	100%

Graf 85



Otázka menší finanční náročnosti při vzdělávání žáků se zdravotním postižením opět překvapuje svými výsledky. Celkové souhlasné odpovědi jsou vyjádřeny 26% , (ano zvolilo 6% a spíše ano 20%). Nesouhlasné odpovědi šplhají k 70% (spíše ne 39% a ne 31%). 4% respondentů neurčila žádnou z nabízených možností. Tento graf s tabulkou však nepotvrzuje výsledky předešlého grafu. Zde už se názory nedělí mezi zhruba stejné poloviny, ale ze 70% převládá nesouhlasné vyjádření.

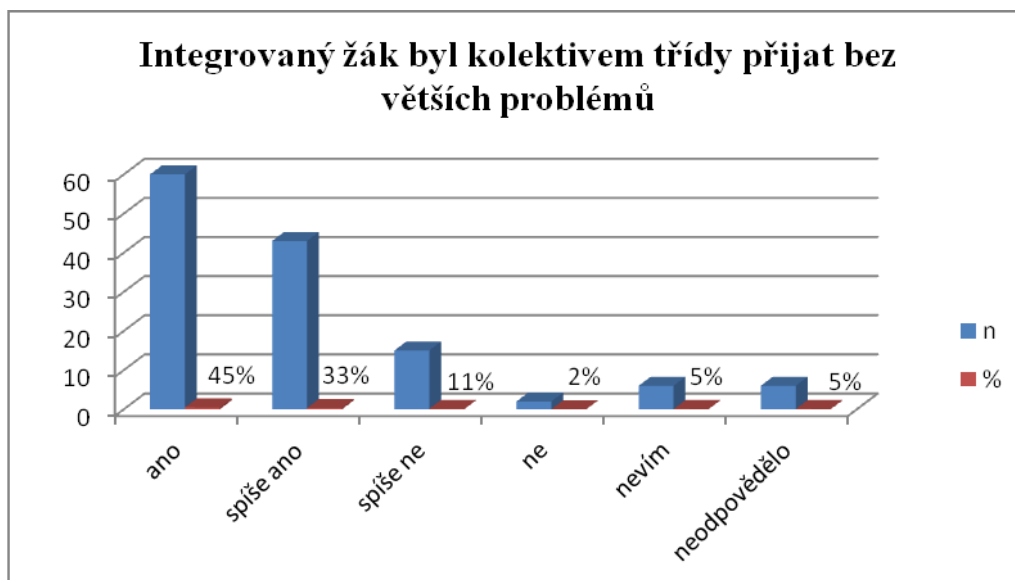
4.9 Názory AP vycházející z vlastní praxe

V níže popsané části se AP snažili vycházet ze své vlastní praxe, popřípadě se soustředit na jednoho konkrétního žáka se SVP.

Tab. 86 Integrovaný žák byl kolektivem třídy přijat bez větších problémů.

	n	%
ano	60	45%
spíše ano	43	33%
spíše ne	15	11%
ne	2	2%
nevím	6	5%
neodpovědělo	6	5%
celkem	132	100%

Graf 86



Položku – ano – označilo 45% a položku – spíše ano – vybralo 33% respondentů, celkově se jedná o 78% úspěšnost žáka se SVP s přijetím do kolektivu třídy. Odpověď spíše ne označilo 11% a 2% má zkušenost s negativními reakcemi kolektivu. 5% nedokázalo opovědět, přestože se jedná o asistenty pedagoga, kteří již zkušenost s žáky se SVP mají.

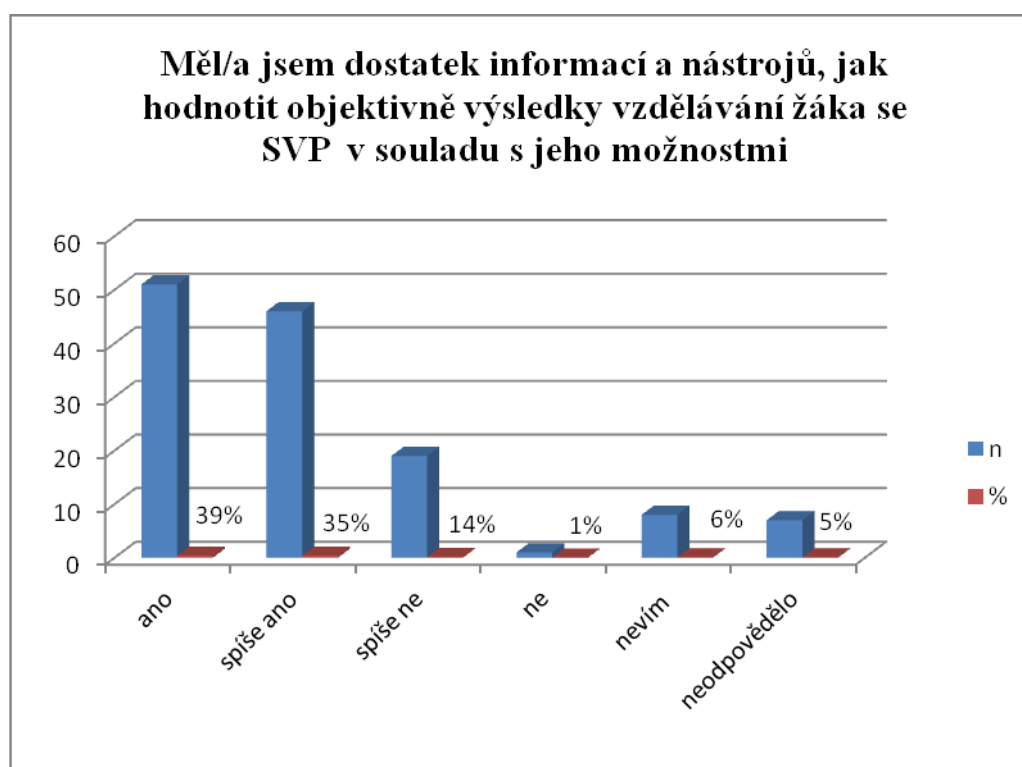
Z vlastní praxe mohu potvrdit, že asistent pedagoga má přímo detailní možnost sledovat reakce kolektivu. I když se z pohledu pedagoga může zdát, že kolektiv se chová přátelsky a žáka přijímá, často zejména na druhém stupni kolektiv změnil postoj k takovému žákovi. V několika případech jsem byla svědkem toho, že ve vyučování se kolektiv choval přátelsky či laxe, ale ve skutečnosti o přestávkách a při akcích školy i mimo ni kolektiv

vykazoval odlišné projevy. Žákovi se kolektiv posmíval, odmítal ho vzít mezi sebe apod. Takové děti se mně čas od času svěřovaly se smutkem z nepřijetí. Často nešlo najít příčinu, protože se jednalo o slušné žáky s bezproblémovým chováním, a já jsem se tak dostávala do velmi těžké pozice, protože ode mne žádali vysvětlení. Vzpomínám si na situaci, kdy se kolektiv třídy rozhodl oslavit po vyučování na sjednaném místě narozeniny a pozval i svého spolužáka se SVP. Další den jsem řešila, proč tomuto žákovi odmítli otevřít dveře a on se zklamaný musel i s dárkem vrátit domů. Tento žák si byl plně vědom své diagnózy Aspergerova syndromu a také si uvědomoval, že přestože je slušně vychovaný a milý, zůstal za dveřmi, protože je jiný. Řekl mi, že za „Aspergera“ přece nemůže a že nikdo ve skutečnosti nepochopí, že i on může být kamarád.

Tab. 87 Měl/a jsem dostatek informací a nástrojů, jak hodnotit objektivně výsledky vzdělávání žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi.

	n	%
ano	51	39%
spíše ano	46	35%
spíše ne	19	14%
ne	1	1%
nevím	8	6%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 87

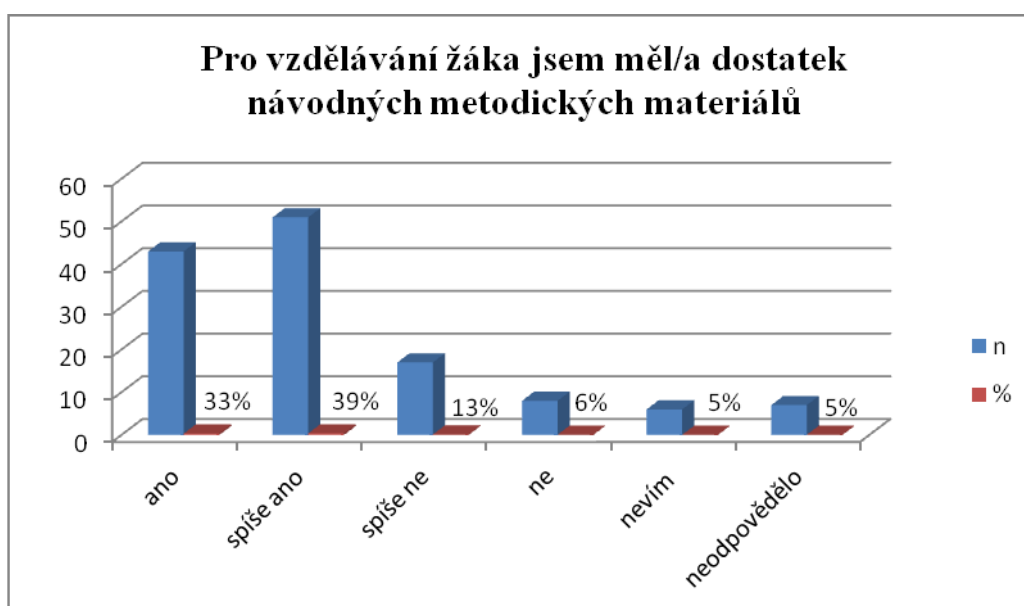


39% respondentů uvedlo, že mělo dostatek informací a nástrojů k objektivnímu hodnocení výsledků žáka se SVP v souladu s jeho možnostmi. 35% AP označilo položku – spíše ano. V součtu kladně laděných odpovědí se jedná o 74%. Nedostatek informací pro hodnocení uvedlo celkově 15% (spíše ne – 14% a ne – 1%). 6% označilo položku – nevím – a 5% neoznačilo žádnou odpověď.

Tab. 88 Pro vzdělávání žáka jsem měl/a dostatek návodných metodických materiálů.

	n	%
ano	43	33%
spíše ano	51	39%
spíše ne	17	13%
ne	8	6%
nevím	6	5%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 88

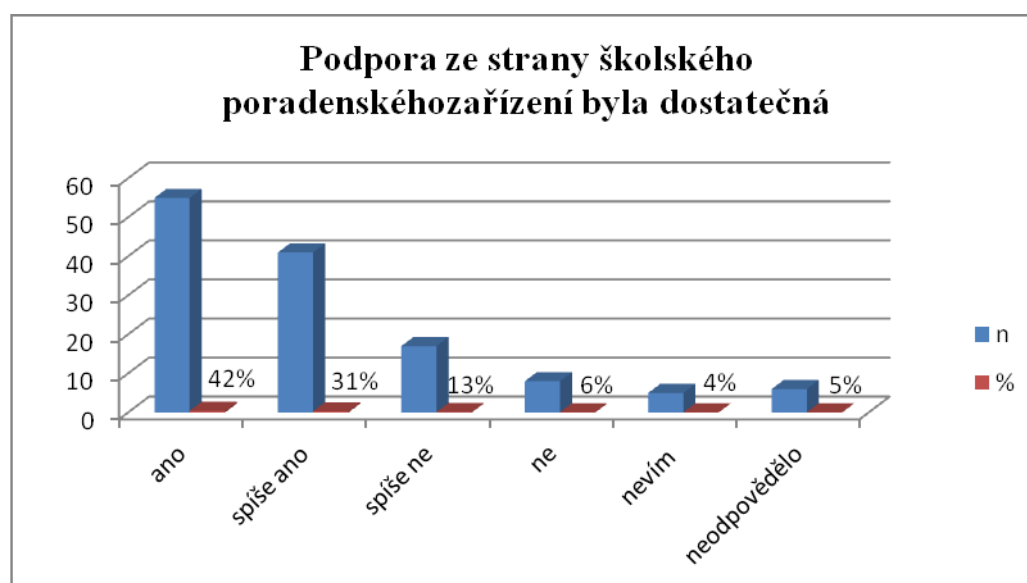


33% respondentů mělo dostatek návodných metodických materiálů a 39% uvedlo spíše ano. Celkově jde o 72% pozitivních odpovědí. 19% AP nemělo dostatek návodných materiálů (spíše ne označilo 13% a ne označilo 6%). 5% asistentů pedagoga nevědělo a 5% nedokázalo odpovědět, což je při celkovém počtu 132 dotazovaných tristní skutečností.

