



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Komparace vzdělávacích legislativních a koncepčních dokumentů České republiky, Francie a provincie Québec se zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními potřebami

Bakalářská práce

Studijní obor:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Edita Bourriez

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *„Komparace vzdělávacích legislativních a koncepčních dokumentů České republiky, Francie a provincie Québec se zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními potřebami“* vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 13. 8. 2020

.....

Edita Bourriez

Poděkování

Děkuji touto cestou vedoucí práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za její trpělivý, velkorysý přístup a za cenné a inspirativní připomínky.

Komparace vzdělávacích legislativních a koncepčních dokumentů České republiky, Francie a provincie Québec se zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními potřebami

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je provést na podkladě legislativních a koncepčních dokumentů popis a komparaci vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, Francii a Québecu. V souladu s formulovaným cílem jsou analyzovány a komparovány legislativní dokumenty jednotlivých zemí, týkající se inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsou formulovány dílčí cíle: komparace vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a porovnání vzdělání, kompetencí a práce asistenta pedagoga.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V prvním bloku teoretické části jsou představeny vzdělávací systémy jednotlivých zemí. Druhý blok se věnuje popisu vzdělávání žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami, tak jak jsou v jednotlivých zemích legislativně vymezeny. Praktická část se zaměřuje na analýzu a komparaci jednotlivých subjektů. Jádrem praktické části je konkrétní porovnání možností podpory inkluzivního vzdělávání v jednotlivých zemích. K naplnění výše uvedených cílů je zvolena kvalitativní strategie, použitou technikou sběru dat je komparativní analýza. Sekundárně je využito polostrukturovaného rozhovoru a pozorování.

Práce může být přínosem pro studenty pedagogicky zaměřených programů i pro pedagogickou veřejnost. Výsledky bakalářské práce mohou v aplikační rovině sloužit jako inspirativní podklady pro tvorbu inovací ve vzdělávání žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami v ČR.

Z výsledků komparace vyplynula rozdílnost v přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Termíny integrace/inkluze částečně splývají, prolínají se. Při praktické aplikaci má inkluzivní vzdělávání v jednotlivých zemích odlišnou interpretaci. Z porovnání postavení a vzdělávání asistentů pedagoga vyplynuly rozdíly, zejména v rovině náplně práce a osobních kompetencích.

Klíčová slova: inkluze; integrace; žáci se speciálně vzdělávacími potřebami; podpůrná opatření; asistent pedagoga

The comparison of educationary, legislative and conceptual documents of the Czech Republic, France and the province of Quebec focused on pupils with special educational needs

Abstract

The aim of the bachelor's thesis is to describe and compare the education of pupils and students with special educational needs in the Czech Republic, France and Quebec on the basis of legislative and conceptual documents. In accordance with the formulated goal, documents of ministries of education and upbringing of individual countries and other legislative documents concerning inclusive education of pupils with special educational needs are analyzed and compared. Subsequently, partial goals are formulated: comparison of education of pupils with special educational needs and comparison of education, competencies and work of a teaching assistant.

The work is divided into theoretical and practical part. The first block of the theoretical part presents the educational systems of individual countries. The second block is devoted to the description of the education of children, pupils and students with special educational needs, as they are legally defined in individual countries. The practical part focuses on the analysis and comparison of individual subjects. The core of the practical part is a specific comparison of principles and possibilities of supporting inclusive education in individual countries. A qualitative strategy is chosen to meet the above objectives, and the data collection technique used is comparative analysis. Secondly, a semi-structured interview and observation is used.

The work can be beneficial for students of pedagogically oriented programs as well as for the pedagogical public. The results of the bachelor's thesis can serve at the application level as inspiring materials for the creation of innovations in the education of pupils and students with special educational needs in the Czech Republic. The results of the comparison showed differences in the approach to the education of pupils with special needs. The terms integration/inclusion partially coincide, intersect. In practical application, inclusive education has different interpretations in different countries. The comparison of the position and education of teaching assistants revealed differences, especially in the level of work content and personal competencies.

Keywords: inclusion; integration; pupils with special educational needs; supportive measures; teaching assistant

OBSAH

ÚVOD	8
1 VZDĚLÁVACÍ ŠKOLSKÉ SYSTÉMY	9
1.1 STRUKTURA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PROVINCIÍ QUÉBEC	10
1.1.1 Předškolní vzdělávání	12
1.1.2 Povinné primární vzdělávání	13
1.1.3 Vzdělávání sekundární a profesní příprava	15
1.1.4 Středoškolské vzdělávání	16
1.1.5 Terciální studium	16
1.2 STRUKTURA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE FRANCII	19
1.2.1 Předškolní vzdělávání	21
1.2.2 Povinné primární vzdělávání	22
1.2.3 Vzdělávání sekundární a profesní příprava	23
1.2.4 Středoškolské vzdělávání	23
1.2.5 Terciální studium	24
1.3 STRUKTURA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	27
1.3.1 Předškolní vzdělávání	29
1.3.2 Povinné primární vzdělávání	30
1.3.3 Vzdělávání sekundární a profesní příprava	32
1.3.4 Středoškolské vzdělávání	34
1.3.5 Terciální vzdělávání	35
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI 38	
2.1 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V QUÉBECU	39
2.1.1 Nástroje podpory	41
2.1.1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	41
2.1.1.2 Formy integrace	42
2.1.1.3 Školské komise a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ..	45
2.1.1.4 Postup při získávání podpůrných opatření	48
2.1.1.5 Druhy podpory	50
2.1.1.6 Adaptovaný plán intervence	51
2.1.1.7 Struktura pedagogické, speciálně-pedagogické a lékařské podpory	53
2.1.1.8 Podpora v terciálním vzdělávání	55
2.1.2 Asistent pedagoga	57
2.1.2.1 Asistent TES	57
2.1.2.2 Osobní asistent PEH	60
2.1.3 Vzdělávání v režimu speciálního školství	61
2.2 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE FRANCII	63
2.2.1 Nástroje podpory	64
2.2.1.1 Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami	64
2.2.1.2 Formy integrace	65
2.2.1.3 Postup při získávání podpůrných opatření	67
2.2.1.4 Podpůrné projekty a plány	69
2.2.1.5 Speciálně-pedagogické poradenství	71
2.2.1.6 Podpora v terciálním vzdělávání	74
2.2.2 Asistent pedagoga	75
2.2.2.1 Formy asistenství	76
2.2.2.2 Náplň práce asistenta pedagoga	77

2.2.2.3	<i>Vzdělání asistentů</i>	80
2.2.3	<i>Vzdělávání v režimu speciálního školství</i>	81
2.2.3.1	<i>Zdravotně sociální zařízení</i>	81
2.2.3.2	<i>Zařízení s adaptovanou výukou Segpa a Erea</i>	83
2.3	SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉ REPUBLICE ..	85
2.3.1	<i>Nástroje podpory</i>	85
2.3.1.1	<i>Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami</i>	85
2.3.1.2	<i>Formy integrace</i>	86
2.3.1.3	<i>Postup při získávání podpůrných opatření</i>	87
2.3.1.4	<i>Podpůrné plány a podpůrná opatření</i>	90
2.3.1.5	<i>Speciálně-pedagogické poradenství</i>	92
2.3.1.6	<i>Podpora v terciálním vzdělávání</i>	95
2.3.2	<i>Asistent pedagoga</i>	97
2.3.2.1	<i>Náplň práce asistenta pedagoga</i>	98
2.3.2.2	<i>Vzdělání asistenta pedagoga</i>	99
2.3.3	<i>Vzdělávání v režimu speciálního školství</i>	100
3	CÍL PRÁCE, METODOLOGIE VÝZKUMU	104
3.1	POUŽITÉ METODY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	104
3.2	ETIKA VÝZKUMU	105
4	KOMPARATIVNÍ ANALÝZA INTEGRAČNÍHO A INKLUZIVNÍHO PŘÍSTUPU JEDNOTLIVÝCH ZEMÍ	107
4.1	VÝSLEDKY Z ROZHOVORŮ	107
4.1.1	<i>Rozhovor s učitelkou běžné školy, Québec</i>	107
4.1.2	<i>Rozhovor s učitelkou inkluzivní třídy ULIS, Francie</i>	108
4.1.3	<i>Rozhovor s učitelkou běžné ZŠ, Česká republika</i>	109
4.1.4	<i>Syntéza názorů a zkušeností informantů</i>	111
4.2	TERMINOLOGIE ŽÁKŮ SE SVP V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH	112
4.3	FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	115
4.4	POSTUP PŘI ZÍSKÁVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	120
4.5	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A PODPŮRNÉ PLÁNY	122
4.6	PODPORA STUDENTŮ V TERCIALNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	124
4.7	PORADENSTVÍ	125
4.8	ASISTENT PEDAGOGA	126
5	DISKUSE	131
	ZÁVĚR	134
	POUŽITÉ ZDROJE	135
	SEZNAM PŘÍLOH	153
	SEZNAM ZKRATEK	153

ÚVOD

Práce porovnává a analyzuje systémy vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Téma práce i zvolené země jsou spjaty se zkušenostmi osobního charakteru. Pracuji jako asistentka pedagoga na základní škole, odtud vyplynulo téma porovnání statutu pedagogických asistentů v zahraničí. Česká republika, Francie i provincie Québec jsou zeměmi, ve kterých jsem měla možnost žít. Znalost francouzštiny mi dovolila přiblížit se společnosti a tradicím těchto zemí a objevit souvislosti mezi nimi. Odtud tedy můj zájem o frankofonní kulturu a vzdělávání.

Pořadí komparovaných subjektů je nastaveno v posloupnosti provincie Québec, Francie, Česká republika. Záměrem je, přiblížit školský systém a inkluzivní směr ve zvolených zemích a porovnat je s Českou republikou. Od geograficky vzdálenější provincie Québec, přes evropskou Francii, k aktuálnímu školskému systému České republiky. Seznámit se s praktickými možnostmi inkluzivního školství a mezistátně je komparovat. Poukázat na provázanost neevropsky smýšlejícího Québecu s Francií, která je specificky zapsána v historii québecké provincie. Komparovat s Českou republikou a popsat možnosti a strategie vzdělávání žáků se speciálními potřebami jednotlivých zemí.

Práce je rozdělena do dvou zásadních celků. Teoretická báze představuje v první kapitole vzdělávací systémy výše uvedených zemí, které jsou prezentovány ve stejné obsahové struktuře. Kapitola druhá je věnována možnostem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, struktura podkapitol je opět identická. Praktická část analyzuje a komparuje přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, porovnává postupy při získávání podpůrných opatření, práci asistenta pedagoga a popisuje shody a odlišnosti v kontextu jednotlivých zemí.

Zdroje, ze kterých je čerpáno jsou především zákony a oficiální dokumenty komparovaných subjektů. S ohledem na nejednotnou terminologii je u Francie a Québecu uvedeno jejich vlastní terminologické vymezení, následně nahrazené vhodnými českými ekvivalenty. Pojmy, které v daných souvislostech nevystihuje český ekvivalent, jsou v textu prezentovány ve své originální formě.

1 Vzdělávací školské systémy

Vzdělávání a edukace je alfou a omegou každé společnosti. Jednotlivé národy, přistupují k výchově dětí a mládeže na základech svých vlastních dějinných zkušeností. Vzájemná odlišnost se projevuje i ve vzdělávacích systémech těch zemí, které jsou si jinak podobné svými ekonomickými nebo sociálními parametry. Vzdělávací systémy, jsou podle Průchy (1999), tak silně závislé na historických, ale i na kulturních, náboženských a jiných tradicích, že měnit jejich ustálená specifika, je obtížné. Kontrastní odlišnosti lze vystopovat na všech úrovních vzdělávání a edukace. Orientaci v rozdílnosti vzdělávacích systémů, výstupů a dosažených diplomů usnadňují mezinárodní srovnávací škály a stupně.

Všeobecně uznávaným vzdělávacím standardem, který popisuje vzdělávací systémy jednotlivých zemí, je *ISCED – International Standard Classification of Education*, dále jen ISCED. Tato Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání, byla přijata organizací OSN, pro potřeby mezinárodní Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, OECD¹. Průcha (2017) vychází z klasifikace ISCED 2011, která v zásadě rozlišuje: primární, sekundární (nižší, vyšší), postsekundární a terciální vzdělávání. Terminologie ISCED 11, je používána i v této práci. Jednou z významných aktivit OECD je vydávání mezinárodních přehledů *Education at a Glance* a vývoj sítě indikátorů vzdělávání, které jsou v podstatě statistickými daty, využívanými k monitorování a srovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí (Průcha et al., 2003, Průcha, 2012).

Rozvoj vzdělávání je na jedné straně ovlivněn globalizací, konstatuje Průcha (1999), což se projevuje zaváděním konkrétních prvků či inovací ze systémů vzdělávání jiných zemí, na straně druhé, si však vzdělávací systémy jednotlivých zemí uchovávají svou výraznou specifičnost a jedinečnost. Jedním z faktorů určujících směr školské politiky, je i měnící se přístup ke vzdělávání osob se speciálními potřebami a formování inkluzivního školství.

¹ OECD: *Organisation for Economic Co-operation and Development*

1.1 Struktura školního vzdělávání v provincii Québec

Québec, jakožto jedna z kanadských provincií, je součástí vzdělávacího systému Kanady. I v komplexním kanadském systému edukace, si jednotlivé provincie a jednotlivá teritoria, zachovávají ve vzdělávání svá specifika (CICDI², © 2016). Kanada na rozdíl od Spojených států amerických nebo od Austrálie nemá úřad či příslušné ministerstvo, které by řídilo školství na federální úrovni. Odpovědnost za všechny úrovně vzdělávání je svěřena vládám jednotlivých provincií a teritorií. Ani profesní standardy nejsou v Kanadě řešeny federálně. Vzhledem k tomu, že standardy nejsou rozpracovány do podrobnějších úrovní, nejsou používány ani pro hodnocení profesního výkonu vyučujících, vysvětluje Starý in Greger (2015). V provincii Québec, pracují zkušení učitelé jako mentoři pro studenty učitelství nebo pro začínající a méně zkušené kolegy. Za to jim náleží odměna nebo snížení přímé vyučovací povinnosti. Podmínky pro autorizaci k vyučování jsou upraveny v kap. 16, zák. č. 106³, z roku 2005, který modifikuje zákon o veřejném vzdělávání a zákon o vzdělávání v privátních zařízeních.

Ministry školství kanadských provincií byla v roce 1967 založena **Rada ministrů školství**, *Council of Ministers of Education, Canada*, CMEC. Jmenované sdružení je základnou pro vzájemnou výměnu zkušeností a napomáhá ke zpřehlednění, lepší přístupnosti a účelnější komunikaci mezi jednotlivými provinciemi (CICDI, ©2020). Zároveň sdružení zabezpečuje administrativní a finanční management pro vzdělávací instituce, upřesňuje Průcha (2017).

K zásadním změnám patří úprava zák. č. 118, která v kap. 24, mění některé legislativní dispozice v sektoru vzdělávání, týkající se náboženství ve vzdělávacím procesu. Tímto zákonem byly přijaty některé změny v sektoru vzdělávání, z nichž zásadní je **ukončení konfesní výchovy veřejných škol** primárního a sekundárního vzdělávání. Přesto zákon nadále umožňuje existenci církevních škol, a to katolických nebo protestantských.

V roce 1977 byla národním shromážděním přijata charta C-11, ustanovující francouzštinu oficiální řečí v Québecu. Prvním vyučovaným jazykem primárního a sekundárního vzdělávání, je tedy ze zákona **francouzština**. Žáci na úrovni povinného vzdělávání, mají nárok na výuku v anglickém jazyce, při naplnění kritérií zakotvených

² CICDI: *Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux*

³ *Projet de loi no 106 (2005, chapitre 16) Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé*

v chartě C-11, r. 5. Charta neopomíjí ani vyučovací jazyk pro původní obyvatele, indiány a eskymáky. Také Průcha (2017) upozorňuje na zvláštní legislativu, která se týká **etnických minorit** a zmiňuje speciální programy vysokých škol pro přípravu indiánských učitelů. Výuka dětí původních obyvatel, konkrétně menšin Inuit, Naskapis a Cris je upravena zákonem I-14, o vzdělávání pro původní obyvatelstvo, z roku 1988.

Tradiční povinnost **školních stejnokrojů** ve veřejném státním vzdělávání je často diskutována z hlediska omezení lidských práv (možnosti osobní prezentace). Školský zákon, L.I.P. I-13.3, neobsahuje konkrétní ustanovení, které by se týkalo výhradně školních uniforem. V sekci II. však L.I.P. nabízí prostřednictvím čl. 76, ředitelům škol možnost návrhu bezpečnostních opatření, do kterých lze povinnost školní uniformy zahrnout, obvykle do vzdělávacího projektu nebo řádu školy. Může se jednat o kompletní stejnokroj nebo vybrané barvy a formy oděvů, ve kterých se žáci účastní vyučování. K dané problematice se vztahují Pravidla povinnosti stejnokrojů ve veřejných školách⁴. Carpentier (2005) dospívá k závěru, že povinné uniformní oděvy na školách nejsou v rozporu s právem na diverzitu ani na svobodné sebevyjádření. Argumentuje například tím, že stejnokroje mohou přispívat ke zmenšení sociálních bariér mezi žáky v prostředí škol.

Školské komise

Důležitým prvkem vzdělávacího systému Québecu jsou školské komise, *commission scolaire*. Jsou to organizace, které řídí veřejná školská zařízení na určitém geografickém, správním území. Legislativní vymezení školských komisí je upraveno zákonem o veřejném vzdělávání. Čl. 112, L.I.P., definuje jediné možné dělení školských komisí, a to na frankofonní a anglofonní. Školské komise jsou částečně voleny a zčásti jmenovány (Průcha, 2017) a jejich **rozsáhlé kompetence** pokrývají finanční, organizační, personální, administrativní a řídicí sektory škol. Komise najímají a platí učitele, ovlivňují vzdělávací programy, jsou určujícím faktorem ve způsobu skolarizace dětí/žáků se SVP. Funkce a pravomoc školských komisí, shrnuje sekce VI, počínaje čl. 204, L.I.P. Většina škol má také rodičovské výbory a rady (Průcha, 2017).

⁴ *Codes vestimentaires et uniformes dans les écoles publiques*

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů ve znění pozdějších předpisů:

- 📖 Zákon o veřejném vzdělávání, I-13.3, L.I.P., 1988
- 📖 Zákon o pedagogickém režimu, I-13.3, r. 8, 2000
- 📖 Zákon o vzdělávání v soukromých zařízeních: E-9.1, 1992
- 📖 Projekt zákona č. 106, kapitola 16, který mění zákon č. I-13.3, L.I.P. a zákon E-9.1, **podmínky pro autorizaci k vyučování**, 2005
- 📖 Projekt zákona č. 118, týkající se **náboženství ve vzdělávání**, 2000
- 📖 **Charta francouzského jazyka: Charte de la langue française**, C11, 1977
- 📖 Zákon o veřejném vzdělávání pro původní obyvatelé cris, inuit a naskapis, I-14, 1988
- 📖 Zákon zajišťující **práva osob s handicapem** ve smyslu integrace školní, profesní a sociální, E-20.1, 1988
- 📖 Projekt zákona č. 5, modifikující školský zákon I-13.3 a další dispozice týkající se předškolního vzdělávání s ohledem na **předškolní vzdělávání pro děti od 4 let**, 2019
- 📖 Zákon o **collége** všeobecně nebo odborně zaměřených, C-29, 1966
- 📖 Zákon o **québeckých univerzitách**, *Loi sur l'Université du Québec*, U-11, 1968

1.1.1 Předškolní vzdělávání

Povinná předškolní edukace byla realizována v mateřských školách pro děti ve věku od pěti let. Zákon č. 5, který mění L.I.P., v oblasti povinného předškolního vzdělávání, byl prezentován Národnímu shromáždění Québecu⁵, ANQ, dne 14. února 2019. V listopadu 2019 ANQ zákon č. 5 schválilo s vyjádřením, že výše jmenovaný zákon umožní progresivní rozvoj předškolního vzdělávání pro děti od 4 let, bez ohledu na ekonomickou situaci rodiny (ANQ, ©2019). *Ministère de la famille*, Ministerstvo rodiny, reagovalo vytvořením strategického plánu 2019–2023⁶. V plánu jsou vypracovány konkrétní požadavky a podmínky, kterým se přizpůsobí všechna zařízení předškolní edukace: edukativní centra pro děti do 6 let, mateřské školy a dětská centra (jesle)⁷. Tato jsou povinna zajistit předškolní vzdělávání pro děti od 4 let, a to od

⁵ *Assemblée Nationale du Québec*

⁶ *Plan stratégique 2019-2023*

⁷ *Centres de la petite enfance et garderies, maternelle et prématernelle*

začátku školního roku 2020/2021. Jedním z objektivů úprav, které figurují ve strategickém plánu (©2019), je prohloubit podporu dětí se zdravotním postižením. Důvodem zásadních změn, uvádí ANQ (©2019), je globální rozvoj předškolních dětí, který bude stupněm k úspěchu jejich budoucího vzdělávání.

Dosud byla předškolní edukace, umožněna zákonem o veřejném vzdělávání v plném rozsahu pro děti od 4 let, pouze v případě dětí se specifickými potřebami nebo dětem ze sociálně slabého prostředí. Ředitel školy může nadále výjimečně, v souladu s platnou legislativou a na žádost nebo se souhlasem rodičů, přijmout dítě k předškolnímu vzdělávání později, uvádí článek 96.17 L.I.P., pokud to shledá důvodným v zájmu dítěte.

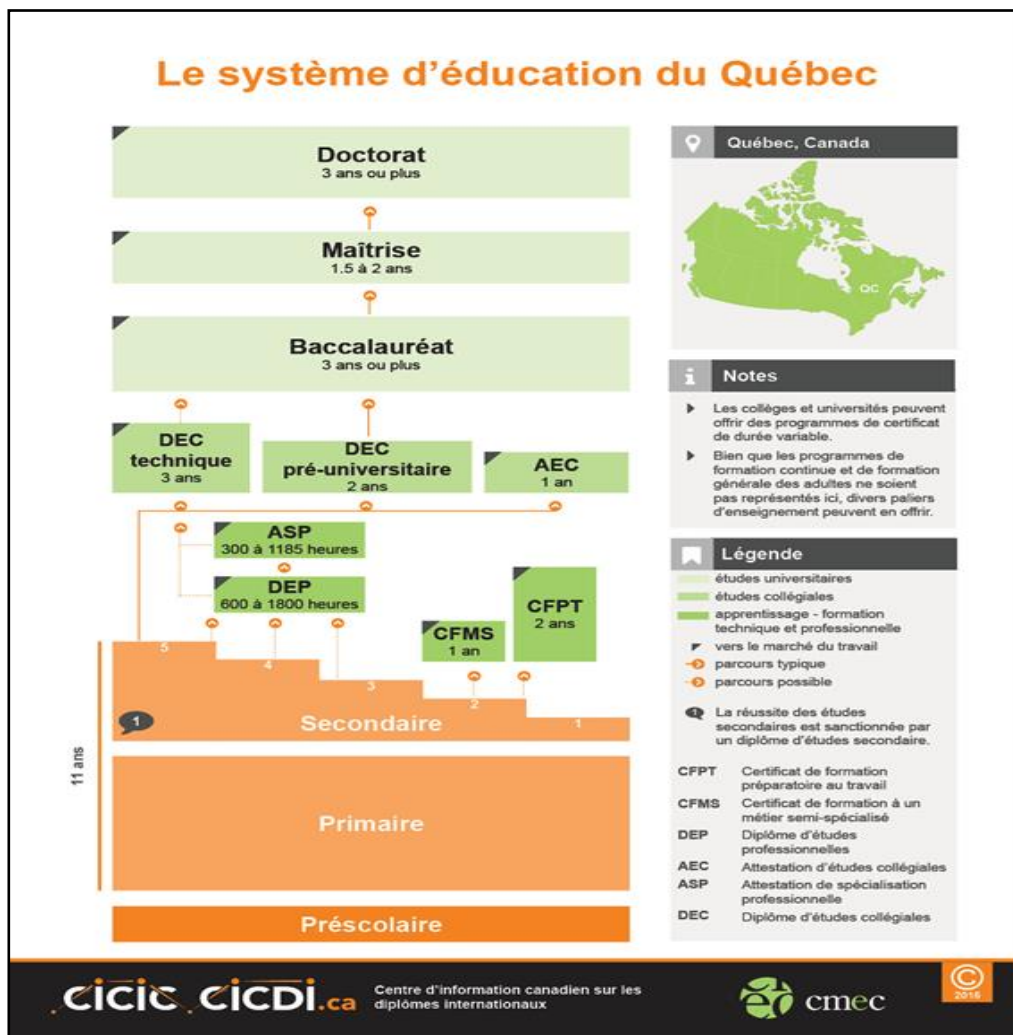
1.1.2 Povinné primární vzdělávání

Zákon o veřejném vzdělávání, L.I.P., deklaruje v prvním článku sekce I, který se týká práv žáků, že všechny osoby mají **právo na servis** předškolní edukace a taktéž na **služby** primárního a sekundárního vzdělávání, podle stávajícího zákona, a na vzdělávání a výuku v pedagogickém režimu, (zákon I-13.3, r. 8), počínaje prvním dnem školního kalendáře toho školního roku, ve kterém tato osoba dosáhne stanoveného věku a je způsobilá k započetí primárního vzdělávání, až do posledního dne školního kalendáře toho školního roku, ve kterém dovrší 18 let. U osob speciálně vzdělávacími potřebami, dále jen osob se SVP, pak toho školního roku, ve kterém dovrší 21 let, v souladu se zákonem E-20.1, který zajišťuje práva handicapovaných osob ve smyslu integrace školní, profesní a sociální.