Tab. 89 Podpora ze strany školského poradenského zařízení byla dostatečná.

	n	%
ano	55	42%
spíše ano	41	31%
spíše ne	17	13%
ne	8	6%
nevím	5	4%
neodpovědělo	6	5%
celkem	132	100%

Graf 89



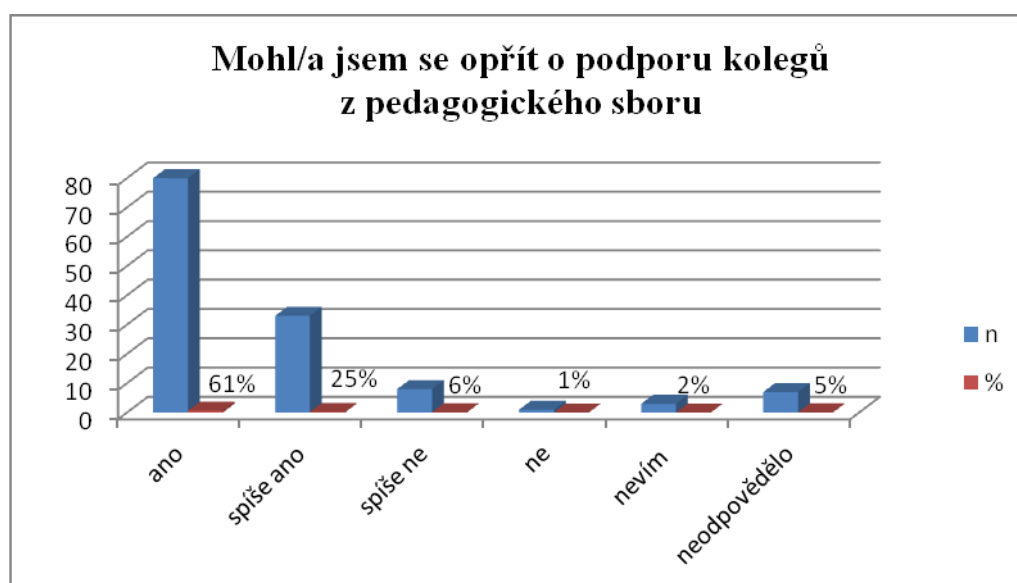
S podporou ze strany školského poradenského zařízení má zkušenost v souhrnu 73% AP, z toho 42% označilo položku – ano, 31% vybralo položku – spíše ano. S nedostatečnou podporou školského poradenského zařízení se potýkalo dohromady 19% AP, přesně označilo 13% položku – spíše ne, 6% vybralo položku – ne. 4% označila položku – nevím. 5% opět neodpovědělo.

Ze své vlastní praxe mohu přidat pro ukázkou protichůdné reakce školského poradenského zařízení. Jedna se týkala pochopení žákova SVP, kdy dotyčný poradenský pracovník ochotně spolupracoval na žádost pedagoga, což odstartovalo počátek jejich výborné spolupráce. Druhá reakce se opět týkala prosby o konzultaci žákova projevu chování. Poradenský pracovník se zmohl pouze na krátký mail, jehož obsahem bylo, že problém je na straně školy, která je neschopná situaci vyřešit, a že dotyčný pedagog je dostatečně kompetentní k samostnému řešení situace.

Tab. 90 Mohl/a jsem se opřít o podporu kolegů z pedagogického sboru.

	n	%
ano	80	61%
spíše ano	33	25%
spíše ne	8	6%
ne	1	1%
nevím	3	2%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 90

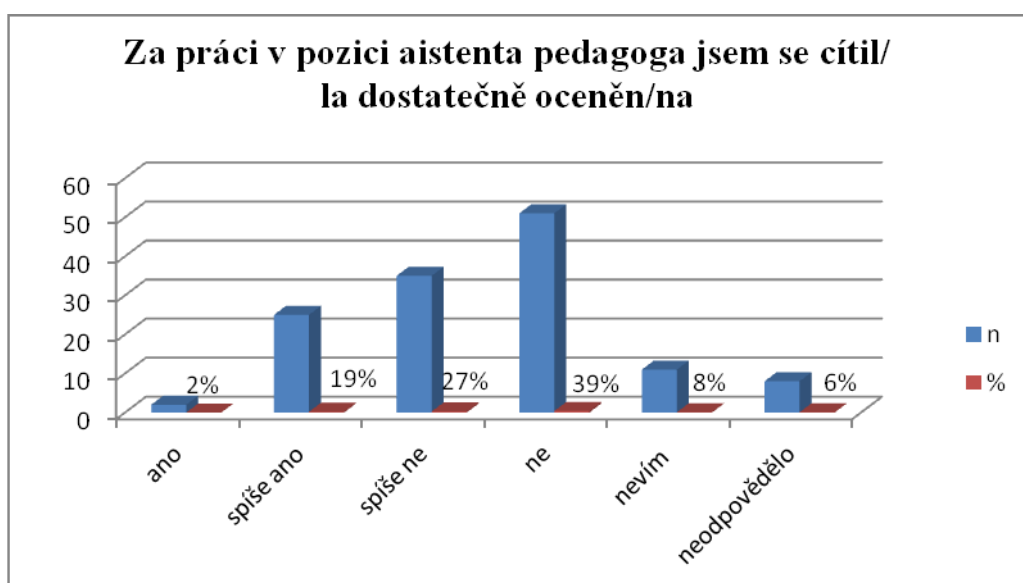


Tato tabulka s grafem vykazuje velmi pozitivní hodnoty. Asistenti pedagoga hodnotili, jestli u svých kolegů našli potřebnou oporu. Celkem 61% AP se mohlo opřít o podporu svých kolegů a 25% uvedlo, že se s podporou spíše setkala. Po sečtení procentuálních hodnot získáme 86% AP s touto pozitivní zkušeností. 6% se s podporou kolegů na pracovišti spíše nesetkalo. 1% AP oporu od kolegů nezažilo. 2% dotazovaných označila položku – nevím, 5% jako již obvykle neodpovědělo.

Tab. 91 Za práci v pozici AP jsem se cítil/a dostatečně oceněn/a.

	n	%
ano	2	2%
spíše ano	25	19%
spíše ne	35	27%
ne	51	39%
nevím	11	8%
neodpovědělo	8	6%
celkem	132	100%

Graf 91



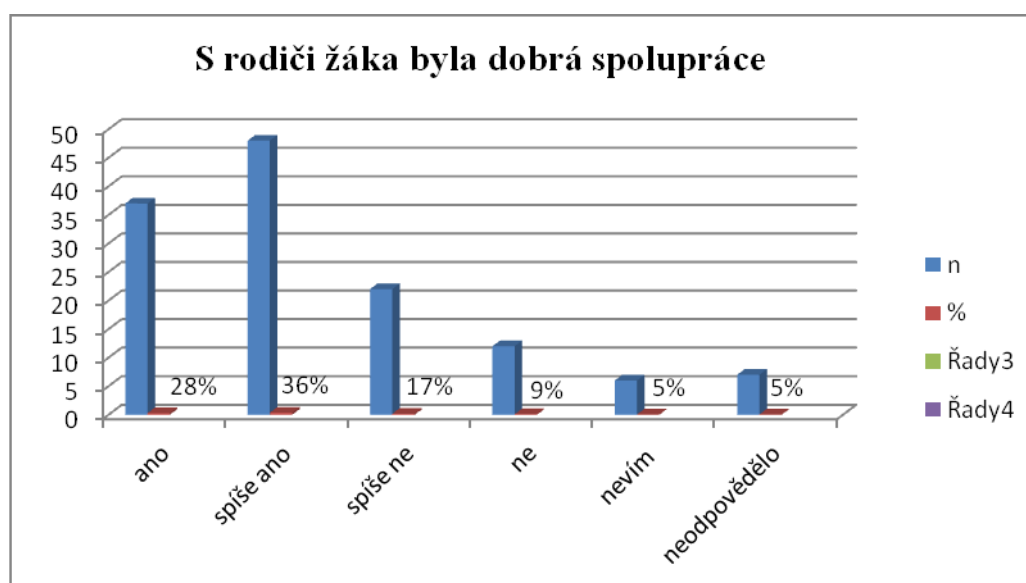
Dostatečně oceneni za práci v pozici AP se cítilo 21% dotázaných, přičemž položku – ano – zvolila 2% a položku – spíše ano – vybralo 19%. Naopak nedostatečně oceněno se cítilo 66% respondentů, což poukazuje na současný problém se skutečnou výší platů. 8% AP označilo odpověď nevím. 6% neodpovědělo.

Tabulkové platy pedagogů nejsou samy o sobě hlavním úskalím. Vážnějším problémem jsou úvazky těchto pracovních pozic, které na běžných školách bývají poloviční nebo dokonce ještě menší. Ve skutečnosti ale asistent pedagoga tráví ve škole tolik času jako pedagog. AP v mnoha případech nevykonává pouze přímou činnost, ale i nepřímou, a to v závislosti na specifických potřebách žáka.

Tab. 92 S rodiči žáka byla dobrá spolupráce.

	n	%
ano	37	28%
spíše ano	48	36%
spíše ne	22	17%
ne	12	9%
nevím	6	5%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 92



Spolupráci s rodiči pozitivně ohodnotilo celkem 64% dotázaných (28% vybralo položku – ano, 36% uvedlo možnost – spíše ano). Protichůdně se vyjádřilo celkem 26% dotázaných, 5% AP nevědělo odpověď a 5% ponechalo otázku bez odpovědi.

Ze své praxe jsem zažila různé postoje rodičů. Jednalo se o rodiče dobře spolupracující, kteří si uvědomovali specifika projevů svého dítěte a byli schopni flexibilně podávat informace o aktuálním stavu svého dítěte. Zároveň otevřeně přijímali a byli ochotni spolupracovat tak, aby učení dítěte mělo stejný systém doma i ve škole.

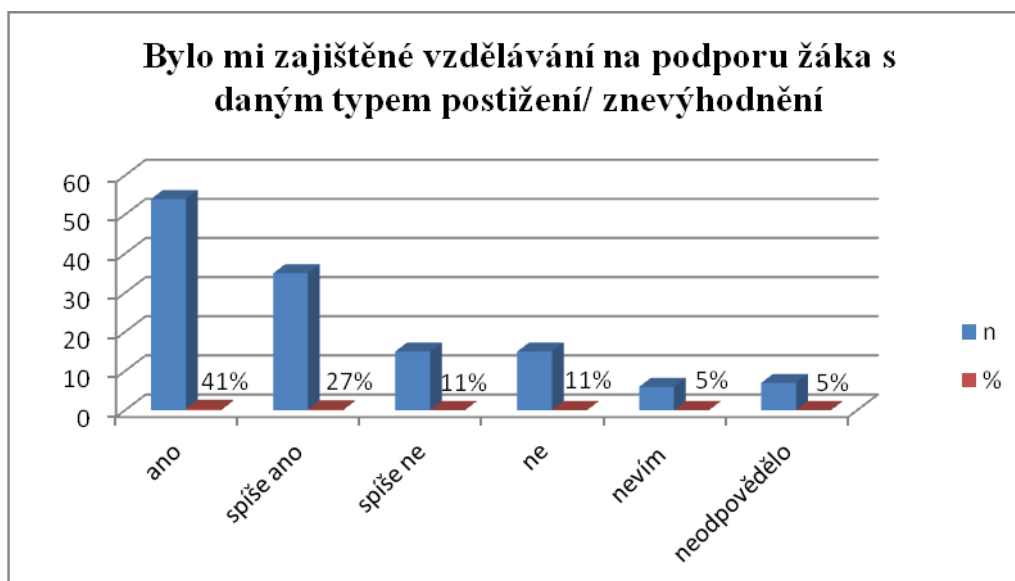
Setkala jsem se i s laxy rodiči, kterým stačilo, že jejich dítě zvládá navštěvovat běžnou školu. Bez problémů vždy podepsali IVP. Pokud se během roku nevyskytl vážnější problém, viděla jsem je až následující školní rok při podpisu nového IVP.

Setkala jsem se s rodiči, kteří chtěli vědět, co dítě ten den dělalo, jestli jsem zaznamenala úspěch nebo jestli se během dne objevily ataky různého charakteru včetně informace o dodržení pitného režimu a výkonu fyziologické potřeby.

Tab.93 Bylo mi zajištěné vzdělávání na podporu žáka s daným typem postižení/znevýhodnění.

	n	%
ano	54	41%
spíše ano	35	27%
spíše ne	15	11%
ne	15	11%
nevím	6	5%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 93



Na otázku, zda bylo AP zajištěné vzdělávání na podporu žáka s daným typem postižením/ znevýhodnění, odpovědělo až překvapivě kladně 68% dotázaných (41% zvolilo položku – ano, 27% - spíše ano). Záporně opovědělo 22% AP (v 11% byla vybrána odpověď spíše ne a ve stejném zastoupení AP odpověděli ne). Opět je zde 5% odpověď nevím. 5% dokonce nevybralo žádnou z odpovědí.

Osobně jsem se setkala s oběma přístupy vedení školy. V prvním případě bylo vedení nakloněno k získávání nových informací a zkušeností v dané speciálně pedagogické oblasti.

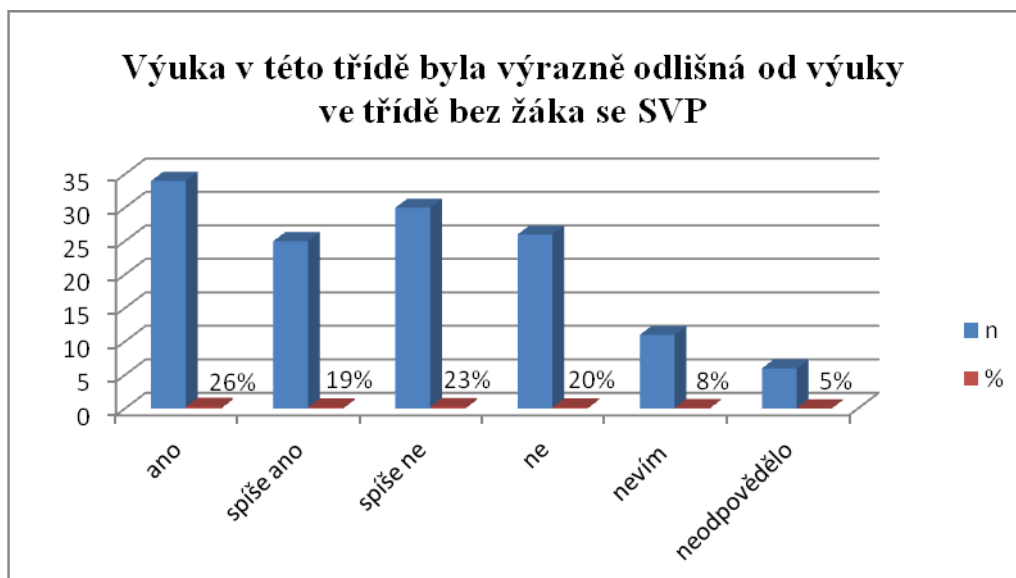
Např. škola v roce 2009 integrovala na první i druhý stupeň několik dětí s poruchou autistického spektra a AP výchovné poradkyni bylo doporučeno zúčastnit se konference o autismu. Vedení se podílelo i na vyhledávání dalšího možného vzdělávání nejen pro asistenty pedagoga.

Ve druhém případě jsem se setkala se zamítavým přístupem k možnosti se dále vzdělávat. Je tedy nutné i nadále apelovat na vedení škol a propagovat další vzdělávání ve smyslu zkvalitnění výukových metod a možností využít a osvojit si i speciálně pedagogické přístupy.

Tab. 94 Výuka v této třídě byla výrazně odlišná od výuky ve třídě bez žáka se SVP.

	n	%
ano	34	26%
spíše ano	25	19%
spíše ne	30	23%
ne	26	20%
nevím	11	8%
neodpovědělo	6	5%
celkem	132	100%

Graf 94



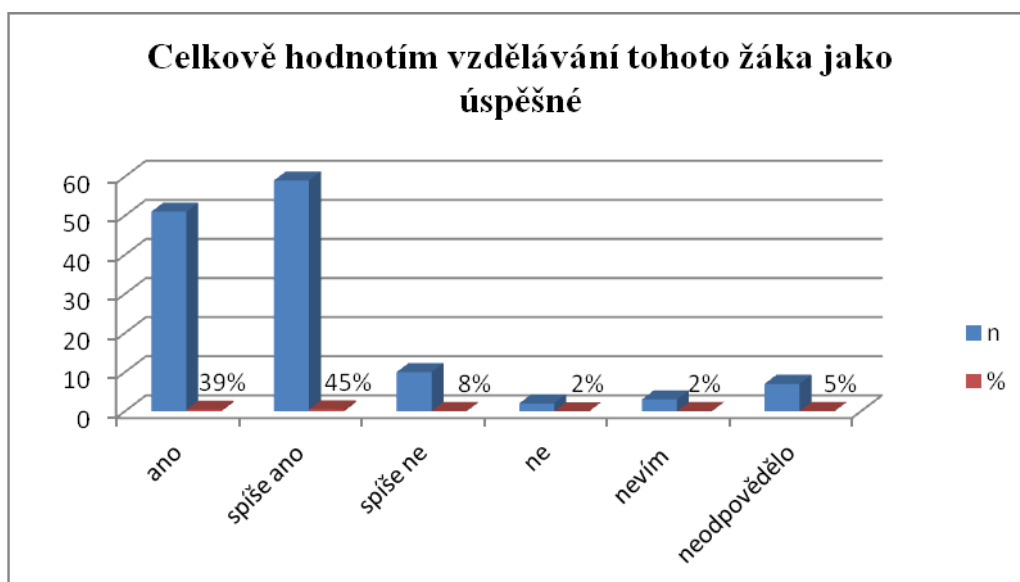
26% respondentů uvedlo, že výuka ve třídě byla výrazně odlišná od výuky bez žáka se SVP. A 19% AP označilo položku – spíše ano. Po sečtení souhlasných odpovědí dojdeme k 45%. Naopak jako výuku bez výrazně odlišných změn zaznamenalo celkem 43% dotázaných.

Vzhledem k tomu, že 8% AP nevědělo a 5% AP neopovědělo, jedná se téměř o rovnoměrné rozložení názorů.

Tab. 95 Celkově hodnotím vzdělávání tohoto žáka jako úspěšné.

	n	%
ano	51	39%
spíše ano	59	45%
spíše ne	10	8%
ne	2	2%
nevím	3	2%
neodpovědělo	7	5%
celkem	132	100%

Graf 95



AP hodnotili úspěšnost žákova vzdělávání a z grafu je patrné, že 84% zastává názor, že vzdělávání úspěšné opravdu bylo. Negativně se vyjádřilo celkem 10% (8% označilo položku – spíše ne, 2% vybrala odpověď – ne). 2% AP opět nevěděla a 5% na otázku jako obvykle nenašlo odpověď.

Ze své praxe mohou podotknout, že vzdělávání těchto žáků se jeví jako úspěšné, ale velmi záleží i na principu kontinuity dalšího možného vzdělávání tak, aby i zde byla zajištěna alespoň taková míra naplnění žákových SVP jako v předchozím vzdělávání.

České školství má v dané oblasti velké rezervy. Školy mezi sebou komunikují minimálně a většinou žádná ze stran neprojeví zájem druhou stranu informovat, na jaké úrovni zde

probíhalo společné vzdělávání. Čili je nutné si položit otázku, jestli i škola, na které žák bude pokračovat ve vzdělávání, je dostatečně po všech stránkách připravena přijmout konkrétního žáka se SVP.

5. Závěr

Výzkum ukázal, že 57% AP se domnívá, že členění podpůrných opatření do pěti stupňů zvýší efektivitu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkově 20% dotázaných AP toto stanovisko odmítá a 20% nedokázalo říci, jestli členění podpůrných opatření zvýší efektivitu vzdělávání.

Výzkum potvrdil, že asistenti pedagoga se domnívají, že školy jsou dostatečně připraveny vzdělávat žáky se SVP. Na obecně položenou otázku připravenosti kladně odpovědělo 86% dotázaných. V 90% AP zastávají názor, že školy jsou připraveny přijímat žáky se specifickými vývojovými poruchami učení. 88% škol je dokonce připraveno přijmout žáka s poruchou autistického spektra. U 86% je zastoupena připravenost školy přijímat žáky s lehkým mentálním postižením. Nejméně jsou školy připraveny dle AP přijmout žáky se zrakovým postižením (36%) a s psychiatrickým onemocněním (38%).

79% AP potvrdilo, že služba asistenta pedagoga je nejdůležitějším kritériem pro vzdělávání žáka se SVP. Za obdobně důležitou považují AP spolupráci s rodiči žáka, kterou označilo 77% AP a pozitivní klima školy a třídy, které přikládá důležitost 74% AP. Nejmenší důležitost AP přikládali úpravě klasifikačního řádu.

Hypotéza (4) se potvrdila z nadpoloviční většiny, protože celkově kladně odpovědělo 60% dotázaných. AP se také domnívají, že společné vzdělávání je přínosem i pro intaktní žáky.

Celkově je 20% dotázaných spokojeno s výší platu. Nadpoloviční většina vyjádřila, že se AP necítí být dostatečně finančně ohodnoceni. Výzkum prokázal, že výše platu AP by měla být i nadále diskutována.

Kvantitativní výzkum 132 respondentů prokázal celkově pozitivní trend na cestě společného vzdělávání.