Na **bezplatné povinné vzdělávání** mají nárok všechny osoby s québeckou rezidencí. Nerezidenti a jejich děti žijící v Québeu nebo zletilí studenti bez rezidence, jsou bezplatně vzděláváni do konce školního roku, ve kterém dovrší 18 let. V případě osob se SVP, je hraniční věk bezplatného vzdělávání 21 let. Prodloužený hraniční věk se vztahuje také na osoby žijící v jiných podmínkách, které stanovuje legislativa aplikovaná québeckou provincií, L.I.P. I-13.3, a. 3.1, (©1988).

Po naplnění věku 6 let, nastupují děti k základnímu, primárnímu vzdělávání. Školní rok, je článkem 13 L.I.P. definován jako období, které začíná 1. července a končí 30. června, následujícího roku. Po absolvování prvních šesti ročníků a po ukončení třídy šesté,

obvykle ve 12 letech, žáci plynule navazují následujícím ročníkem, který již spadá do nižšího sekundárního vzdělávání. Obr. č. 1 prezentuje vzdělávací systém Québecu.



Obrázek č. 1: Vdělávací systém Québecu

Zdroj: ©cicdi.ca, 2015

Rodiče nebo zákonní zástupci mohou zvolit pro své dítě také formu domácího vzdělávání. Pokyny pro domácí vzdělávání⁸, které jsou součástí L.I.P. c. I-13.3, r. 6.01, uvádí mimo jiné povinnost rodičů zajistit odpovídající domácí výuku, povinnost dodržovat charakteristiku výukového projektu, a také obligatorní přezkoušení žáka ve škole, ve které je zapsán.

Systém péče o děti/žáky v čase mimo výuku je legislativně zakotven nařízením o servisu péče o děti ve školním prostředí, c. I-13.3, r.11⁹, z roku 1998, a také zákonem o

⁸ *Règlement sur l'enseignement à la maison*

⁹ *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*

vzdělávání L.I.P. I-13.3, a. 454.1. Nařízení c. I-13.3, r.11, ustanovuje pravidla organizace volnočasových aktivit dětí školních a předškolních. Jedná se o služby zajišťující péči o dítě před vyučováním, následně po vyučování a v pauze mezi vyučovacími celky. V České republice bychom mohli spatřovat ekvivalent v zajištění školáků ve školních družinách či školních klubech. Podrobnější informace, týkající se organizace, funkčnosti a smyslu volnočasových zařízení přidružených ke školám, jsou uvedeny v příloze č. 1.

1.1.3 Vzdelávání sekundární a profesní příprava

Při započetí nižšího sekundárního studia stojí žák před rozhodnutím, zda pokračovat cestou všeobecného vzdělávání nebo zvolit profesní formaci konkrétně zaměřenou. Sekundární vzdělávání se skládá z pěti ročníků a je rozděleno na dva cykly. Věk, ve kterém je realizováno, je obvykle 12 až 18 let (Průcha, 2017). **1. cyklus** zahrnuje první a druhý ročník a absolvují jej společně všichni žáci. **2. cyklus sekundárního vzdělávání** je úzce provázán s profesní přípravou a zahrnuje třetí, čtvrtý a pátý ročník. V průběhu těchto tří let, si zájemci volí z nabídky učebních oborů, k jejichž absolvování lze nastoupit po ukončení třetího, čtvrtého nebo pátého ročníku sekundárních studií, podle konkrétních požadavků jednotlivých oborů (cicdi, ©2016).

Ačkoliv není v provincii Québec zákonem stanovena minimální hranice věku, vymezující nejnižší spodní hranici věku, jehož dovršením může nezletilá osoba začít pracovat, škola má prioritu a zákonem ustanovenou přednost. Každé dítě s québeckou rezidencí má povinnost navštěvovat školu od prvního dne školního kalendáře školního roku, následujícího po roce, ve kterém dosáhl věku 6 let. **Povinná školní docházka** končí posledním dnem školního roku, ve kterém žák dovrší 16 let nebo v termínu, kdy žák obdrží diplom vydaný ministrem, který je výstupem sekundárních studií, uvádí sekce II, čl. 14, L.I.P., vztahující se k povinnostem žáků. Diplomy dokladující úspěšné **ukončení sekundárního vzdělávání** se liší podle zvoleného směru, rozsahu a obsahu.

Nabízenou variantou po ukončení primárních studií, je zvolit si jednoletý učební obor, který je přípravou na nespécializovanou profesi nebo učební obor dvouletý, který připraví absolventy k nástupu na pracovní trh. K těmto typům učebních oborů nastupují žáci zpravidla po ukončení druhého ročníku sekundárních studií.

1.1.4 Středoškolské vzdělávání

Collège – v principu nabízí studium zaměřené všeobecně: *Collège d'enseignement général* nebo studium zaměřené odborně: *Collège d'enseignement professionnel (cégep)*, dále jen cégep. Legislativa, týkající se vzdělávacích zařízení collège a cégep, vychází především ze zákona C-29, z roku 1966, ve znění pozdějších předpisů. Čl. 72 jmenovaného zákona, stanovuje odpovědnost ministra vyššího vzdělávání, výzkumu, vědy a technologie¹⁰, za aplikaci výše uvedeného zákona. Průcha (2017) si všímá, že Québec na rozdíl od jiných kanadských provincií, ukončuje sekundární vzdělávání v 11. ročníku. **Zařízení cégep**, považuje Průcha (2017) za unikátní typ školy, fungující mezi sekundární a vysokou školou, jakožto typ postsekundární, neterciální školy.

Studenti zahajují docházku v průměru ve věku sedmnácti let. Mohou zvolit variantu veřejného vzdělávání nebo využít nabídky soukromých škol. Veřejná i soukromá zařízení nabízejí preuniverzitní studijní programy v trvání dvou let a programy technicky zaměřených oborů v trvání tří let. Dvouletý, všeobecný program je ve své podstatě přípravným stupněm k univerzitním studiím. Tříleté, technicky zaměřené studijní programy připravují své absolventy na okamžité uplatnění v profesi, která souvisí se zvoleným oborem. Při naplnění předepsaných kritérií, opravňuje absolvování tříletého, profesně zaměřeného studia k následujícímu studiu univerzitnímu, přibližuje komparativní průvodce vzděláváním v Québecu¹¹, ministerstva imigrace a kulturních minorit¹², dále jen MICC, (©2005).

Diplom kolegiálních studií, *le diplôme d'études collégiales*, dále jen DEC, který je výstupem dvouletého nebo tříletého studia, uzavírá v daném rozsahu preuniverzitní formaci. Studenti mají také možnost zakončit studia na *collège atestací, l'attestation d'études collégiales*, dále jen AEC. Pro naplnění atestace je třeba absolvovat technicky zaměřené studium variabilního rozsahu, od 330 do 1350 hodin. Diplomy DEC a AEC jsou platným završením vyšších postsekundárních studií.

1.1.5 Terciální studium

Univerzitní studium je v Québecu, stejně tak jako v řadě dalších zemí neopominutelným prvkem národní kultury, chápaným jako součást historických tradic. U-1, zákon o

¹⁰ *Le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*

¹¹ *Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*

¹² *Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*

québeckých univerzitách z roku 1968, ve znění pozdějších předpisů, je zákonem upravujícím pravidla zřizování a správy univerzit, vysokých škol a výzkumných institutů. Struktura zákona U-1 je rozdělena na čtyři základní celky:

Sekce I, je věnována všeobecným definicím. Dělí zařízení terciálního vzdělávání na:

- Univerzity založené pod názvem: *Université du Québec*, zřízené článkem 2
- Univerzity ústavní zřízené podle článku 27, *université constituante*
- Výzkumné ústavy zřízené podle článku 50
- Vysoké školy zřízené článkem 50

Sekce II, náleží univerzitám, založeným pod názvem: Univerzita v Québecu. Univerzity jsou čl. 4, ustanoveny právnickou osobou, k jejímž právům náleží například adaptace studijních programů a nomenklatura vysokoškolských titulů, diplomů a studijních certifikátů (čl. 4, odst. a). Univerzity mají právo, uzavřít s jakýmkoli vzdělávacím nebo výzkumným zařízením jakoukoli dohodu, kterou považuje za užitečnou pro dosažení svých cílů (čl. 4, odst. c). Mohou vydávat dluhopisy nebo jiné cenné papíry, mohou je prodávat, vyměňovat či jimi ručit hypotéku (čl. 4, odst. f).

Sekce III upravuje legislativu univerzit zřízených podle čl. 27. Objektívem těchto univerzit je vysokoškolské vzdělávání a výzkum, v jehož rámci přispívají zejména ke vzdělávání učitelů. Čl. 31 potvrzuje statut právnické osoby ústavních univerzit, avšak jejich autonomie je částečně podřízena univerzitám Québecu, zřízených čl. 2, zák. U-1. Ústavní univerzity mají povinnost předkládat univerzitám Québecu svůj provozní a investiční rozpočet na následující finanční rok. Rozpočet ústavní univerzity tedy tvoří část rozpočtu univerzity Québecu (čl. 44). Univerzity Québecu následně předkládají veškeré rozpočty a jakékoliv pětileté investiční projekty, shromáždění guvernérů québeckých univerzit¹³, které je vykonavatelem práv a povinností univerzitních a vysokoškolských zařízení (čl. 7, U-1).

Sekce IV se vztahuje k výzkumným ústavům a vysokým školám, které mají rovněž statut právnických osob, (čl. 53, U-1). Práva a pravomoci výzkumného ústavu nebo vyšší školy vykonává správní rada, jejíž složení a kvalifikace členů představenstva je dáno zakládající listinou, schválenou québeckým gubernamentem, na základě

¹³ *L'assemblée des gouverneurs de l'Université du Québec*,

stanoviska shromáždění guvernérů québeckých univerzit a doporučení ministra vyššího vzdělávání, výzkumu, vědy a technologie, (čl. 50, čl. 51, U-1).

Některé z québeckých univerzit se prezentují jako anglofonní, jiné jako frankofonní, ostatní nejsou striktně vyhraněné. Na základě smlouvy uzavřené mezi Québecem a Francií dne 27. února 1965, která zavazuje ke shodě při **výměnných programech a kooperaci** v sektoru vzdělávání mezi Québecem a Francií¹⁴, byla v roce 2015 v Paříži podepsána dohoda aktualizující a vymezující vzájemná zvýhodnění francouzských studentů na québeckých univerzitách a naopak (MRIF¹⁵, ©2015). V Québecu je výše studijních poplatků výrazně ovlivněna místem rezidence, což je také jeden ze zásadních bodů zmiňované dohody. Systém studijních poplatků studentů terciálního vzdělávání je zařazen v příloze č. 2.

Komparativní průvodce québeckým vzděláváním, vypracovaný ministerstvem imigrace a kulturních minorit MICC, (©2005), popisuje organizaci terciálního studia následně: Studium na univerzitách je rozděleno do třech studijních cyklů. Prvním stupněm je studium bakalářské, *baccalauréat*, následuje program magisterský, *programme de maîtrise* a cyklus třetí je definován jako *doctorat*, doktorandské studium. Některé univerzity nabízejí na základě vědeckého bádání také možnost získání post-doktorátního titulu, po ukončení třetího univerzitního cyklu, uvádí ministerstvo výchovy a vyššího vzdělávání (©2019).