Výsledky jsou ukazatelem úrovně povědomí asistentů pedagoga o současných probíhajících změnách ve školství. Vzhledem k dnešní nejisté době nesou stopy současné školské politiky, které se změni snad jen se změnou určování dotací na jednotlivé žáky. Možná i proto se ve výzkumu objevují protichůdné aspekty. Na jedné straně spatřují asistenti pedagoga společné vzdělávání žáků se zdravotním postižením jako výhodné, na straně druhé z velké většiny doporučují vzdělávání ve speciálních školách. I když jsou někteří přesvědčeni, že společné vzdělávání je přínosem pro všechny zúčastněné strany, téměř pro polovinu dotázaných nemá společné vzdělávání budoucnost.

Výsledky výzkumu ukázaly i na dostatečné rezervy běžných škol v přijímání žáků se smyslovým postižením.

Svízelná je i nadále otázka existence kvalitních asistentů pedagoga. Je nutné apelovat na vzdělání v příslušném oboru a zároveň asistentům pedagoga vytvořit stabilní pracovní podmínky s možností kariérního růstu. Musím poukázat i na zákonná ustanovení stojící proti sobě, která doposud nebyla legislativou upravena. Jedná se o pracovní smlouvu na dobu neurčitou. Po dodržení podmínek v příslušném zákoně by mělo dojít k podpisu pracovní smlouvy na dobu neurčitou. Naprosto neřešitelná je zde situace, kdy asistent pedagoga takový druh pracovní smlouvy podepíše a žák se SVP změní bydliště či se rozhodne navštěvovat jinou školu.

Za naprosto nepřípustný fakt také považuji typ pracovním smluv na dobu určitou po dobu školního roku, kdy se každým rokem na období letních prázdnin erudovaný vysokoškolsky vzdělaný asistent pedagoga smiřuje s dávkou od příslušného úřadu práce.

Zákonodárci by si měli rovněž uvědomit, že plošné nastavení podpůrných opatření není jen systémovým prvkem, ale reálnou determinantou kvalitního vzdělávání žáků se SVP. Je nutné nastavit tyto „optimální“ podmínky napříč celým školstvím tak, aby osobnost žáka se SVP mohla být rozvíjena bez bariér.

LITERATURA

1. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno:MSD,2005.ISBN80-86633-37-3.
2. BRANDY, J. KERSHAW, P. *Inclusion in the secondary school*. London:The National Autistic Society, 2006.
3. ELKINS, A.&J., PARKER, J. *Into the mainstream: with help, autistic children find a place in public education*. Charleston: Charleston WV,2003.
4. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
5. HARTMAN, M.A.,*Asperger syndrom in the inclusive clasroom*. Washington: The George Washington University,2001.
6. HAVEL, J., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-199-7.
7. JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80- 7184-691-9.
8. KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU 2002. ISBN 80-7082-844-7.
9. MICHALÍK, J. *Integrace, inkluze, deinstitucionalizace - co je skutečně základní?* Speciální pedagogika č. 1, roč. 1996. ISSN: 0862-1632.
10. MICHALÍK J. *Integrace dětí s postižením do běžných škol (nástin právní úpravy)*, In. Nikdo nejsme akorát..., obč. sdružení SPOLU. Olomouc, 1996.
11. MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. UP Olomouc, 1999 ISBN 80-7067-981-6.
12. MICHALÍK, J. *Právní vědomí žáků – nutný předpoklad naplňování Úmluvy o právech dítěte*. In. *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*, Česká pedagogická společnost. Brno, 2000. ISBN 80-85615-92-4.
13. MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. UP Olomouc, 2000, ISBN 80-244-0077-4.
14. MICHALÍK, J. *Právo pro školy. Dokumenty ke studiu školské legislativy*. Olomouc: Netopejr, 1999.
15. MICHALIK, J., MÜLLER, O. *Obecné podmínky školské integrace v České republice. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP Olomouc, 2001, ISBN 80-244-0231-9
16. MICHALÍK, J., KREJČÍŘOVÁ, O. *Legislativa handicapovaných. Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria. ISBN: 80-238-8729-7.
17. MICHALÍK, J. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: UP Olomouc, 2012. ISBN 978-80-2443-372-1.

18. MICHALÍK, J. *Zdravotně postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
19. NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENÍČKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0
20. NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
21. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
22. PRŮCHA, J., WATLEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-252-1.
23. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP. 2005. ISBN 80-244-1073-7.
24. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1975.
25. ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1982.
26. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
27. VANČOVÁ, A. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2001.
28. VÁŇOVÁ, R. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984.
29. VELČOVSKÁ, L. *Jan Amos Komenský Život a dílo*. Brno: Uherský Brod, 1970.
30. VOŽENÍLEK, V., MICHALÍK, J. *Atlas činností speciálně pedagogických center v České republice*.

METODIKY:

HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ, H. *Metodika práce asistenta pedagoga*. Olomouc: UP. 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.

Kolektiv autorů. *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Olomouc: UP, 2013. reg.č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. reg. Č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>

<http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=4838&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

<http://www.epravo.cz/dataPublic/sbirky/archiv/sb18-53.pdf>

<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=291&r=1991>

<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=564&r=1990>

MEZINÁRODNÍ DEKLARACE A VYHLÁŠKY

MŠMT. Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha, 2001.
ISBN 80-211-0372-8.

Ústavní zákon č.2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod

Úmluva o právech dítěte

Zákon ČNR č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol

Zákon ČNR č. 564/ 1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 82/2015 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška MŠMT č. 291/ 1991 Sb., o základních školách

Vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Vyhláška MŠMT č. 73/ 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška MŠMT č. 147/ 2011 Sb. se kterou se mění vyhláška č.73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška MŠMT č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Metodický pokyn ministerstva školství k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení v r. 1997/1998. č.j.: 18 996/97- 22

Ročník 2015

SBÍRKA PŘEDPISŮ
ČESKÉ REPUBLIKY

PROFIL PŘEDPISU:

Titul předpisu:

Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Citace: 82/2015 Sb.

Částka: 37/2015 Sb.

Na straně (od-do): 1384-1398

Rozeslána dne: 17. dubna 2015

Druh předpisu: Zákon

Autoři předpisu: Parlament

Datum přijetí: 19. března 2015

Datum účinnosti od: 1. května 2015

Platnost předpisu: ANO

Pozn. k úč.: výj. viz čl. VII

Hesla rejstříku:

(budou doplněna až po uzavření ročníku podle věcného rejstříku redakce Sbírký zákonů)

Vydáno na základě:

Předpis mění:

561/2004 Sb.; 306/1999 Sb.; 258/2000 Sb.; 373/2011 Sb.; 563/2004 Sb.

Předpis ruší:

Odkaz na návrh zákona a důvodovou zprávu na webu Poslanecké sněmovny, [Sněmovní tisk č. 288/0](#)

Text předpisu:

82

ZÁKON

ze dne 19. března 2015,

kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

ČÁST PRVNÍ

Změna školského zákona

Čl. I

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona č. 158/2006 Sb., zákona č. 161/2006 Sb., zákona č. 165/2006 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 342/2006 Sb., zákona č. 624/2006 Sb., zákona č. 217/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 343/2007 Sb., zákona č. 58/2008 Sb., zákona č. 126/2008 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 242/2008 Sb., zákona č. 243/2008 Sb., zákona č. 306/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 49/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 378/2009 Sb., zákona č. 427/2010 Sb., zákona č. 73/2011 Sb., zákona č. 331/2011 Sb., zákona č. 375/2011 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 458/2011 Sb., zákona č. 472/2011 Sb., zákona č. 53/2012 Sb., zákona č. 333/2012 Sb., zákona č. 370/2012 Sb., zákona č. 241/2013 Sb., zákonného opatření Senátu č. 344/2013 Sb., zákona č. 64/2014 Sb. a zákona č. 250/2014 Sb., se mění takto:

1. V § 8 se na konci odstavce 3 doplňuje věta "Ministerstva a ostatní organizační složky státu mohou zřizovat mateřské školy a zařízení školního stravování jim sloužící, a to jako státní příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu⁴⁾; § 169 odst. 5 až 9 se použije obdobně."

2. V § 8 odst. 5 se slova "uvedená v odstavcích 2 až 4" nahrazují slovy "a ostatní organizační složky státu".

3. V § 8 se na konci textu odstavce 6 doplňují slova ", a to i v případě, že převažujícím předmětem činnosti takové právnické osoby je podnikání podle zvláštních právních předpisů. Školu nebo školské zařízení může podle věty první zřídit také několik právnických nebo fyzických osob společně."

4. V § 13 odstavec 4 zní:

"(4) V oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou, v nichž se podle rámcového vzdělávacího programu povinně vyučují některé předměty v cizím jazyce, jsou vyučovacími jazyky český jazyk a příslušný cizí jazyk."

5. V § 13 se doplňuje odstavec 5, který zní:

"(5) Ve vyšších odborných školách může být vyučovacím jazykem cizí jazyk."

6. V § 15 odst. 3 se za slova "může v" vkládá slovo "základním".

7. § 16 včetně nadpisu a poznámky pod čarou č. 11a zní:

"§ 16

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob^{11a)}, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i)

poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(3) Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

(4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

(7) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočníka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.

(8) Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.

(9) Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy,

studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

(10) Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.

(11) Navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu podle § 161 až 163 z důvodu využití asistenta pedagoga je možné pouze, pokud dalo k využití asistenta pedagoga v daném případě souhlas ministerstvo v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo krajský úřad v případě ostatních škol.

11a)

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů."

8. Za § 16 se vkládají nové § 16a a 16b, které včetně nadpisů znějí:

"§ 16a

Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

(1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.

(2) Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

(3) Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.

(4) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení. Nejedná-li se o případ podle věty druhé, školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálně-právní ochrany dětí písemně požádá.

(5) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.

(6) Projednáním podle odstavce 5 není dotčeno právo zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 5.

§ 16b

Revize

(1) Dítě, žák, student nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel zprávu nebo doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jejich revizi. O revizi doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely, a Česká školní inspekce.

(2) Právnická osoba podle odstavce 1 posoudí žádost o revizi a zprávu nebo doporučení, a je-li to nezbytné k naplnění účelu revize, prověří se souhlasem zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka vzdělávací potřeby a možnosti dítěte, žáka nebo studenta. Právnická osoba podle odstavce 1 zajistí, aby prověřování bylo prováděno v místě sídla školského poradenského zařízení, které vydalo zprávu nebo doporučení. Toto školské poradenské zařízení je povinno poskytnout součinnost při prověřování vzdělávacích potřeb a možností podle věty první.

(3) O výsledku posouzení vydá právnická osoba podle odstavce 1 do 60 dnů od obdržení žádosti revizní zprávu, která může obsahovat i novou zprávu nebo doporučení podpůrných opatření a v takovém případě nahrazuje revidovanou zprávu nebo doporučení. Revizní zpráva se zasílá dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci, příslušnému školskému poradenskému zařízení, a s vyloučením údajů, které jsou pouze obsahem zprávy podle § 16a odst. 3, také škole nebo školskému zařízení. V případě, že orgán sociálně-právní ochrany dětí žádal školské poradenské zařízení podle § 16a odst. 4 o poskytnutí doporučení, zašle školské poradenské zařízení tomuto orgánu také revizní zprávu v rozsahu týkajícím se poskytnutého doporučení.

(4) Do vydání revizní zprávy, která nahrazuje revidovanou zprávu nebo doporučení, se postupuje podle původního doporučení a zprávy vydaných školským poradenským zařízením."

9. V § 17 odst. 3 se slova "osoby, která je v souladu se zvláštním právním předpisem¹²⁾ nebo s rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka (dále jen "zákonný zástupce")," nahrazují slovy "jeho zákonného zástupce".