První cyklus univerzitních studií vede k obdržení diplomu, který je v ČR ekvivalentem k diplomu bakalářskému: *Diplôme de baccalauréat*. Získání tohoto diplomu reprezentuje minimálně 90 kreditů, obvyklá je forma tříletého prezenčního studia. Některé studijní programy, často se jedná o obory na **přípravu pedagogických pracovníků** nebo vědecké a lékařské programy, zahrnují rozšířené studium v rozsahu čtyř nebo pěti let. Student, který úspěšně zakončí první univerzitní cyklus a získá bakalářský diplom, může hledat uplatnění na trhu práce nebo nastoupit k absolvování následujícího cyklu univerzitních studií. Typy bakalářských diplomů jsou dány zaměřením studia, v příloze č. 3 práce jsou tyto specifikovány podrobněji.

¹⁴ *L'Entente entre le Québec et la France sur un programme d'échanges et de coopération dans le domaine de l'éducation*

¹⁵ MRIF: *Ministère des Relations internationales et de la Francophonie*

Ministerstvo imigrace, francizace a integrace¹⁶, dále jen MIFI (©2019) uvádí, že **programy druhého univerzitního cyklu** jsou většinou dvouleté. Existuje však i varianta pětiletá. Druhý cyklus je na québeckých univerzitách rozdělen na dva základní směry. První z možností je studium v navazujícím magisterském programu, jehož specializace je konkrétně profesně zaměřená, *Programme de maîtrise professionnelle dite maîtrise sans mémoire*¹⁷ nebo navazující magisterské studium, vědecky zaměřené, *Programme de maîtrise de recherche dite maîtrise avec mémoire*¹⁸. Oba tyto programy korespondují se zvolenou studijní specializací nebo s iniciací vědecké práce zaměřené jedno nebo multioborově. Pro absolvování magisterského programu je nezbytné dosáhnout 45 kreditů. Vzdělávání vyučujících, včetně dosažení **učitelské licence**, je popsáno v příloze č. 4. Na québeckých univerzitách existuje v rámci druhého univerzitního cyklu i varianta studijních mikroprogramů, v trvání jednoho roku, které jsou akreditovány v hodnotě 30 kreditů.

Třetí univerzitní cyklus je iniciací vědeckého výzkumu a připravuje studenty na vědeckou kariéru. Studenti mohou dosáhnout doktorátu ve studijním programu, který se skládá minimálně z 90 kreditů a jehož trvání má při prezenční formě studia rozsah tří let a více.

1.2 Struktura školního vzdělávání ve Francii

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů ve znění pozdějších předpisů:

📖 Školský zákoník: *Code de l'éducation*, konsolidovaná verze 2020

📖 Zákon č. 59-1557, o vztahu mezi státem a zařízeními privátního vzdělávání, 1959

📖 Zákon č. 83-663, o rozdělení kompetencí mezi stát a správní úřady, 1983

📖 Zákon č. 85-97, kterým se stanoví různá opatření mezi státem a správními celky, 1985

📖 Zákoník práce: *Code du travail*, konsolidovaná verze 2020

Francouzský vzdělávací systém je charakterizován výraznou prezencí státu nejen ve financování, ale také v organizaci vzdělávacího systému. Na národní úrovni je řízen

¹⁶ MIFI: *Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration*

¹⁷ Magisterský program profesně zaměřený, řečený bez paměti

¹⁸ Magisterský program vědecky zaměřený, řečený s pamětí

Ministerstvem školství, vyššího vzdělávání a výzkumu¹⁹, dále MEES a Ministerstvem školství a mládeže²⁰, dále MENJ. Na globální úrovni je vzdělávání podřízeno státu a je to stát, který determinuje základní principy výuky, výchovy a vzdělávání (MICC, ©2005). **Impozantní role státu** ve vzdělávání má tradiční historické kořeny. Státem jsou definovány do nejmenších detailů vzdělávací programy na všech vzdělávacích úrovních ve všech typech škol. Stát organizuje výběrová řízení pedagogických pracovníků a funkcionářů a zajišťuje jejich soustavné vzdělávání, vybírá a rekrutuje inspektory odpovědné za kvalitu vzdělávacího systému.

V neposlední řadě stát **financuje** veřejný vzdělávací systém, je jeho majoritním finančníkem a podporuje privátní vzdělávací zařízení, se kterými má uzavřenou smlouvu. Zákonem č. 59-1557²¹ z roku 1959, ve znění pozdějších předpisů, jsou formulovány dva typy smluv mezi státem a soukromým vzdělávacím zařízením: **smlouva základní** (pro primární a speciální vzdělávání) a **smlouva asociační** (týká se především sekundárního vzdělávání). Základna evropské komise, zabývající se vzděláváním a školstvím především evropských zemí, Eurydice (©2019) zahrnuje francouzské privátní školy z větší části mezi zařízení církve, převážně katolické.

Zlom nastává v devadesátých letech 20. století, kdy dochází k podstatným změnám ve školské legislativě, týkajících se decentralizace kompetencí v administrativě vzdělávacího systému. Jedná se o tzv. decentralizační zákony, zákon č. 83-663 z roku 1983 a zákon č. 85-97²² z roku 1985. **Decentralizační proces** umožňuje místním správním úřadům, větší účast a kompetence v zajišťování materiálně-funkčních struktur, zejména: údržby školských budov a zařízení, školního transportu, školního materiálu a pomůcek, pedagogických materiálů...). Stát si však zachovává důležitou roli ve vzdělávání na národní úrovni. Školský zákoník²³ vymezuje v legislativní části, v knize II, která se týká školské administrativy, konkrétní povinnosti a kompetence regionů ve vztahu ke školským zařízením.

Majoritní část populace, je formována ve veřejném školství, jehož bezplatnost je zakotvena školským zákoníkem, čl. L132-1 a L132-2. Veřejné školství je **sekulární** a je

¹⁹ *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*

²⁰ *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*

²¹ *Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés*

²² *Les lois de décentralisation: lois n° 83-663 du 22 juillet 1983 et n° 85-97 du 25 janvier 1985*

²³ *Code de l'éducation*

zajištěna **laicita** vyučujících na všech vzdělávacích úrovních, shrnují články L141-1 až L141-6, školského zákoníku. Náboženství však může zůstat fakultativním předmětem veřejného školství. Průcha (2017) odkazuje na tradice revoluce, podle nichž církev nemůže mít žádný vliv na veřejné školství. Všimá si také **nacionálního rysu**, charakteristického pro francouzské vzdělávání, tedy vědomí hodnoty francouzského národa, kultury a jazyka. **Oficiálním vyučovacím jazykem** ve školách privátních i státních je francouzština, až na výňatky, uvedené školským zákoníkem, čl. L121-3. Povinné vzdělávání je rozděleno do čtyř cyklů, zahrnujících předškolní až střední vzdělávání.

1.2.1 Předškolní vzdělávání

Francie je zemí s dlouholetou tradicí mateřských škol, *l'école maternelle*. Na předškolní výchovu je nahlíženo jako na počáteční formu vzdělávání, úzce propojenou se vzděláváním primárním. Téměř 99 % dětí starších 3 let, absolvuje preprimární vzdělávání, uvádí Průcha (2012), a to i přes jeho fakultativní formu. Legislativní změny vstupující v platnost 26. července 2019, nastavují zásadní obrat v povinném a zejména předškolním vzdělávání, s platností od září 2019.

Věková hranice povinného vzdělávání se tedy snižuje z šesti let na tři roky, čl. L131-1, školského zákoníku, v němž je nově definováno: Vzdělávání je povinné pro každé dítě ve věku od 3 let, do naplnění věku 16 let²⁴. Zákon ukládá povinnost vzdělávání, ne však předškolní docházky. Rodiče tedy mohou při naplnění jistých kritérií zvolit možnost domácího vzdělávání osobou, která prokáže dostatečné kompetence, které vymezuje článek L131-10 školského zákoníku.

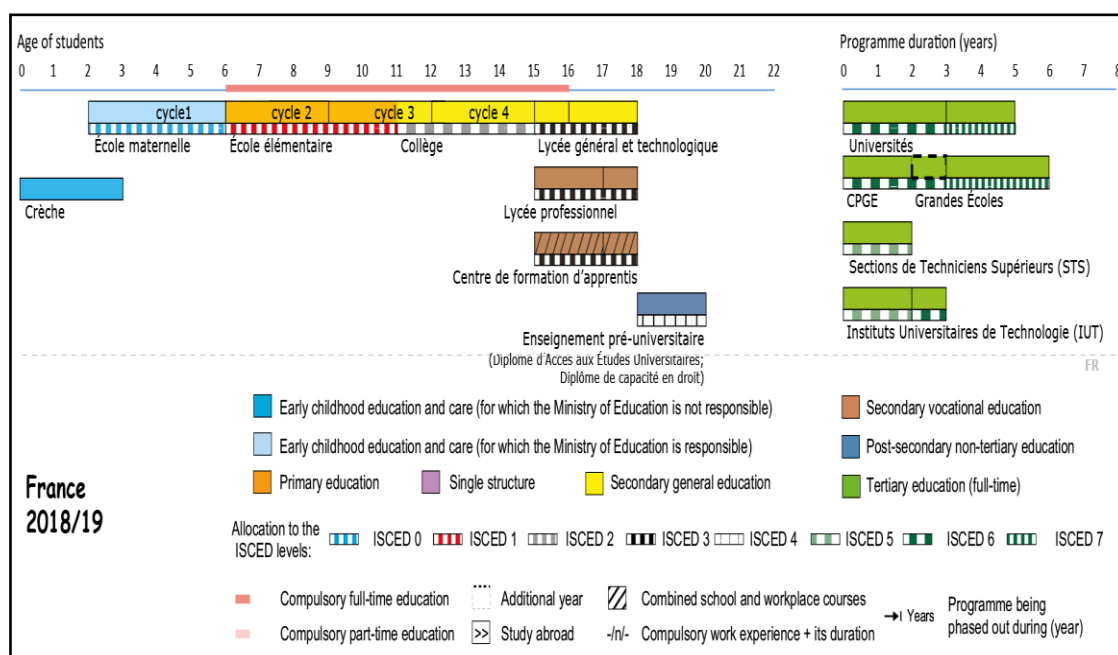
Vzdělávání v mateřských školách odpovídá prvnímu vzdělávacímu cyklu základního vzdělávání a je rozděleno do tří stupňů, podle věku dítěte. Děti nastupující ve dvou letech jsou zařazeny do třídy pro nejmenší, *petite section*. Prostřední oddělení, *moyenne section*, je určeno čtyřletým dětem předškolní vzdělávání je uzavřeno třídou pro pětileté, *grande section*. V oddělení pro nejstarší děti probíhá elementární vyučování. Průcha (2012) upozorňuje na **hodnocení** dětí, formou zápisů do školního průkazu, *livret scolaire*, který doprovází každé dítě. Sem zapisuje pedagog své observace a monitoruje evaluaci dítěte. Článek L131-1 zmiňuje nárok dítěte, které navštěvuje mateřskou školu, na náhradní péči, i v **době stávky**.

²⁴ „L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans“.

1.2.2 Povinné primární vzdělávání

Na předškolní edukaci navazuje úzce vzdělávání primární, které odpovídá druhému vzdělávacímu cyklu. Čl. L521-1, školského zákoníku dělí **školní rok** na 36 týdnů, oddělených čtyřmi bloky prázdnin. Informuje, že ministr vzdělávání, stanovuje začátek a konec školního roku regulérně na období tří let, s respektováním lokálních úprav. Školní rok variabilně začíná v prvních zářijových dnech a uzavírá se koncem prvního červencového týdne.

Povinné primární vzdělávání je zajišťováno v primárních školách v trvání pěti let. První až pátý ročník absolvují děti mezi 6 až 11 rokem. Po ukončení páté třídy žáci nastupují k **nižšímu sekundárnímu vzdělávání**. Výuka je poskytována v jednotném zařízení, *collège unique*, (MICC, ©2005). Nomenklatura ročníků má na druhém stupni obrácený sled. První čtyři ročníky, společné všem žákům, se nazývají: šestá, pátá, čtvrtá a třetí třída. Na konci čtvrté třídy absolvují žáci **závěrečné zkoušky** z jazyka francouzského, matematiky a dalšího volitelného předmětu (Průcha, 2017). Dokladem o úspěšném ukončení základního vzdělání je tzv. *Brevet*, který opravňuje k vyššímu sekundárnímu studiu. Zbývající dva ročníky, druhý a první, studenti absolvují coby součást studia na lyceu nebo v rámci profesní přípravy. Tímto je uzavřen třetí vzdělávací cyklus, možno konfrontovat s obrázkem č. 2.



Obrázek č. 2: Struktura vzdělávání ve Francii

Zdroj: © Eurydice 2018

1.2.3 *Vzdělávání sekundární a profesní příprava*

Učňovská střediska²⁵ nabízejí širokou škálu učebních oborů. Školský zákoník, ve IV. knize, týkající se středisek profesní přípravy, odkazuje v článku R431-1, R431-2 na zákoník práce²⁶, kde je legislativně ošetřeno zakládání a organizace center profesní přípravy – učňovských středisek, (titul III, kniha druhá a titul V, kniha třetí, šesté části zákoníku práce). Pedagogická část přípravy učňů ve střediscích je v kompetenci ministra vzdělávání (Eurydice, ©2019). Ve Francii je poměrně rozšířena také **alternativní učňovská příprava**. Jde o odborné vzdělávání určené mladým lidem ve věku 16 až 29 let, kteří nemají uplatnění na trhu práce. Příprava je realizována na principu alternace mezi výukou realizovanou v učňovském středisku, či v profesním lyceu a mezi praktickou částí – výkonem pracovní činnosti na základě smlouvy, pod odborným dohledem u zaměstnavatele. Čl. L352-1 školského zákoníku nabízí možnost využití profesní přípravy pro uplatnění osob se SVP v pracovním procesu.

Studium zaměřené na konkrétní profesi zajišťují **lycea profesní**²⁷. Průcha (2017) považuje profesní lycea za odpovídající středním odborným učilištím. Absolventům profesních lyceí se nabízí možnost okamžitého uplatnění na pracovním trhu, ale také možnost následného vysokoškolského studia, uvádí Eurydice (©2019) shodně s Průchou (2017). Další variantou je, získat během prvních dvou let nejdříve profesní certifikát, *Certificat d'aptitude professionnelle*, CAP, nebo diplom o profesních studiích, *Brevet d'études professionnelles*, BEP a v následující dvouletém studiu dosáhnout maturity. Také tato kombinace opravňuje k univerzitnímu studiu. Průcha (2012) zmiňuje dvouletá profesní lycea, kde probíhá tzv. **sendvičová odborná příprava**, tedy teoretická část ve škole + profesní příprava přímo ve firmách.

1.2.4 *Středoškolské vzdělávání*

Systém středního školství lze v principu rozdělit na směr všeobecného nebo profesního vzdělávání. Všeobecné a technologické vzdělání nabízejí **lycea všeobecná a technologická**²⁸. Eurydice (©2019) označuje lycea jako místa diverzity, která otvírají možnost exprese osobních profilů a talentů. Organizaci, administrativu a chod lyceí upravuje IV. kniha školského zákoníku. Délka studia je tříletá, obvyklý věk žáků se

²⁵ *Centre de formation apprentis (CFA)*

²⁶ *Code du travail*

²⁷ *Lycée professionnel*

²⁸ *Lycée général et technologique.*

pohybuje od 15 do 18 let. Studium vyústí podle zaměření k všeobecné nebo technické **maturitě**, nazývané *baccalauréat général* nebo *technologique*, popisuje Průcha (2012). *Baccalauréat* opravňuje přihlásit se k následnému postsekundárnímu studiu, které je **obligatorní příčkou ke vstupu** na vysokou školu nebo na univerzitu. Studenti, kteří u závěrečné zkoušky dosáhnou 8 bodů a méně z 20, obdrží diplom atestující dokončení sekundárních studií, tento však neopravňuje k vyššímu studiu (MICC, ©2020).

Přechodovým stupněm vedoucím k terciálnímu studiu je **studium postsekundární**, které není zahrnuto do terciálního vzdělávání. Ve škále ISCED je zařazeno coby čtvrtá úroveň, z mezinárodního pohledu je hraniční mezi vyšším sekundárním a postsekundárním vzděláváním. Pro francouzský vzdělávací systém je tato úroveň reprezentována zpravidla studijními programy, v rozsahu 2 až 3 let, se zaměřením především technickým či komerčním nebo se může jednat o studium, které připravuje na práci v paramedikálním nebo sociálním sektoru. Průcha (2017) nazývá tuto formu studia postsekundárním, neterciálním vzděláváním. Tyto kratší studijní formace nabízejí například **univerzitní technologické instituty**, *l'Institut universitaire de technologie*, IUT, které bývají propojeny s univerzitami nebo všeobecná lycea. Eurydice (©2019) zmiňuje, že tato čtvrtá úroveň ISCED je ve Francii téměř neexistující, protože diplom, který ukončuje post-sekundární studia, *baccalauréat*, je uznáván jako první stupeň vyšších studií.

1.2.5 Terciální studium

Terciální studium je v principu realizováno na univerzitách, v zařízeních vyššího vzdělávání (externí školy, instituty) nebo na vysokých školách. VII. kniha školského zákoníku, která definuje veškerá zařízení vyšších studií, zahrnuje do vyššího vzdělávání také francouzské školy v zahraničí, čl. L718-1, a dále dělí vysoké školy na normální, *les écoles normales supérieures* a velké, *les grands établissements*, čl. L716-1 a L717-1 školského zákoníku. Lze mluvit o **koexistenci několika systémů**, v zásadě systému univerzitního a systému vysokých škol (Průcha, 1999). Univerzity, univerzitní instituty a další zařízení terciálního vzdělávání jsou veřejné, vysoké školy, *grandes écoles*, bývají veřejné nebo soukromé. Univerzity i vysoké školy mají vlastní juridický status a jsou autonomní ve smyslu vědeckém, pedagogickém, administrativním a finančním, školský zákoník čl. L711-1.

Vysoké školy a univerzity se distingují organizací i nabízenými studijními programy. K výsadám univerzit patří možnost, užívat kromě národních diplomů ministerstva také své **vlastní univerzitní diplomy**. Privátní školy terciálního vzdělávání mohou získat státní statut nebo uzavřít dohodu s veřejnou univerzitou, aby jejich studentům mohly být udělovány oficiální diplomy. Jen však v případě, že soukromé vzdělávací zařízení funguje minimálně 5 let a naplňuje kritéria stanovující úroveň vzdělávání studentů. Diplomy, které se mohou oficiálně nazývat: *baccalauréat, licence, master, doctorat*, jsou **národní diplomy**, upozorňuje čl. D613-3 školského zákoníku.

Celek univerzit, vysokých škol a dalších zařízení vědeckého, kulturního nebo profesního charakteru podléhá ministerstvu pro vyšší vzdělávání, dokládá čl. L611-1, školského zákoníku, stejně tak jako francouzské školy v zahraničí. Ministr obrany, ministr zemědělství a ministr kultury mají odpovědnost za terciální vzdělávací zařízení svých konkrétních domén. Národní škola administrativy je v přímé kompetenci prvního ministra. Mezi francouzskými vysokými školami a univerzitami existuje **rivalita**, která je hodnocena jako přínos pro rozvoj a zvyšování úrovně školství a vědy. Oponenti duálního systému terciálního vzdělávání upozorňují na komplikace, které tento systém přináší zejména čerstvým absolventům (MICC, ©2005).

Univerzity

Univerzity jsou školská zařízení veřejná, kam jsou studenti přijímáni bez přijímacích zkoušek. Pouze v technologických institutech²⁹, IUT, přijímací zkoušky probíhají. **Struktura** majority **univerzitních programů** je třístupňová. Průcha (2017) charakterizuje studium prvního cyklu jako příprav na cyklus druhý. První cyklus je ukončen získáním diplomu všeobecných univerzitních studií, *DEUG – diplôme d'études universitaires générales*, dále jen DEUG. První cyklus vysokoškolských studií je komponován ze dvou základních typů studia, **dvouletého**, který se vztahuje k průmyslovému, terciálnímu a zdravotnickému sektoru a **tříletého**, který je završen licenciátem. Diplom licenciátu (180 kreditů podle evropských norem), koresponduje s vysokoškolským titulem bakalář, dokládá čl. D612-32-5, školského zákoníku.

Druhý cyklus vysokoškolských studií je dvouletý a výstupem je diplom master (120 evropských kreditů), článek D612-36-1, školského zákoníku. Po obdržení diplomu

²⁹ *Instituts universitaires de technologie*

DEUG, mají studenti možnost, zapsat se k tříletému studiu na profesním univerzitním institutu, IUP, *Institut universitaire professionnalisé*. Absolvent získává titul *ingénieur-maître*. Zájemci o učitelství absolvují nejprve 3 roky studia na univerzitě a následně se přihlásí ke studiu na univerzitním institutu 2. stupně, IUFM, *Institut universitaire de formation de maître*, kde se v rozsahu dvou let připravují na učitelství povolání pro primární a nižší sekundární školy (Průcha, 2017).

Studiem **třetího univerzitního cyklu** míří studenti k doktorátu nebo k vyšší profesní specializaci ve zvoleném oboru. V případě volby doktorandské formace student absolvuje nejdříve dvouletý studijní program, jehož zakončením je diplom DEA, *Diplôme d'études approfondies*³⁰. Poté může započít vědecký výzkum v trvání tří nebo čtyř let, který vede k doktorskému titulu. Status studentů připravujících se na doktorát může být umožněn udělením stipendia. V případě studia vyšší profesní specializace student nejprve absolvuje studijní programy vedoucí k diplomu vyšších specializovaných studií, DESS³¹. V rámci této formace plní student povinnou stáž v trvání jednoho roku. Cestu k následné výzkumné práci v industriální nebo terciální výzkumu otevírá dosažení diplomu technologického výzkumu, DRT³². Školský zákoník ve článku D612-37 až D612-41 zakotvuje právo univerzit nebo jiných veřejných zařízení vědeckého, kulturního nebo profesního charakteru, udělit **čestný titul**, *Docteur honoris causa*.

Vysoké školy

Reakcí na nedostatek vysokých škol vzniká v roce 1973 **asociace**, pod názvem *Conférence des grandes écoles*. Vysoké školy sdružené pod asociací se těší velké popularitě nejen ve Francii, ale jsou příznivě přijímány i v zahraničí. Model systému francouzských vysokých škol byl ovlivněn **vzory** z jiných frankofonních zemí, konkrétně se jedná o Maroko a Tunis, (MICC, ©2019).

Grandes écoles, ať už veřejné nebo privátní jsou považovány za prestižní články v řetězci francouzského terciálního vzdělávání. Mají sociální postavení analogické americké *Ivy League* (Průcha a kol., 2003). Pro přijetí ke studiu na vysokou školu, je

³⁰ Doslovně Diplom prohloubených studií

³¹ *Diplôme d'études supérieures spécialisées*

³² *Diplôme de recherche technologiqu*

nezbytné absolvovat přísně selektivní přijímací zkoušky a projít náročnými konkurzy. Průcha (2017) považuje *grandes écoles*, za elitní instituce a centra vědeckého výzkumu.

Součástí systému vysokých škol jsou i tzv. **přípravné třídy**, *classes préparatoires*. Jedná se o dvouleté studium, obligatorní pro přijetí na vysokou školu, které je rezervováno podle dosažených výsledků těm nejlepším studentům. V sedmé knize školského zákoníku, jsou popsány podmínky přijetí do přípravné třídy (čl. D612 až D612-20) a organizace přípravných tříd (čl. D612-21 až D612-28). Přípravné třídy bývají součástí lyceí, a jsou integrovanou částí terciálního studia, která podléhá ministru vyššího vzdělávání, dokládá článek L611-1, školského zákoníku.

Vysoké školy inženýrské, také charakteru veřejného či privátního rekrutují potencionální studenty na základě jejich studijních výsledků mezi studenty v závěrečných ročnících lyceí nebo mezi absolventy postsekundárního studia. Tato třetí možnost terciálních studií, vede přes studia na univerzitních institutech, univerzitních fakultách a jiných dalších specializovaných školách, které jsou v kompetenci ministerstva sociálních věcí. Výčet vzdělávacích terciálních zařízení, *les grands établissements*, včetně stanov a dekretů, vztahujících k jednotlivým zařízením, je uveden ve školském zákoníku. V zásadě jsou zařízení rozdělena podle ministerstev, pod jejichž kompetence spadají (čl. D717-1 až D717-9).