10. Poznámka pod čarou č. 12 se zrušuje.

11. § 19 zní:

"§ 19

Ministerstvo stanoví vyhláškou

- a) konkrétní výčet a účel podpůrných opatření a jejich členění do stupňů,
- b) u podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a normovanou finanční náročnost pro účely poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu podle tohoto zákona,
- c) postup školy nebo školského zařízení před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi,
- d) organizaci poskytování podpůrných opatření,
- e) organizaci a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených podle § 16 odst. 9,
- f) průběh a organizaci poradenských služeb školy a činnosti školských poradenských zařízení, základní zásady používání diagnostických nástrojů a pravidla spolupráce školských poradenských zařízení se školami, školskými zařízeními a dalšími osobami a orgány veřejné správy,
- g) náležitosti zprávy a doporučení vydávaných školským poradenským zařízením,
- h)

podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,

- i) náležitosti individuálního vzdělávacího plánu,
- j) náležitosti informovaného souhlasu s poskytnutím podpůrného opatření podle § 16 odst. 4 a 5 a žádosti podle § 16 odst. 9,
- k) pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb nadaných dětí, žáků a studentů, úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování jejich vzdělávání a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku."

12. V § 20 odst. 5 úvodní části ustanovení se za slova "pracovní činnost v" vkládá slovo "základním".

13. V § 27 odst. 4 a 6 se slova "se zdravotním postižením" nahrazují slovy "uvedeným v § 16 odst. 9 větě první".

14. V § 27 odst. 5 se slova "se sociálním znevýhodněním a žákům v hmotné nouzi.¹⁴⁾" nahrazují slovy "s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, žákům s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky, žákům v hmotné nouzi¹⁴⁾, jakož i v dalších případech hodných zvláštního zřetele."

15. V § 28 odst. 2 písmeno f) zní:

- "f) údaje o znevýhodnění dítěte, žáka nebo studenta uvedeném v § 16 odst. 9, údaje o podpůrných opatřeních poskytovaných dítěti, žákovi nebo studentovi školou v souladu s § 16, a o závěrech vyšetření uvedených v doporučení školského poradenského zařízení,".

16. V § 28 odst. 3 písmeno d) zní:

- "d) údaje o znevýhodnění dítěte, žáka nebo studenta uvedeném v § 16 odst. 9, údaje o podpůrných opatřeních poskytovaných dítěti, žákovi nebo studentovi školským zařízením v souladu s § 16, a o závěrech vyšetření uvedených v doporučení školského poradenského zařízení,".

17. V § 28 odst. 7 se slova "žáka nebo studenta, bylo-li mu přiděleno" nahrazují slovy "fyzické osoby, které byl doklad vydán, bylo-li jí rodné číslo přiděleno".

18. V § 28 odst. 8 se slovo "Školy" nahrazuje slovy "Právnícké osoby vykonávající činnost školy a právnická osoba podle § 171 odst. 4 věty první".

19. V § 30 odst. 1 písm. a) se slova "s pedagogickými pracovníky" nahrazují slovy "se zaměstnanci ve škole nebo školském zařízení".

20. V § 30 se doplňuje odstavec 5, který včetně poznámky pod čarou č. 52 zní:

"(5) Ředitel střední nebo vyšší odborné školy může se souhlasem zřizovatele vystupovat jako zprostředkovatel smlouvy mezi žákem nebo studentem starším 15 let na jedné straně a právnickou či fyzickou osobou na druhé straně, ve které se za sjednaných podmínek právnická či fyzická osoba zaváže poskytovat žákovi či studentovi příspěvek na výuku či studium a žák či student se zaváže po ukončení výuky či studia uzavřít s určenou právnickou či fyzickou osobou pracovní poměr související s oborem jeho výuky či studia, a v tomto pracovním poměru setrvat po sjednanou dobu, nebo vrátit poskytnuté příspěvky⁵²⁾.

52)

§ 31 a 35 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. § 6 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů."

21. V § 32 odstavec 2 zní:

"(2) Ve školách a školských zařízeních se zakazuje reklama, která je v rozporu s cíli a obsahem vzdělávání, a reklama, nabízení k prodeji nebo prodej výrobků ohrožujících zdraví, psychický nebo morální vývoj dětí, žáků a studentů nebo přímo ohrožujících či poškozujících životní prostředí a dále reklama a nabízení k prodeji nebo prodej potravin, které jsou v rozporu s výživovými požadavky na zdravou výživu dětí, žáků a studentů. Požadavky na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních, stanoví ministerstvo a Ministerstvo zdravotnictví vyhláškou."

22. V § 32a se doplňuje odstavec 7, který zní:

"(7) Na programy spolufinancované z rozpočtu Evropské unie nebo jejich části, jejichž předmětem je podpora kvality, rozvoje nebo dostupnosti vzdělávání a školských služeb podle tohoto zákona, se nevztahují ustanovení o programech podle rozpočtových pravidel."

23. V § 34 odst. 6 a v § 67 odst. 2 se slova "se zdravotním postižením" nahrazují slovy "uvedeného v § 16 odst. 9".

24. V § 36 se doplňuje odstavec 8, který zní:

"(8) Obecní úřad obce, na jejímž území je školský obvod základní školy, poskytuje této škole s dostatečným předstihem před termínem zápisu k povinné školní docházce seznam dětí, pro které je tato škola spádová a jichž se týká povinnost podle odstavce 4. Seznam obsahuje vždy jméno, popřípadě jména, a příjmení, datum narození a adresu místa trvalého pobytu dítěte."

25. V § 38 odst. 5 se za větu první vkládá věta "Výsledky těchto zkoušek lze také nahradit doloženými výsledky vzdělávání u poskytovatele vzdělávání v zahraničí, který v souladu se smlouvou uzavřenou s ministerstvem zajišťuje vzdělávání občanů České republiky v zahraničí, přičemž u žáků vzdělávajících se zároveň podle odstavce 1 písm. a) se doklad o výsledcích vzdělávání u tohoto poskytovatele spolu s dokladem o výsledcích vzdělávání ve škole mimo území České republiky považuje za rovnocenný s vysvědčením vydaným základní školou zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení, s výjimkou vysvědčení vydaného za druhé pololetí devátého ročníku základního vzdělávání."

26. V § 38 se za odstavec 5 vkládá nový odstavec 6, který zní:

"(6) Smlouvu podle odstavce 5 lze uzavřít, pokud poskytovatel vzdělávání v zahraničí doloží předpoklady pro poskytování vzdělávání občanům České republiky po stránce personální a materiální. Smlouva podle věty první vždy obsahuje

- a) závazek poskytovatele vzdělávání v zahraničí poskytovat vzdělávání občanům České republiky, kteří plní povinnou školní docházku mimo území České republiky, v souladu s kapacitními, personálními a materiálními podmínkami poskytovatele vzdělávání v zahraničí,
- b) závazek poskytovatele vzdělávání v zahraničí poskytovat takové vzdělávání podle písmene a), jehož obsah, cíle a metody odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, a to v rozsahu upraveném ve smlouvě,
- c) náležitosti dokladu o výsledcích vzdělávání občanů České republiky u poskytovatele vzdělávání v zahraničí,
- d) způsob řešení zjištěných nedostatků při poskytování vzdělávání občanům České republiky u poskytovatele vzdělávání v zahraničí,
- e) důvody výpovědi nebo zrušení smlouvy."

Dosavadní odstavce 6 a 7 se označují jako odstavce 7 a 8.

27. V § 41 odst. 9 se slova "didaktických a kompenzačních učebních pomůcek podle § 16 odst. 7" nahrazují slovy "kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek podle § 16 odst. 2 písm. d)".

28. V § 46 odst. 3, § 49 odst. 2, § 123 odst. 2 a v § 181 odst. 1 písm. c) se slova "se zdravotním postižením" nahrazují slovy "uvedené v § 16 odst. 9".

29. V § 47 odstavec 1 zní:

"(1) Obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy⁶⁾, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy⁶⁾, souhlas ministerstva."

30. V § 48 odst. 1 se slova "se souhlasem" nahrazují slovy "na žádost".

31. V § 50 odst. 2 větě druhé a v § 67 odst. 2 větě třetí se slova "písemné doporučení registrujícího lékaře nebo odborného lékaře" nahrazují slovy "základě posudku vydaného registrujícím lékařem, pokud má být žák uvolněn na pololetí školního roku nebo na školní rok".

32. V § 50 se doplňuje odstavec 4, který zní:

"(4) Pokud se cizinec, který nemá trvalý pobyt na území České republiky, neúčastní vyučování nepřetržitě po dobu nejméně 60 vyučovacích dnů a nedoloží důvody své nepřítomnosti v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem, přestává být dnem následujícím po uplynutí této doby žákem školy."

33. V § 55 odst. 2 se slova "se zdravotním postižením" nahrazují slovy "uvedenému v § 16 odst. 9" a slova "podle § 16 odst. 8 věty druhé a § 48" se nahrazují slovy "ve vzdělávacím programu základní školy speciální".

34. V § 55 se na konci odstavce 3 doplňuje věta "Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli a řediteli škol zajistí ve svém správním obvodu dostupnost kursů pro získání základního vzdělání v dálkové formě vzdělávání."

35. V § 56 se slova "podmínky pro zřízení funkce asistenta pedagoga a podrobnosti o jeho činnosti," zrušují, za slova "v přípravných třídách," se vkládají slova "pravidla organizace a průběhu zápisu k povinné školní docházce" a na konci textu § 56 se doplňují slova ", pravidla organizace, průběhu a ukončování vzdělávání v kursech pro získání základního vzdělání a pravidla pro zajištění dostupnosti kursů pro získání základního vzdělání v dálkové formě vzdělávání".

36. V § 60a se na konci odstavce 7 doplňuje věta "Uchazeč může vzít zpět zápisový lístek uplatněný v přijímacím řízení podle § 62 nebo § 88, pokud byl následně přijat do oboru vzdělání, na který se nevztahuje § 62 ani § 88; na další postup uchazeče se použijí věty první a druhá."

37. V § 62 odst. 2 se věta třetí nahrazuje větou "Ředitel školy zveřejní seznam přijatých uchazečů a vydá rozhodnutí o nepřijetí uchazeče do 15. února."

38. V § 74 odstavec 3 zní:

"(3) Termíny konání závěrečných zkoušek stanoví ředitel školy. V závěrečných zkouškách podle odstavce 1 písm. a) škola využívá jednotných zadání a související zkušební dokumentace. Tato zadání a zkušební dokumentaci připravuje a školám zpřístupňuje ministerstvo nebo právnická osoba zřízená a pověřená ministerstvem zpracováním jednotných zadání závěrečných zkoušek a zkušební dokumentace. Škola je povinna zabezpečit zadání a související dokumentaci proti jejich zneužití. Pro závěrečné zkoušky podle odstavce 1 písm. b) stanoví témata, obsah, formu a pojetí zkoušek ředitel školy."

39. V § 74 odst. 8 se za slova "být v" vkládá slovo "základním".

40. V § 81 se na konci odstavce 6 doplňují věty "Pokud se v profilové části maturitní zkoušky konají 3 povinné zkoušky, může ředitel školy stanovit, že za podmínek stanovených prováděcím právním předpisem lze jednu povinnou zkoušku konanou z cizího jazyka nahradit výsledkem úspěšně vykonané standardizované zkoušky z tohoto cizího jazyka doložené jazykovým certifikátem. Totéž může ředitel stanovit za podmínek stanovených prováděcím právním předpisem pro jednu nepovinnou zkoušku profilové části maturitní zkoušky."

41. V § 81 odst. 11 písm. a) se za slova "těchto zkoušek," vkládají slova "podmínky pro nahrazení zkoušky profilové části z cizího jazyka výsledkem standardizované zkoušky doložené jazykovým certifikátem, včetně prokazované úrovně znalosti cizího jazyka,".

42. V § 81 odst. 11 písm. d) se slova "se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním" nahrazují slovy "uvedených v § 16 odst. 9, žáků s vývojovými poruchami učení nebo zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení".

43. V § 88 odst. 2 se věta poslední nahrazuje větou "Při organizaci talentové zkoušky se § 62 použije obdobně."

44. V § 94 odstavec 7 zní:

"(7) Ředitel školy zveřejní seznam přijatých uchazečů a vydá rozhodnutí o nepřijetí uchazeče do 7 dnů po konání přijímací zkoušky nebo po stanovení výsledků přijímacího řízení, pokud se přijímací zkouška nekoná."

45. V § 97 odst. 1 se slova "nejpozději však do 30. září" nahrazují slovy "nejpozději však do 31. října".

46. V § 108 odst. 5 se slovo "nesplní" nahrazuje slovy "nemůže splnit" a slova "nostrifikační zkoušku" se nahrazují slovy "usnesením nostrifikační zkoušky; od vydání usnesení do termínu stanoveného pro konání nostrifikační zkoušky neběží lhůty pro vydání rozhodnutí ve věci".

47. V § 108 se za odstavec 5 vkládá nový odstavec 6, který zní:

"(6) K odlišnostem v obsahu a rozsahu vzdělávání podle odstavce 5 se nepřihlíží, pokud bylo zahraniční vysvědčení vydané podle právního řádu členského státu Evropské unie a pokud jsou výstupy absolvovaného vzdělání srovnatelné s výstupy vzdělávání podle tohoto

zákona na základě standardů používaných v Evropské unii. V takovém případě se žádosti o nostrifikaci vyhová. Žádosti se vyhová také tehdy, pokud zahraniční vysvědčení vydané podle právního řádu členského státu Evropské unie je v příslušném členském státu považováno za doklad opravňující žadatele k přístupu k vysokoškolskému studiu."

Dosavadní odstavce 6 a 7 se označují jako odstavce 7 a 8.

48. V § 108a odst. 2 se číslo "5" nahrazuje číslem "6".

49. V § 110 odst. 4 se věta druhá nahrazuje větou "Předsedu komise pro státní jazykové zkoušky jmenuje krajský úřad, předsedy zkušebních komisí pro jednotlivé jazyky a další členy komisí jmenuje ředitel školy."

50. V § 114 odst. 1 se za slova "osoby" vkládají slova "a organizační složky státu nebo jejich součástí".

51. V § 114 se na konci textu odstavce 6 doplňují slova "a další vzdělávání pro výkon zemědělských povolání a činností se uskutečňuje podle zvláštních právních předpisů v působnosti Ministerstva zemědělství⁵⁸⁾".

Poznámka pod čarou č. 58 zní:

"58)

Například zákon č. 326/2004 Sb., o rostlinolékařské péči a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 154/2000 Sb., o šlechtění, plemenitbě a evidenci hospodářských zvířat a o změně některých souvisejících zákonů (plemenářský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 246/1992 Sb., na ochranu zvířat proti týrání, ve znění pozdějších předpisů."

52. V § 114 se doplňuje odstavec 7, který včetně poznámky pod čarou č. 59 zní:

"(7) Ministerstvo vnitra ve své působnosti a Ministerstvo obrany ve své působnosti mohou vyhláškou stanovit podmínky pořádání odborných kursů, kursů jednotlivých předmětů nebo jiných ucelených částí učiva nebo pomaturitních specializačních kursů a další náležitosti těchto kursů v jimi zřízených školách a školských zařízeních (dále jen "resortní kursy"), a to

- a) způsob tvorby a schvalování profilu absolventa resortního kursu a příslušného vzdělávacího programu,
- b) podmínky a způsob přijímání účastníků resortních kursů ke studiu a ukončování studia,
- c)

způsob a formu průběžného a závěrečného ověřování znalostí, dovedností a postojů účastníků a absolventů resortních kursů a

d)

formu, náležitosti a podmínky vydávání osvědčení o absolvování resortního kursu, v rozsahu potřebném pro splnění kvalifikačních požadavků a dalších odborných předpokladů, stanovených zvláštním právním předpisem⁴²⁾ pro výkon služby v bezpečnostních sborech nebo v ozbrojených silách České republiky anebo k získání, prohloubení či zvýšení kvalifikace podle zvláštního právního předpisu⁵⁹⁾ pro výkon práce v bezpečnostních sborech nebo pro výkon práce zaměstnanců v působnosti Ministerstva obrany.

59)

§ 227 až 235 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů."

53. V § 116 se věta poslední zrušuje.

54. V § 121 odst. 1 se slova ", s výjimkou středisek výchovné péče" zrušují.

55. V § 123 odst. 2 se slova "12 měsíců. Omezení bezúplatnosti předškolního vzdělávání na 12 měsíců" nahrazují slovy "jednoho školního roku. Bezúplatnost předškolního vzdělávání se uplatní pouze ve školním roce, ve kterém se dítě vzdělává v posledním ročníku mateřské školy poprvé. Omezení bezúplatnosti předškolního vzdělávání na jeden školní rok".

56. V § 123 odst. 4 se slova "v případě dětí, žáků nebo studentů se sociálním znevýhodněním nebo se zdravotním postižením," nahrazují slovy "v případech uvedených v § 27 odst. 5 a v případě dětí, žáků a studentů uvedených v § 16 odst. 9,".

57. V § 129 se na konci odstavce 1 tečka nahrazuje čárkou a doplňuje se písmeno e), které zní:

"e)

jmenuje a odvolává třetinu školské rady, pokud se školská rada zřizuje."

58. V § 132 odst. 6 se za slova "není v" vkládá slovo "základním".

59. V § 143 odst. 2 se za slovo "pracovníků," vkládají slova "školských poradenských zařízení," a na konci odstavce se doplňuje věta "Ministerstvo dále vede v rejstříku škol a školských zařízení údaje o mateřských školách a zařízeních školního stravování jim sloužících zřízených jinými ministerstvy a ostatními organizačními složkami státu."

60. V § 148 odst. 6 se za slovo "zřizovaných" vkládají slova "ministerstvem nebo".

61. V § 149 odst. 1 se za slovo "zřizovanou" vkládají slova "ministerstvem nebo".

62. V § 149 se na konci odstavce 3 doplňuje věta "Navrhuje-li se zápis změny v údajích

o právnické osobě vykonávající činnost školy nebo školského zařízení v rejstříku z důvodu převodu nebo přechodu činnosti školy nebo školského zařízení na jinou právnickou osobu, posuzuje orgán, který vede rejstřík škol a školských zařízení, podmínky pro výkon činnosti školy nebo školského zařízení u přejímající právnické osoby obdobně, jako by se jednalo o zápis nové školy nebo školského zařízení."

63. V § 150 se doplňuje odstavec 4, který zní:

"(4) Před podáním žádosti o výmaz střední nebo vyšší odborné školy, kterou nezřizuje kraj, nebo oboru vzdělání takové školy z rejstříku škol a školských zařízení projedná právnická osoba vykonávající činnost školy nebo její zřizovatel s krajem, na jehož území má právnická osoba vykonávající činnost školy sídlo, možnost převodu činnosti školy v odpovídajícím rozsahu na právnickou osobu zřizovanou krajem. Zápis z tohoto projednání se přikládá k žádosti o výmaz školy z rejstříku škol a školských zařízení."

64. V § 152 se doplňuje odstavec 6, který zní:

"(6) Ustanovení odstavců 1 až 5 se nevztahují na zápis mateřských škol a zařízení školního stravování zřizovaných podle § 8 odst. 3 věty druhé."

65. V § 158 písm. d) se slova "§ 126 odst. 3 písm. e)" nahrazují slovy "§ 126 odst. 3 písm. d) a e)".

66. V § 160 odst. 1 písm. a), c) a d) se slova "vyplývající z" nahrazují slovy "vyplývající ze základních".

67. V § 160 odst. 1 písm. a), c) a d) se slova "zdravotně postižených" nahrazují slovy "uvedených v § 16 odst. 9".

68. V § 161 odst. 2 se slova "speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů" nahrazují slovy "podpůrná opatření stanovené se zřetelem k normované finanční náročnosti podpůrných opatření".

69. V § 161 odst. 6 úvodní části ustanovení a v § 163 odst. 1 písm. a) se slova "s vědomím zastupitelstva kraje" zrušují.

70. V § 161 se za odstavec 6 vkládá nový odstavec 7, který zní:

"(7) O rozpisu a přidělení finančních prostředků podle odstavce 6 krajský úřad následně informuje zastupitelstvo kraje."

Dosavadní odstavec 7 se označuje jako odstavec 8.

71. V § 162 se na konci odstavce 2 doplňuje věta "Součástí normativu jsou příplatky na podpůrná opatření stanovené se zřetelem k normované finanční náročnosti podpůrných opatření."

72. V § 163 odst. 1 se na konci textu písmene a) doplňují slova "a o přidělení finančních

prostředků následně informuje zastupitelstvo kraje".

73. V § 165 odst. 2 úvodní část ustanovení zní:

"(2) Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:".

74. V § 166 odst. 2 se slova "na období 6 let" zrušují.

75. V § 166 odstavec 3 zní:

"(3) V období od začátku šestého měsíce do konce čtvrtého měsíce před uplynutím období 6 let výkonu práce na pracovním místě ředitele školy nebo školského zařízení uvedeného v odstavci 2 (dále jen "šestileté období") může zřizovatel vyhlásit na toto pracovní místo konkurs; v takovém případě odvolá ředitele k poslednímu dni šestiletého období. Zřizovatel vyhlásí konkurs a odvolá ředitele vždy, obdrží-li před začátkem lhůty pro vyhlášení konkursu návrh na jeho vyhlášení od České školní inspekce nebo školské rady. Jestliže zřizovatel nevyhlásí konkurs a neodvolá ředitele podle věty první nebo druhé, počíná dnem následujícím po konci dosavadního šestiletého období běžet další šestileté období.".

76. V § 166 odst. 5 úvodní části ustanovení se slova "v průběhu doby trvání pracovního poměru na dobu určitou" zrušují.

77. V § 166 odst. 5 písmeno b) zní:

"b)

návrhu České školní inspekce podle § 174 odst. 13.".

78. V § 167 odst. 2 se za slova "svazkem obcí" vkládají slova "a nejsou zřízeny v právní formě školské právnické osoby".

79. V § 167 odst. 8 se za slovo "d)" vkládají slova "a f)".

80. V § 167 odst. 9 písm. f) se za slova "být v" vkládá slovo "základním".

81. V § 168 odst. 1 se písmeno i) zrušuje.

Dosavadní písmeno j) se označuje jako písmeno i).

82. V § 169 se doplňuje odstavec 10, který zní:

"(10) Státní příspěvková organizace vykonávající činnost školy nebo školského zařízení může uzavřít pojištění pro případ své odpovědnosti za škodu vzniklou na věcech, životě a zdraví dětí, žáků a studentů a svých zaměstnanců.".