Vysoké školy normální, ENS, *Les écoles normales supérieures*, jsou čtyři a nacházejí se v Paříži, Fontenay/Saint-Cloud, Lyonu a v Rennes. Na konkrétní ustanovení, týkající se jednotlivých ENS, lze najít odkaz ve školském zákoníku, čl. D716-1. Studenti jsou opět přijímáni na základě náročných přijímacích zkoušek. Studijní programy připravují své studenty mimo jiné pro absolvování konkurzů na posty profesorů. Úspěšné absolvování pak dává oprávnění vyučovat v sekundárním nebo terciálním školství. Průcha (1999) upozorňuje na **řadu specifických**, které si vytvořily jednotlivé vysoké školy, obchodní, technické, pedagogické a jiné. Francouzské vysoké školy, jsou na základě své přísně střežené kvality, považovány za velmi prestižní.

1.3 Struktura školního vzdělávání v České republice

Český vzdělávací systém prošel mnoha vývojovými změnami, které se často odvíjely od stávajících politických režimů vlád. Vývoj a legislativa českého školství jsou kvalitně zpracovány v mnoha odborných publikacích a není účelem této práce české školství

opakovaně podrobně popisovat. Kapitola 1.3 představuje strukturu českého vzdělávacího systému, tak jak jej definuje česká legislativa a zároveň z údajů, prezentovaných evropskou organizací Eurydice. Je-li v textu práce uvedeno: **školský zákon**, jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů ve znění pozdějších předpisů:

📖 Zákon č. **561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

📖 Zákon č. **82/2015 Sb.**, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon)

📖 Zákon č. **111/1998 Sb.**, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů

📖 Zákon č. **563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících

📖 Zákon č. **306/1999 Sb.**, o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením

📖 Zákon č. **178/2016 Sb.**, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon)

📖 Zákon č. **137/2016 Sb.**, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách

📖 Vyhláška č. **10/2005 Sb.**, o vyšším odborném vzdělávání ze dne 27. prosince 2004

📖 Vyhláška č. **13/2005 Sb.**, o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři

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

📖 Vyhláška č. **10/2005 Sb.**, o vyšším odborném vzdělávání

V organizaci českého školského systému lze z historického hlediska pozorovat silnou centralizaci, s rozhodující úlohou státu. **Zlomový rok** 1990, konstatuje Eurydice (©2019), odstartoval v České republice decentralizaci, deetizaci, a také diverzifikaci vzdělávacího systému. Rychlé změny proběhly zejména na úrovni středního a vyššího odborného školství, připomíná Lechta (2017). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT, si zachovává především **koncepční kompetence**, zatímco zřizovatelské a běžné správní počiny jsou v pravomoci obcí a krajů. MŠMT rozděljuje finanční prostředky ze státního rozpočtu, vytváří vzdělávací obsahy a stanovuje požadavky na kvalifikaci pedagogických pracovníků, definovaných v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Mimo

jiné odpovídá MŠMT za koncepci, stav a evoluci vzdělávací soustavy jako celku, a to i směrem k zahraničí, konstatuje Eurydice (©2019).

K obecným cílům vzdělávání, podle školského zákona 82/2015 Sb., patří například pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost nebo pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti.

V první části školského zákona, § 1, je uvedeno právo na **bezplatné vzdělávání**, na úrovni základních a středních škol. § 13 školského zákona, ustanovuje **vyučovacím jazykem** jazyk český a zároveň zmiňuje právo národnostních menšin, na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. V § 14, téhož zákona, jsou stanoveny podmínky, za jakých lze zřídit třídu ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. Kromě veřejného školství se na všech vzdělávacích úrovních uplatňují také soukromé a v menší míře i církevní školy. V oblasti vzdělávacích programů, definovaných v § 3 první části školského zákona, či materiálního a personálního zajištění vzdělávání, platí pro soukromé školy stejná pravidla jako pro školy veřejné. Odlišné podmínky lze konstatovat především v organizačních a finančních záležitostech. Církevním školám se poskytují dotace přímo z rozpočtu MŠMT, na podkladě zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

Organizace škol, od mateřských po vyšší odborné vychází ze **školského zákona 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Legislativní rámec školského zákona se vztahuje i na základní umělecké školy, jazykové školy a ostatní školská zařízení. Vysoké školy podléhají zákonu o vysokých školách č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších novel a předpisů.

1.3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je realizováno v **mateřských školách**, MŠ, určených dětem ve věku od tří do šesti let. V případě odkladu povinné školní docházky mohou MŠ navštěvovat také děti starší šesti let, případně i děti mladší, minimálně dvouleté. Eurydice (©2019) zmiňuje možnost pro nejmladší děti, navštěvovat zařízení pro děti do tří let nebo dětskou skupinu určenou dětem od jednoho roku, do zahájení povinného

vzdělávání. Přednostně se ke vzdělávání ve spádové MŠ přijímají děti, které dosáhly tří let věku. § 34a, školského zákona ukládá povinnost zákonného zástupce dítěte, přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná **povinnost předškolního vzdělávání dítěte**, to je v pátém roce věku.

Bačáková (2017), v publikaci zpracované pro UNHCR³³, zmiňuje nedostatečnou kapacitu mateřských škol, která neumožňuje přijetí všech dětí, které se do MŠ hlásí. Částečnou odpověď, na tuto diskutovanou otázku, spatřuje v novele školského zákona, č. 178/2016 Sb., která garantuje s platností od školního roku 2017/2018, přijetí všech dětí, které dosáhly věku tří let a mají trvalé bydliště ve spádové oblasti MŠ a zároveň zavádí individuální vzdělávání na úrovni preprimárního školství. S účinností od září 2020 se rozšiřuje vzdělávání MŠ na děti ve věku od dvou do tří let (mateřské školy budou mít povinnost, vytvořit pro dvouleté děti ze spádové oblasti dostatečné kapacity), uzákoňuje novela školského zákona č. 178/2016 Sb. Předškolní vzdělávání může být zpoplatněno, výše úplaty je však významně omezena vyhláškou. Vzdělávání v předškolním roce je i v těchto MŠ bezplatné (Eurydice, ©2019).

„Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku, dále jen „povinná školní docházka“. (školský zákon, s. 10274, ©2004). Při základních školách se mohou zřizovat **přípravné třídy**, které jsou určeny dětem v posledním roce předcházejícím povinné školní docházce, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Zákon č. 46/2019 Sb., upravuje v § 47, změnu týkající se zřizování přípravných tříd. Přípravné třídy jsou **přednostně** zřizovány pro děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.

1.3.2 Povinné primární vzdělávání

Obvykle v šesti letech nastupují děti k povinné školní docházce v trvání devíti let. Podle zdrojů Eurydice (© 2019), se většina populace České republiky účastní vzdělávání před i po tomto období. Primární a nižší sekundární vzdělávání, označované **základní vzdělávání** je uskutečňováno převážně v základních školách, ZŠ. Lechta (2016) uvádí, že 96 % žáků, plní povinnou školní docházku na běžné ZŠ, přičemž určitou variantou

³³ UNHCR: *United Nations High Commissioner for Refugees*, Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky

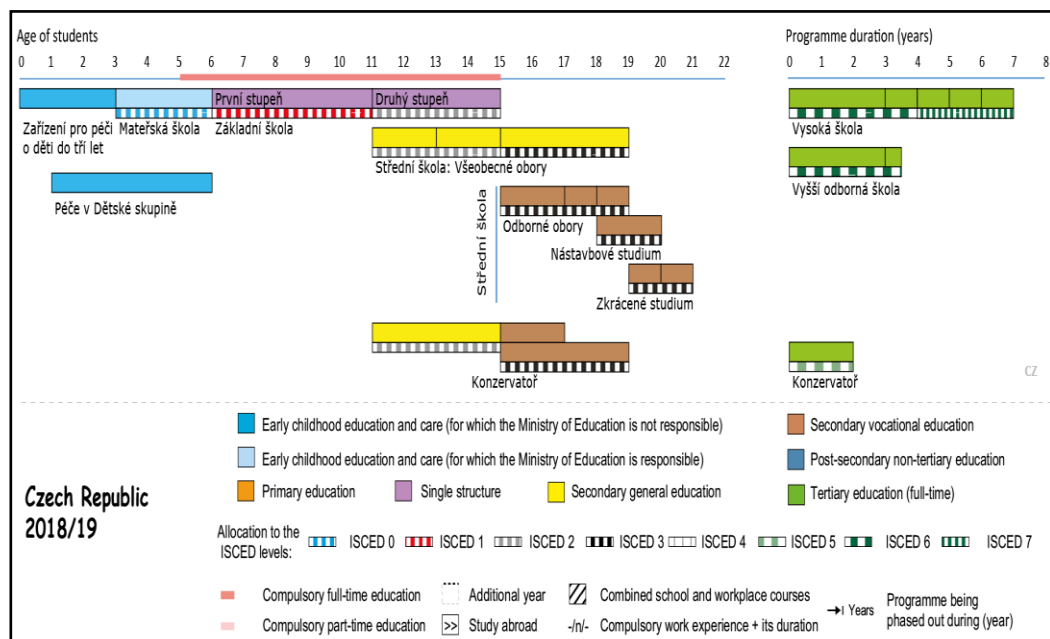
pro nadané žáky jsou víceletá gymnázia. ZŠ se organizačně dělí na třídy, stojí v § 23 školského zákona. Devět ročníků je v rámci ZŠ rozčleněno na první a druhý stupeň. První stupeň zahrnuje první až pátou třídu. Věk žáků se obvykle pohybuje od 6 do 15 let. Ve školském zákoně je v § 41, část III, zakotvena možnost **individuálního vzdělávání žáka**. Rozhodnutí o individuálním vzdělávání žáka je v kompetenci ředitele školy, na základě písemné žádosti zástupce žáka. Podmínky, uvedené v § 41, které je třeba k individuálnímu vzdělávání naplnit, stanovují také vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat. Nezbytné je střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jednání se o žáka na druhém stupni základní školy, vysokoškolské vzdělání.

Základní školy naplňují i **širší výchovné a sociální funkce**:

- výchovné a kariérové poradenství, vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- školní stravování, § 119, části deset, školského zákona
- a obvykle také zajišťují aktivity dětí v čase mimo vyučování, a to ve školních družinách a školních klubech, definované školským zákonem jako zájmové vzdělávání v § 111 a § 111a

Po úspěšném ukončení páté nebo sedmé třídy ZŠ, se mohou zájemci hlásit ke studiu na **víceletém gymnáziu**. Předpokladem přijetí je splnění přijímacího řízení, popsané v § 61, školského zákona. Další možností dokončení nižšího sekundárního vzdělávání jsou **osmileté konzervatoře**, které uskutečňují nižší a vyšší sekundární a vyšší odborné (terciární) vzdělávání s uměleckým zaměřením (Eurydice, ©2019).

Žáci jsou na osmileté konzervatoře přijímáni po úspěšném ukončení pátého ročníku ZŠ a po splnění talentové zkoušky, § 62, část IV, školského zákona. Zřizovatelem veřejných víceletých gymnázií a osmiletých konzervatoří jsou převážně kraje. Základní umělecké vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech je poskytováno na primární i nižší sekundární úrovni základními uměleckými školami, legislativa opět vychází ze školského zákona 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Pro ilustraci je zařazeno schéma struktury vzdělávání v České republice (obr. 3).