83. V § 171 se doplňují odstavce 4 až 6, které znějí:

"(4) Ministerstvo prostřednictvím jím zřízené a k tomu pověřené právnické osoby

zajišťuje státní zkoušky z grafických disciplín, kterými jsou psaní na klávesnici, zpracování textu na počítači, těsnopis a stenotypistika. Státní zkoušky z jednotlivých grafických disciplín se konají podle zadání zpracovaných právnickou osobou podle věty první a jejich průběh zajišťují zkušební komisaři, kteří jsou zaměstnanci této právnické osoby. Ke státní zkoušce se může přihlásit každý, kdo získal alespoň základní vzdělání; přihláška se podává právnické osobě podle věty první a uvádí se na ní také rodné číslo uchazeče, bylo-li mu přiděleno. Dokladem o úspěšném vykonání státní zkoušky z grafické disciplíny je vysvědčení. Za státní zkoušku lze požadovat úplatu, která je příjmem právnické osoby podle věty první.

(5) Státní zkoušky z grafických disciplín jsou neveřejné.

(6) Ministerstvo stanoví vyhláškou

a)

obsah přihlášky ke státním zkouškám z grafických disciplín, nejnižší počet uchazečů, při kterém je možné státní zkoušku organizovat, nejvyšší možnou úplatu za státní zkoušky z jednotlivých grafických disciplín a způsob její úhrady,

b)

pravidla konání státních zkoušek z grafických disciplín, rozsah a obsah těchto zkoušek a jejich zkušební řád a pravidla hodnocení jejich výsledků."

84. V § 172 odst. 5 se za slova "zahraničních věcí" vkládají slova "podle odstavců 1 až 4".

85. V § 174 se na konci odstavce 1 doplňuje věta "V souvislosti s výkonem inspekční činnosti se Česká školní inspekce s předchozím souhlasem ministerstva může podílet na zajišťování úkolů souvisejících s naplňováním mezinárodních smluv, s rozvojem mezinárodních styků a mezinárodní spolupráce, jakož i úkolů, které vyplývají pro Českou republiku z členství v mezinárodních organizacích."

86. V § 174 odst. 2 se na konci textu písmene b) doplňují slova "a akreditovaných vzdělávacích programů".

87. V § 174 odstavec 13 zní:

"(13) Česká školní inspekce podává návrh na odvolání ředitele školy nebo školského zařízení zřizovaného státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí v případě zjištění závažných nedostatků v činnosti školy nebo školského zařízení."

88. V § 178 odstavce 3 a 4 znějí:

"(3) Pokud území obce nebo jeho část nespadá pod školský obvod ani společný školský obvod a je ohroženo plnění povinné školní docházky dítěte uvedeného v odstavci 1, krajský úřad opatřením obecné povahy pro toto území vytvoří nebo na ně rozšíří školský obvod nebo společný školský obvod základní školy zřizované touto nebo jinou obcí nebo svazkem obcí, a to s platností nejdéle na 24 měsíců. Námitky proti návrhu opatření obecné povahy podle věty první může podat obec, pro jejíž území nebo jeho část je vytvořen nebo na ně rozšířen školský

obvod nebo společný školský obvod základní školy, a dále obec, která zřizuje danou základní školu nebo je členem svazku obcí, který zřizuje danou základní školu. Pokud dojde některým ze způsobů podle odstavce 2 k vymezení školského obvodu pro území obce nebo jeho část, pozbývá opatření obecné povahy v odpovídajícím rozsahu účinnosti.

(4) Školský obvod se nestanoví škole zřízené v souladu s § 16 odst. 9 a školám zřizovaným jinými zřizovateli než obcí nebo svazkem obcí."

89. V § 181 odst. 1 úvodní části ustanovení se slova "zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním" nahrazují slovy "speciálními vzdělávacími potřebami".

90. V § 183 odst. 4 se slova ", které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí," zrušují.

91. V § 183 odst. 6 se za slova "tímto zákonem" vkládají slova "obecnímu úřadu obce,".

92. V § 183 se doplňuje odstavec 7, který zní:

"(7) Zákonným zástupcem je pro účely tohoto zákona osoba, která je v souladu se zákonem nebo rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka."

93. V § 183a se za odstavec 7 vkládají nové odstavce 8 a 9, které znějí:

"(8) Ministerstvo vnitra poskytuje právnickým osobám vykonávajícím činnost školy nebo školského zařízení a ministerstvu pro účely předávání údajů a jejich zpracování v registru pedagogických pracovníků podle § 28a referenční údaje ze základního registru obyvatel. Ze základního registru obyvatel se poskytuje jméno, popřípadě jména, příjmení, datum a místo narození, adresa místa pobytu a číslo elektronicky čitelného identifikačního dokladu pedagogického pracovníka.

(9) Ministerstvo vnitra poskytuje obecním úřadům pro účely plnění povinnosti podle § 36 odst. 8 údaje ze základního registru obyvatel. Ze základního registru obyvatel se poskytuje jméno, popřípadě jména, a příjmení, datum narození a adresa místa trvalého pobytu dítěte."

Dosavadní odstavce 8 a 9 se označují jako odstavce 10 a 11.

94. V § 183a se doplňuje odstavec 12, který zní:

"(12) Údaje o adresách v České republice týkajících se fyzických a právnických osob ve školském rejstříku podle § 144 a 154 se vedou s využitím referenčních údajů o adresách v základním registru územní identifikace, adres a nemovitostí."

95. Za § 183b se vkládá nový § 183c, který včetně poznámky pod čarou č. 60 zní:

"§ 183c

Údaje získané při přípravě nebo zjišťování výsledků vzdělávání podle § 74, 78, § 171 odst. 2 a § 174 odst. 2 písm. a) a údaje vytvořené kombinací nebo vzájemným srovnáním těchto údajů právník osoba nebo organizační složka státu, která s těmito údaji nakládá, neposkytuje žadatelům o informace podle zvláštního zákona⁶⁰⁾, pokud údaje vypovídají o

- a) výsledcích jednotlivých dětí, žáků a studentů,
- b) průměrných nebo souhrnných výsledcích za školu nebo více škol nebo za jinak vymezenou skupinu dětí, žáků nebo studentů,
- c) srovnání výsledků mezi školami nebo jinak vymezenými skupinami dětí, žáků nebo studentů,
- d) obsahu a formě zadání, která dosud nebyla využita v ukončeném zjišťování,
- e) připravovaných nebo používaných nástrojích pro zjišťování a zpracování výsledků vzdělávání.

60) Zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů."

96. V § 184 odst. 3 se za slovo "součástí" vkládá slovo "základního".

97. V § 190 odst. 7 se slova "odst. 2" nahrazují slovy "odst. 1".

Čl. II

Přechodná ustanovení

1. Ředitel školy, ve které se vzdělávají děti, žáci nebo studenti neuvedení v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění tohoto zákona, zařazení do třídy zřízené pro děti, žáky nebo studenty podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění tohoto zákona, uvede jejich zařazení do tříd do souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění tohoto zákona, nejpozději k 1. září 2016. Není-li možné zařadit dítě, žáka nebo studenta uvedeného ve větě první do třídy, ve které se nevzdělávají děti, žáci nebo studenti uvedení v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění tohoto zákona, v rámci téže školy, ředitel školy o tom bez zbytečného odkladu písemně uvědomí zákonného zástupce dítěte nebo žáka, nebo zletilého žáka nebo studenta a poskytne součinnost a metodickou pomoc k zajištění nejvhodnějšího způsobu vzdělávání, a to nejpozději do 31. května 2016.

2. Podle § 28a a § 183a odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, se postupuje od 1. ledna 2016.

3. Pravidla zpětvzetí zápisového lístku podle § 60a odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, se poprvé použijí v přijímacích řízeních do prvního ročníku středního vzdělávání zahájených ve školním roce 2015/2016 pro následující školní rok.

4. Řízení podle § 108 odst. 1 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb. zahájená přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona se dokončí podle dosavadních právních předpisů.

5. Bezúplatnost předškolního vzdělávání po dobu jednoho školního roku podle § 123 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, se vztahuje poprvé na děti, které se poprvé vzdělávají v posledním ročníku mateřské školy ve školním roce 2015/2016.

6. Správní řízení ve věcech rejstříku škol a školských zařízení zahájená přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona se dokončí podle dosavadních právních předpisů.

7. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvede údaje ve školském rejstříku do souladu s § 183a odst. 12 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, do 31. prosince 2015. O zápisu této změny v údaji ve školském rejstříku se nevede správní řízení.

8. Pro roky 2017 až 2019 stanoví krajský úřad pro případy, kdy ve školní matrice příslušné školy nebo školského zařízení není pro dítě, žáka nebo studenta ještě uvedeno podpůrné opatření podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, příplatky ke krajským normativům na speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů.

9. Pracovní poměr ředitele školy nebo školského zařízení na dobu určitou 6 let podle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona, se mění na pracovní poměr na dobu neurčitou. U ředitele školy nebo školského zařízení, kterému se změnil pracovní poměr na dobu určitou na pracovní poměr na dobu neurčitou, platí, že jde o ředitele jmenovaného podle § 166 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona; doba trvání jeho dosavadního pracovního poměru na dobu určitou se započítává do období 6 let výkonu práce na pracovním místě ředitele školy nebo školského zařízení.

10. Řízení ve věcech uvedených v § 165 odst. 2 vedená ředitelem školy nebo školského zařízení, jehož zřizovatelem není stát, kraj, obec nebo svazek obcí, která nebyla pravomocně skončena přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona, se dokončí podle dosavadních právních předpisů.

ČÁST DRUHÁ

Změna zákona o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením

Čl. III

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění zákona č. 132/2000 Sb., zákona č. 255/2001 Sb., zákona č. 16/2002 Sb., zákona č. 284/2002 Sb., zákona č. 562/2004 Sb., zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb. a zákona č. 227/2009 Sb., se mění takto:

1. V § 1 odst. 2 se slova "se zdravotním postižením" nahrazují slovy "s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem".

2. V § 3 odst. 2 úvodní části ustanovení se za slovo "neuzavře," vkládají slova "pokud krajský úřad neobdržel žádost o poskytnutí dotace ve lhůtě podle § 2 odst. 1. Smlouva o poskytnutí dotace se dále neuzavře,".

3. V § 4 odst. 1 a 2 se slova "zdravotní postižení dětí, žáků a studentů" nahrazují slovy "speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů uvedených v § 1 odst. 2".

4. V § 4 odst. 5 písm. a), § 5 odst. 2 písm. a), § 5 odst. 3 písm. c) a v § 6 odst. 5 se slova "se zdravotním postižením" nahrazují slovy "uvedené v § 1 odst. 2".

5. V § 5 odst. 3 úvodní části ustanovení se slova "splňuje následující podmínky" zrušují.

6. V § 5 odst. 3 písm. b) se za slovo "má" vkládají slova "pro příslušnou školu nebo školské zařízení".

7. V § 5 odst. 4 se věta poslední nahrazuje větou "Splnění těchto podmínek se posuzuje u každé školy, oboru vzdělání a školského zařízení samostatně.".

8. V § 5 odst. 5 se za slova "školského zařízení," vkládají slova "nebo k obdobné změně vyplývající z převodu činnosti školy nebo školského zařízení na právnickou osobu, která již činnost téhož druhu školy nebo typu školského zařízení vykonává,".