Obrázek č. 3: Struktura vzdělávání v České republice Zdroj: © Eurydice, 2018

1.3.3 Vzdělávání sekundární a profesní příprava

Vyšší sekundární vzdělávání, v České republice známé spíše pod zavedeným názvem **střední školství**, se vyznačuje větší variabilitou školských zařízení a institucí poskytujících toto vzdělávání. Průcha (1999) uvádí, že z hlediska obsahu se vyšší sekundární vzdělávání dělí na dva základní typy, všeobecné vzdělávání a vzdělávání odborné včetně přípravy učňů. Eurydice (©2019) podotýká, že odborné obory převažují. Dosažené možné výstupy středního vzdělávání, uvedené v § 58, části IV, hlavy I, školského zákona, jsou následující: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Délka středního vzdělávání se pohybuje v průměru od dvou do pěti let, obvyklý věk účastníků při zahajování tohoto vzdělávání je 14 až 16 let. **Vyšší sekundární vzdělávání** v České republice probíhá především na středních školách, na gymnáziích a středních odborných školách. Dále jsou frekventována střední odborná učiliště, odborná učiliště, učiliště a konzervatoře. V údajích eurostatu (©2018), je za rok 2017 uvedeno procento lidí z věkové skupiny 20–24 let, kteří v ČR úspěšně ukončili přinejmenším vyšší sekundární vzdělávání 89 %, zatímco evropský průměr činil 83 %.

Učňovská příprava

Učňovské obory zajišťující profesní přípravu v délce trvání dvou, častěji tří let. Jedná se o obory profesně vyhraněné, které jsou zaměřeny na získání odborných vědomostí a praktických dovedností. Organizace středního vzdělávání je ve školském zákoně ukotvena v § 65. Střední vzdělávání se v zásadě dělí na teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování. **Praktické vyučování** se člení na odborný výcvik, cvičení, učební praxi a odbornou nebo uměleckou praxi a sportovní přípravu, podle jednotlivých oborů. Na žáky se při praktickém vyučování vztahují ustanovení zákoníku práce, která upravují pracovní dobu, bezpečnost a ochranu zdraví při práci, péči o zaměstnance a pracovní podmínky žen a mladistvých. **Výuční list**, certifikuje k oprávnění, vykonávat konkrétní profesi, stojí v hlavě druhé, § 72, školského zákona.

Střední vzdělání s výučním listem získá žák:

- úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce dvou nebo častěji tří let v denní formě vzdělávání
- úspěšným ukončením vzdělávacího programu zkráceného studia

Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce jednoho roku nebo dvou let v denní formě vzdělávání (Eurydice, © 2020).

Střední vzdělání ukončené závěrečnou zkouškou nabízejí učňovské obory v trvání dvou let i kratší, v denní formě vzdělávání. Některé obory jsou určeny těm žákům, kteří neukončili úspěšně program základního vzdělávání a nezískali základní vzdělání, či absolventům základní školy speciální, kteří získali pouze základy vzdělání.

Zájemcům, kteří již dosáhli středního vzdělání s výučním listem nebo s maturitní zkouškou a chtějí pokračovat v získávání další kvalifikace, nabízejí střední školy následující tři typy studia, zanesené ve školském zákoně pod paragrafy 83, 84 a 85:

- nástavbové studium, ukončené maturitní zkouškou, § 83
- zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou, § 85
- zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem, § 84

1.3.4 Středoškolské vzdělávání

Školský zákon v § 59 stanovuje podmínky k přijetí ke vzdělávání na střední škole. Uchazeči prokazují splnění povinné školní docházky nebo úspěšné ukončení základního vzdělávání před splněním povinné školní docházky, pokud zákon nestanoví jinak. Uchazeči musí splnit podmínky přijímacího řízení, které stanovuje ředitel školy. V rámci přijímacího řízení obvykle bývá předepsána přijímací, někdy i talentová zkouška. Střední školy, které poskytují nástavbové studium mají v podmínkách přijetí požadavek středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo výučním listem. Obsah a formu přijímacích zkoušek ošetřuje ve školském zákoně § 60b. Pouze střední vzdělání s **maturitní zkouškou** opravňuje absolventy k vysokoškolskému studiu.

Střední vzdělávání je upraveno vyhláškou č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři ze dne 29. 12. 2004. Střední všeobecné vzdělávání se uskutečňuje především na gymnáziu nebo lyceu. Víceletá gymnázia poskytují jak nižší sekundární, žáci zde plní povinnou školní docházku, tak vyšší sekundární vzdělávání. Specifickým druhem jsou **gymnázia** vícejazyčná nebo sportovně zaměřená. Absolventi gymnázií zpravidla navazují na studium terciálního vzdělávání. Odborné zaměření je poskytováno na středních odborných školách. U všeobecného i odborného zaměření je výstupem maturitní zkouška, nezbytná k přijetí k vyššímu či terciálnímu vzdělávání.

Konzervatoře

Specifickým druhem školy jsou konzervatoře, které uskutečňují nižší a vyšší sekundární a vyšší odborné vzdělávání s uměleckým zaměřením, s přesahem do terciálního vzdělávání. Nabízeny jsou šestileté nebo osmileté programy poskytující umělecké vzdělávání. Zásadním předpokladem přijetí jsou talentové zkoušky. Vzdělávání na konzervatoři je zpravidla ukončeno absolutoriem, absolvent získá vyšší odborné vzdělání s titulem diplomovaný specialista, dále jen DiS. Další variantou je složení maturitní zkoušky a získání středního vzdělání s maturitou. Podrobněji upravuje vyhláška MŠMT o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem č. 47/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Vyšší odborné vzdělávání

Vyšší odborné vzdělávání je zahrnuto do terciálního studia, ačkoliv pojem terciální studium není zatím v současné české legislativě definován. Přesto se však v oficiálních dokumentech používá (Eurydice, ©2019). Vyšší odborné školy jsou veřejné, státní, soukromé nebo církevní. Legislativa vychází ze školského zákona 561/2004 Sb., část VI, a dále z vyhlášky č.10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání zpravidla obsahuje teoretickou a praktickou přípravu. Vzdělávací programy podléhají akreditaci, která je udělována MŠMT, na základě kladného stanoviska Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání. Činnost komisí materiálně, organizačně a finančně zabezpečuje ministerstvo, § 10, odst. 6, školského zákona.

Podmínkou přijetí je stejně jako u vysokoškolského studia střední vzdělání s maturitní zkouškou, § 93 školského zákona. Podrobnosti přijímacího řízení stanoví ředitel školy, jeho součástí může být přijímací zkouška, odst. 2 § 94, tamtéž. Studium se řádně ukončuje **absolutoriem**, které se skládá ze zkoušky z odborných předmětů, zkoušky z cizího jazyka a obhajoby absolventské práce. Absolvent získává vysvědčení o absolutoriu, diplom absolventa a označení diplomovaný specialista, DiS., uzákoněno § 101 a § 102 školského zákona. Vyšší odborné vzdělání prozatím neumožňuje navázat na magisterské studium, ke kterému je třeba ukončený bakalářský studijní program. Existují vysoké školy, které nabízejí po přijetí do odpovídajícího bakalářského studijního programu možnost, uznat předměty absolvované v programu vyšší odborné školy a vystudovat tak bakalářský program v kratší době.

1.3.5 Terciální vzdělávání

Vysoké školy

Terciální vzdělávání probíhá zejména na vysokých školách, které jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznávání a také tvůrčí činnosti, s klíčovou úlohou ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti (Průcha, 1999). Vysoké školy jsou organizovány a spravovány odlišně od zbytku školské soustavy a mají vysokou míru autonomie. K akademickým právům a svobodám vysokých škol patří i **tvorba jednotlivých studijních programů**. Každý studijní program je přiřazen k jedné, zákonem stanovené oblasti vzdělávání. Ministerstvo školství v součinnosti

s Národním akreditačním úřadem akredituje jednotlivé studijní programy. Ministerstvo školám přiděluje prostředky na akreditaci a přináleží mu kontrolní funkce. Nový systém akreditací je zpracován v novele zákona č. 137, z března 2016, kterým se mění zákon č. 111/1998, ve znění pozdějších předpisů, o vysokých školách. Eurydice (©2019), při popisu hlavních rysů českého vzdělávacího systému, upozorňuje na **nízké poplatky veřejných vysokých škol**. Jediné poplatky, které studenti hradí, jsou spojené s přijímacím řízením, výjimkou jsou studenti studující v cizím jazyce, kteří platí školné.

Vysoké školy jsou veřejné, státní nebo soukromé. V České republice je zavedeno terminologické dělení vysokých škol, podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách na vysoké školy **univerzitní** (uskutečňují magisterské nebo doktorské studijní programy, eventuelně i bakalářské) a **neuniverzitní** (uskutečňují převážně bakalářské programy a nejsou členěny na fakulty). Průcha (1999) upozorňuje, že rozdělení terciálního sektoru na vysoké školy univerzitní a neuniverzitní, vycházející z české legislativy, není zcela totožné s mezinárodní klasifikací ISCED. Eurydice (©2019), prezentuje rozdělení českých vysokých škol na **univerzitní** (24 veřejných, 2 státní a 3 soukromé), které realizují všechny tři stupně vzdělávání, a **neuniverzitní** (2 veřejné, 38 soukromých), které uskutečňují především bakalářské, případně i magisterské obory.

Veřejné vysoké školy jsou veřejnoprávními institucemi a jako takové jsou zřizovány, zrušovány zákonem. Práva a povinnosti akademických pracovníků jsou legislativně zakotvena v zákoně o vysokých školách, v části sedmé, § 70 až § 77. **Státní vysoké školy** (vojenské, policejní), nemají právní subjektivitu a jsou součástí zřizovatelského ministerstva. **Soukromé vysoké školy** nabízejí převážně bakalářské studijní programy. Financování soukromých vysokých škol ustanovuje § 40, zákona 111/1998 Sb., jejich předpisy a povinnosti uvádí § 41 a 42 téhož zákona.

Sektor terciálního vzdělávání se v České republice člení na vzdělávání vysokoškolské a vyšší odborné. Podmínkou přijetí ke studiu v bakalářském nebo v magisterském studijním programu je dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou. V oblasti **umění** mohou být ke studiu přijati také uchazeči s vyšším odborným vzděláním v konzervatoři, § 48 zákona 111/1998 Sb. Dále musí uchazeči naplnit požadavky přijímacího řízení, stanovených příslušným zařízením. Vysokoškolské studium může mít formu studia prezenčního, distančního nebo kombinace obou.

Vysokoškolské vzdělávání má třístupňovou strukturu. Zákon o vysokých školách stanovuje charakteristiky jednotlivých programů v § 45, § 46, § 47 a § 47a až 47 g:

➤ **bakalářský studijní program** v délce trvání 3 nebo 4 roky. Většinou nesměruje přímo k vědecké kvalifikaci a je ukončen státní závěrečnou zkouškou. Součástí závěrečné zkoušky je zpravidla obhajoba bakalářské práce. Absolventi získávají titul bakalář, (Bc.). V oblasti umění získávají titul bakalář umění, BcA.

➤ **magisterský studijní program** má rozsah v průměru 2 roky, klasicky bývá pětiletý, v případě navazujícího magisterského studia v trvání dvou let. Magisterské studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, ke které náleží obhajoba diplomové práce, absolventi nejčastěji získávají titul magistr, Mgr., nebo inženýr, Ing. Absolventi, kteří získali magisterský titul Mgr., mohou obdržet v případě dodatečné státní rigorózní zkoušky v téže oblasti studia další akademický titul.

➤ **doktorský studijní program** v délce 3 až 4 roky směřující k vědecké kvalifikaci, je ukončen státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce, absolventi získávají titul doktor, Ph.D.

2 Vzdělávání žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami

Motto: „*Každé dítě je jako ostatní děti, jako některé děti a jako žádné jiné dítě*“.

Robin Morris (1984)

Aktuální epocha celosvětové globalizace otvírá nové příležitosti, ale také sebou nese nezbytné důsledky. Jedním ze zmiňovaných důsledků může být prohlubování rozdílů mezi chudými a bohatými, mezi zdravými a nemocnými. Beck (2007) se ve své publikaci opírá o názory Zygmunta Baumana (2006), když tvrdí, že se globalizace neprojevuje na všech místech a ve všech společnostech stejně, a že zároveň vedle globalizace probíhá i lokalizace. *Zatímco bohatí a úspěšní byli schopni ovládnout čas a prostor, lokalizovanost chudých a bezmocných se stala tím markantnější a došlo k nové stratifikaci obyvatelstva: rozdělení na globalizované bohaté a lokalizované chudé* (Beck, s. 71, 2007). Propojenost těchto dvou jevů je vyjádřena slovem **glokalizace**, jejíž povahu popisuje Beck (2007) především jako nové rozdělení privilegií a odnětí práv. Vznikají tak souběžně dva odlišné světy, které se od sebe stále více oddělují.