9. V § 5 odst. 6 větě poslední se za slova "podmínky podle" vkládají slova "odstavce 3 písm. b) nebo".

ČÁST TŘETÍ

Změna zákona o ochraně veřejného zdraví

Čl. IV

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění zákona č. 254/2001 Sb., zákona č. 274/2001 Sb., zákona č. 13/2002 Sb., zákona č. 76/2002 Sb., zákona č. 86/2002 Sb., zákona č. 120/2002 Sb., zákona č. 320/2002 Sb., zákona č. 274/2003 Sb., zákona č. 356/2003 Sb., zákona č. 362/2003 Sb., zákona č. 167/2004 Sb., zákona č. 326/2004 Sb., zákona č. 562/2004 Sb., zákona č. 125/2005 Sb., zákona č. 253/2005 Sb., zákona č. 381/2005 Sb., zákona č. 392/2005 Sb., zákona č. 444/2005 Sb., zákona č. 59/2006 Sb., zákona č. 74/2006 Sb., zákona č. 186/2006 Sb., zákona č. 189/2006 Sb., zákona č. 222/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 342/2006 Sb., zákona č. 110/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 378/2007 Sb., zákona č. 124/2008 Sb., zákona č. 130/2008 Sb., zákona č. 274/2008 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 281/2009 Sb., zákona č. 301/2009 Sb., zákona č. 151/2011 Sb., zákona č. 298/2011 Sb., zákona č. 375/2011 Sb., zákona č. 466/2011 Sb., zákona č. 115/2012 Sb., zákona č. 333/2012 Sb., zákona č. 223/2013 Sb., zákona č. 64/2014 Sb., zákona č. 247/2014 Sb., zákona č. 250/2014 Sb. a zákona č. 252/2014 Sb., se mění takto:

1. Za § 7 se vkládá nový § 7a, který včetně poznámek pod čarou č. 89 a 90 zní:

"§ 7a

Provozovatel potravinářského podniku nesmí ve škole nebo školském zařízení zapsaných do školského rejstříku⁸⁹⁾ nabízet k prodeji ani prodávat potraviny⁹⁰⁾, které jsou v rozporu s výživovými požadavky na zdravou výživu dětí, žáků a studentů. Požadavky na potraviny, které odpovídají výživovým požadavkům na zdravou výživu dětí, žáků a studentů a lze je nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních, stanoví jiný právní předpis o požadavcích na potraviny, pro které je přípustná reklama a které lze nabízet k prodeji a prodávat ve školách a školských zařízeních.

89)

Část třináctá zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

90)

Čl. 2 nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 178/2002, kterým se stanoví obecné zásady a požadavky potravinového práva, zřizuje se Evropský úřad pro bezpečnost potravin a stanoví postupy týkající se bezpečnosti potravin."

2. V § 92d se za odstavec 6 vkládá nový odstavec 7, který zní:

"(7) Provozovatel potravinářského podniku se dopustí správního deliktu tím, že ve škole nebo školském zařízení poruší zákaz nabízet k prodeji nebo prodávat potraviny, které jsou v rozporu s výživovými požadavky na zdravou výživu dětí, žáků a studentů."

Dosavadní odstavec 7 se označuje jako odstavec 8.

3. V § 92d odst. 8 se na konci textu písmene c) doplňují slova "nebo odstavce 7".

ČÁST ČTVRTÁ

Změna zákona o specifických zdravotních službách

Čl. V

Zákon č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách, ve znění zákona č. 167/2012 Sb. a zákona č. 47/2013 Sb., se mění takto:

1. V § 51 se na konci odstavce 1 doplňuje věta "V případě uchazečů o vzdělávání ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem obrany zdravotní způsobilost ke vzdělávání posuzuje a lékařský posudek o zdravotní způsobilosti vydává poskytovatel zdravotních služeb, kterému Ministerstvo obrany udělilo oprávnění k poskytování zdravotních služeb ve zdravotnických zařízeních jím zřízených; posuzujícím lékařem je lékař se způsobilostí v oboru všeobecné praktické lékařství."

2. V § 51 odstavec 2 zní:

"(2) Jestliže se praktické vyučování nebo praktická příprava uskutečňuje

- a) na pracovištích právnických nebo fyzických osob, vydává lékařský posudek o zdravotní způsobilosti osoby připravující se na povolání před jejím prvním zařazením na praktické vyučování nebo praktickou přípravu a v jejich průběhu poskytovatel pracovnělékařských služeb této osoby,
- b) na pracovišti fyzické osoby, která je samostatně výdělečně činná, vydává lékařský posudek o zdravotní způsobilosti osoby připravující se na povolání před jejím prvním zařazením na praktické vyučování nebo praktickou přípravu a v jejich průběhu registrující poskytovatel této osoby, a pokud tato osoba nemá registrujícího poskytovatele, poskytovatel pracovnělékařských služeb školy,
- c) pouze ve škole nebo školském zařízení, vydává lékařský posudek o zdravotní způsobilosti osoby připravující se na povolání před jejím prvním zařazením na praktické vyučování nebo praktickou přípravu a v jejich průběhu registrující poskytovatel této osoby, a pokud tato osoba registrujícího poskytovatele nemá, poskytovatel pracovnělékařských služeb školy,
- d) na pracovištích osob uvedených v písmenu a) nebo b) a ve škole nebo školském zařízení, vydává lékařský posudek o zdravotní způsobilosti osoby připravující se na

povolání před jejím prvním zařazením na praktické vyučování nebo praktickou přípravu a v jejich průběhu, zahajuje-li se praktické vyučování nebo praktická příprava

1.
ve škole, poskytovatel uvedený v písmenu c),

2.
na pracovištích fyzických nebo právnických osob, poskytovatel uvedený v písmenu a) nebo b);

posuzujícím lékařem podle písmene a) je lékař se způsobilostí v oboru všeobecné praktické lékařství nebo v oboru pracovní lékařství, posuzujícím lékařem podle písmen b) až d) je lékař se způsobilostí v oboru všeobecné praktické lékařství, v oboru praktické lékařství pro děti a dorost nebo v oboru pracovní lékařství."

3. V § 51 se za odstavec 2 vkládá nový odstavec 3, který včetně poznámky pod čarou č. 21 zní:

"(3) Posouzení zdravotní způsobilosti osoby připravující se na výkon povolání před jejím zařazením na praktické vyučování nebo praktickou přípravu se neprovede,

- a)
je-li v rámci praktické přípravy nebo praktického vyučování vykonávána činnost za podmínek obdobných výkonu práce zařazené do kategorie první a není-li součástí této práce činnost, pro jejíž výkon jsou podmínky zdravotní způsobilosti stanoveny jiným právním předpisem²¹⁾,
- b)
jestliže tato příprava nebo vyučování začíná v době kratší než 12 kalendářních měsíců ode dne vydání lékařského posudku podle odstavce 1 a pokud nedošlo během této doby ke změně zdravotního stavu; posouzení zdravotní způsobilosti se v tomto případě provede nejdéle do 12 kalendářních měsíců ode dne zařazení osoby na praktické vyučování nebo praktickou přípravu, nebo
- c)
jestliže jiný právní předpis upravující soustavu oborů vzdělání ve středním a vyšším odborném vzdělávání nestanoví podmínky zdravotní způsobilosti ke vzdělávání.

21)

Například zákon č. 49/1997 Sb., o civilním letectví a o změně a doplnění zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 219/1999 Sb., o ozbrojených silách České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 221/1999 Sb., o vojácích z povolání, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 361/2000 Sb., o provozu na pozemních komunikacích a o změnách některých zákonů (zákon o silničním provozu),

ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 585/2004 Sb., o branné povinnosti a jejím zajišťování (branný zákon), ve znění pozdějších předpisů, nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 101/1995 Sb., kterou se vydává Řád pro zdravotní a odbornou způsobilost osob při provozování dráhy a drážní dopravy, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 493/2002 Sb., o posuzování zdravotní způsobilosti k vydání nebo platnosti zbrojního průkazu a o obsahu lékárníčky první pomoci provozovatele střelnice, ve znění vyhlášky č. 254/2007 Sb., a vyhláška č. 352/2003 Sb., o posuzování zdravotní způsobilosti zaměstnanců jednotek hasičských záchranných sborů podniků a členů jednotek sborů dobrovolných hasičů obcí nebo podniků."

Dosavadní odstavce 3 a 4 se označují jako odstavce 4 a 5.

4. V § 51 odst. 4 písmeno a) zní:

"a)

tělesné výchově v rámci vzdělávacích programů a ke sportu pro všechny⁹⁾ a podmínky pro uvolnění z vyučování v předmětu tělesná výchova na dobu jednoho pololetí školního roku nebo školní rok posuzuje a lékařský posudek vydává registrující poskytovatel,".

5. V § 51 se za odstavec 4 vkládá nový odstavec 5, který zní:

"(5) V případě lékařského posudku vydaného registrujícím poskytovatelem je posuzujícím lékařem lékař se způsobilostí v oboru praktické lékařství pro děti a dorost nebo všeobecné praktické lékařství. V případě lékařského posudku vydaného poskytovatelem v oboru tělovýchovné lékařství je posuzujícím lékařem lékař se způsobilostí v oboru tělovýchovné lékařství."

Dosavadní odstavec 5 se označuje jako odstavec 6.

ČÁST PÁTÁ

Změna zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Čl. VI

V § 22 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 159/2010 Sb. a zákona č. 198/2012 Sb., se odstavec 4 zrušuje.

Dosavadní odstavec 5 se označuje jako odstavec 4.

ČÁST ŠESTÁ

ÚČINNOST

Čl. VII

Tento zákon nabývá účinnosti prvním dnem kalendářního měsíce následujícího po dni jeho vyhlášení, s výjimkou ustanovení čl. I bodů 17, 18, 21, 29, 40, 41, 83 a 90 a ustanovení čl. IV, která nabývají účinnosti dnem 1. září 2015, a ustanovení čl. I bodů 7 až 11, 13 až 16, 23, 27, 28, 42, 56, 67, 68, 71, 89 a 92 a ustanovení čl. III bodů 1, 3 a 4, která nabývají účinnosti dnem 1. září 2016.

Hamáček v. r.

Zeman v. r.

Sobotka v. r.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Tesařová, DiS
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. et. PaedDr. Jan Michalík, PhD.
Rok obhajoby:	2016

Název práce	Asistent pedagoga v českém školství
Název v angličtině:	Teacher assistant in Czech education system
Anotace práce:	Diplomová práce podává: (a) stručný přehled o legislativě školských zákonů související s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, (b) o zavádění asistentů pedagoga do českých škol a (c) o současné problematice intaktního prostředí především na běžných základních školách a jejich připravenosti na společné vzdělávání. V praktické části je zpracován výzkum, který shrnuje názory asistentů pedagoga společné vzdělávání a na současné legislativní změny.
Klíčová slova:	školské zákony, integrace, inkluze, Bílá kniha, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, podpůrná opatření, typologie pedagogů, zvládající strategie, speciálně vzdělávací potřeby, zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, běžné školy, speciální školy, společné vzdělávání
Anotace v angličtině:	The thesis provides brief overview on: (a) school legislative framework related to integration, (b) set up of teachers assistants into Czech schools and (c) contemporary problematic of intact environment especially readiness of mainstream primary schools for common education. Empiric part contains research processing viewpoints of teachers assistants on common education and current legislative changes.
Klíčová slova v angličtině:	school laws, integration, inclusion, White Book, teacher assistant, individual educational plan, supporting measures, teachers' typology, coping strategies, special educational needs, health disability, health handicap, social handicap, mainstream schools, special schools, common education
Přílohy vázané v práci:	Zákon č.82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
Rozsah práce:	148 stran, příloha
Jazyk práce:	Český jazyk