Protipólem negativních globalizačních důsledků se může jevit světová konference OSN, která proběhla ve španělské Salamance roku 1994. Zároveň ji lze pokládat za iniciaci inkluzivního vzdělávání, výrazně posílenou konferencí v Ženevě³⁴, tématicky zaměřenou na inkluzivní vzdělávání pro všechny, konstatuje Caraglio Igaenr na 39. setkání AFAE³⁵. Přijaté **Prohlášení ze Salamanky** se týká principů, praxe a politik ve vzdělávání dětí a dospělých se SVP a předkládá **Akční rámec**, v němž je popsáno nové pojetí vzdělávání dětí a osob se SVP a jsou formulována doporučení pro konkrétní kroky na úrovni států, regionů i na mezinárodní úrovni. Týkají se legislativy, náboru a přípravy pedagogických pracovníků, financování, externích podpůrných služeb, komunitních souvislostí a dalších prvků, které mohou podpořit rozvoj a realizaci inkluzivního vzdělávání, jako například **informovanost veřejnosti** nebo spolupráce s rodiči. Základním principem, který se vine celým Akčním rámcem je přesvědčení, že školy hlavního proudu by měly přijímat **všechny děti**, bez ohledu na jejich tělesný, inteligenční, sociální nebo emocionální stav, bez ohledu na jejich jazykovou vybavenost nebo cokoli dalšího (The Salamanca Statement, ©1994).

³⁴ 48. zasedání mezinárodní konference vzdělávání, pořádaná organizací UNESCO v r. 2008, v Ženevě

³⁵ AFAE: *Association française des acteurs de l'éducation*

2.1 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Québecu

V québeckém vzdělávacím systému, jsou určujícím faktorem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále žáků se SVP, oblastní školské komise. Aktivity a postupy jednotlivých komisí se mohou lišit, ale pro všechny je závazné pracovat v souladu s platnými zákony a postupovat podle pokynů ministerstva vzdělávání, kterému podléhají. V každé školské komisi je zřízen výbor, který se věnuje žákům se speciálními potřebami a jsou to školské komise, které řídí proces jejich podpory. V kapitole 2.1 je čerpáno především z dokumentů montréalské školské komise.

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů, ve znění pozdějších předpisů a doporučení informativního charakteru:

📖 **Zákon o vzdělávání**, L.I.P. čl. 235, podmínky integrace

📖 Akční plán ministerstva vzdělávání, **Škola adaptovaná všem žákům**, 1999

📖 **Program komplementárních vzdělávacích služeb** ministerstva vzdělávání, kultury a sportu, MELS³⁶, 2002

📖 **Reformační program québeckých škol**, 2006

📖 Dokument ministerstva MELS: **Organizace vzdělávacích služeb pro žáky v ohrožení, žáky s postižením nebo s poruchami chování a učení**, 2007

📖 **Průvodce pro rodiče dětí se speciálními potřebami**, vydaný konzultativním výborem CCSEHDAA³⁷ při montréalské školní komisi, CSDM, 2018

📖 **Osmá rezoluce školských komisařů**, P 2003-2 z 18. června 2003, zabývající se organizací služeb pro žáky s postižením nebo žáky s poruchami chování nebo s poruchami učení, 2003

📖 **Strategický plán 2017–2022**, ministerstva MEES, 2017

📖 Zákon č. 56, týkající se **prevence a boje proti násilí ve školách**, 2012

📖 Zákon E-20.1, zajišťující práva osob s handicapem s ohledem na jejich školní, profesní a sociální integraci, 2004

³⁶ MELS: *Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*

³⁷ CCSEHDAA: *Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers*

K zásadním objektivům akčního plánu ministerstva vzdělávání, MELS³⁸ z roku 1999, **Škola adaptovaná všem žákům**, patří: vnímat každého žáka jako klíčový element jeho vlastního úspěchu, přijímat a podpořit rodiče, otevřít školu partnerům zajišťujícím mimoškolní edukaci a zajistit lepší koordinaci všech zúčastněných (spolupráce ministerstva vzdělávání, ministerstva zdraví, ministerstva sociálních věcí a dalších osob a institucí). V neposlední řadě **nepodceňovat prevenci a včasnou integraci** a zaměřit pozornost především na žáky se SVP.

V programu komplementárních vzdělávacích služeb z roku 2002, ministerstvo vzdělávání vyzývá ke skutečné **spolupráci všech edukačních služeb**: servis podpory, servis pomoci, servis školního života, servis promoce a prevence. V souladu se článkem 224 zákona o vzdělávání L.I.P. upřesňuje, že školské komise sestaví program pro každý jednotlivý servis a všechny články systému spolu budou kolaborovat a společně sdílet odpovědnost.

Reformační program québeckých škol z roku 2006, je zaměřen na primární a předškolní vzdělávání. Přináší vyučujícím kreativní možnost **pedagogické diference**, tedy užívat adaptované didaktické strategie podle potřeb a evaluační úrovně jednotlivých žáků ve třídě, pracovat s dynamikou skupiny i jednotlivce a využívat interakcí třídního života. **Hlavními zásadami** škol má být: diference, kolegialita a doprovod žáků (provázení žáků ve smyslu, že kompetence se nedají přijmout jako informace, ale žák je rozvíjí za pozorného doprovodu pedagoga sám). K zásadním hodnotám vzdělávací politiky **evaluace žáka jako zásadního aktéra procesu učení** patří základní hodnoty jako spravedlnost, rovnoprávnost a instrumentální hodnoty (soudržnost a transparence).

V akčním plánu z roku 2007, Ministerstvo vzdělávání, zábavy a sportu, MELS, vyzývá běžné školy k organizačním změnám ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a stanovuje výši finančních podpor s konkrétním zaměřením, např. finance na nábor nových pedagogických pracovníků, potřebných při integraci žáků EHDAA. Učitelé, v jejichž třídě je integrováno více žáků s handicapem, jsou odměňováni podle kalkulace vyčísľující nárok na finanční odměnu, uvedené v Národní kolektivní smlouvě³⁹, CCN, příloha XVII.

³⁹ *Convention collective nationale*

2.1.1 Nástroje podpory

2.1.1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V oficiálních dokumentech týkajících se žáků se SVP figuruje termín *des élèves à besoins particuliers*, **žáci se speciálními potřebami**. Oficiálně jsou také používány termíny *EHDAA – élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, tedy **žáci s handicapem a žáci s poruchami adaptace a s poruchami učení**, osmá rezoluce školských komisařů P 2003-2 (CSDM, ©2003).

Na základě pravidel ministerstva vzdělávání, přijatých v souladu se článkem 235 L.I.P. jsou definováni žáci/studenti se SVP, kterých se týká podpora v inkluzivním vzdělávání. Článek 1, zákona o vzdělávání L.I.P. I-13.3, uvádí, že **žák s handicapem** je ten, který koresponduje s definicí osoby s handicapem, obsaženou v čl.1, zákona E-20.1, zajišťujícího práva osob s handicapem s ohledem na jejich školní, profesní a sociální integraci⁴⁰. **Osoba s handicapem** je každá osoba s nějakým deficitem, který má za následek závažné a trvalé postižení a který je příčinou překážek při výkonu každodenních činností, (E-20.1, čl. 1 g).

V průvodci pro rodiče dětí se SVP (2018), shrnuje montrealská školská komise CSDM **tři podmínky**, které jsou podle kritérií ministerstva vzdělávání nezbytné k nastavení podpory žáků s handicapem:

- 1. Diagnostická zpráva** vypracovaná kvalifikovaným odborníkem, s výsledkem specifikujícím danou poruchu nebo postižení, ne starší dvanácti měsíců
- 2.** Musí se jednat o poruchy nebo deficity, **projevující se ve školním životě**, které limitují nebo brání žákům/studentům, vzdělávat se podle québeckého vzdělávacího programu a neumožňují rozvoj jejich autonomie a socializace
- 3.** Žák má potřebu podpory a podpůrná opatření **musí vést k rozvoji a evaluaci žáka**, tak aby mu umožnily pokrok ve školním prostředí, navzdory jeho zdravotnímu stavu nebo jinému omezení

V oficiálních dokumentech se setkáváme také s termínem *des élèves à risque*, **žáci v ohrožení**. Tito žáci nejsou zahrnuti ani mezi žáky s handicapem ani mezi žáky

⁴⁰ *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*

s poruchami učení nebo chování. Jedná se o žáky předškolního, primárního a sekundárního vzdělávání, kteří vykazují faktory zranitelnosti, které mohou ovlivnit jejich učení nebo chování, uvádí příloha XIX-1, CCN. Bývají ohroženi, zejména pokud jde o nabývání znalostí nebo socializaci. Riziko se prohlubuje nejsou-li rozpoznáni včas a nedojde ke vhodně nastavené intervenci. Ministerstvo vzdělávání v dokumentu: Organizace vzdělávacích služeb pro žáky EHDA (2007) zdůrazňuje zvláštní pozornost, kterou je třeba těmto žákům věnovat, protože v případě nastavení pomocných opatření, lze předejít jejich školnímu neúspěchu.

Za **žáky s poruchami chování a s poruchami učení** by měli být považováni žáci/studenti, jejichž školní docházka vyžaduje zvláštní podporu kvůli obtížím, které ohrožují jejich vzdělávací úspěch, a kteří ani přes cílenou intervenci, vedenou pedagogy po dostatečně dlouhou dobu, vykazují závažné nedostatky, (příloha XIX-2, CCN).

Ministerstvem vzdělávání, MELS, byly vytvořeny **popisné kódy** jednotlivých specifik žáků se SVP, které mají za úkol usnadnit komunikaci, mezi osobami a institucemi podílejícími se na péči o žáky se speciálními potřebami. Přehled kódů je oficiálně shrnut v dokumentu Organizace vzdělávacích služeb pro žáky se speciálními potřebami. Jde o popisné kódy čistě administrativního charakteru, zdůrazňuje ministerstvo (MELS, ©2007).

2.1.1.2 Formy integrace

Žáci se speciálními potřebami se mohou vzdělávat v proudu běžného školství formou individuální nebo skupinové integrace, a to v běžných třídách nebo v kombinaci běžné třídy a třídy speciální. Klauzule 8-9.02a CCN, hovoří o **integraci totální** (po celý čas v běžné třídě) a o **integraci parciální** (část žakových aktivit probíhá v běžné třídě a část v kolektivu třídy/skupiny speciální). Další z možností skupinové integrace je dočasné seskupení žáků s poruchami chování v tzv. **oddechových třídách**, *une classe répit*. Pro žáky s poruchami učení je možností zřízení **zdrojové třídy**, *une classe ressource*, kde si doplňují potřebné základní učivo, a to na úrovni školy primární i sekundární.

Zařazení žáků se specifickými potřebami se odvíjí od charakteristik a kompetencí jednotlivce. V rámci běžných škol je mohou vzdělávat také výhradně ve **speciálních třídách**. Kromě hlavního vzdělávacího proudu se mohou rodiče nebo zákonní zástupci rozhodnout pro vzdělávání svého dítěte v režimu speciálního školství. Pro některé žáky

může volena forma domácího vzdělávání, která je zajišťována ministerstvem vzdělávání. Ačkoliv integrace žáků do běžného školského prostředí zůstává prioritou, je úkolem školské komise zvážit, zda nejsou narušována a ohrožována **práva ostatních žáků** ve třídě/skupině, uvádí Referenční rámec pro školní komunity z roku 2015, vypracovaný ministerstvem, MEES⁴¹. Podrobnější kritéria, upravuje příloha XI, národní kolektivní smlouvy, čl.5. Pro integraci do běžné třídy se volí prioritně škola v dostupné vzdálenosti. Odpovědnost za stanovení druhu podpory pro žáka a vyučujícího nese školská komise. Podmínky nezbytné pro úspěšnou integraci jsou shrnuty v dokumentu: Průvodci pro rodiče dětí s SVP, montréalské školské komise CSDM⁴², kde je popsáno **osm možností podpory a vzdělávání žáků se specifickými potřebami**:

1. žák je vzděláván v běžné třídě, iniciátorem veškerých intervencí je učitel, nese za ně odpovědnost
2. žák je vzděláván v běžné třídě, vyučující má nárok na pedagogickou a profesionální podporu
3. žák je vzděláván v běžné třídě, vyučující a žák mají nárok na pedagogickou a profesionální podporu
4. žák je stále vzděláván v běžné třídě, ale má možnost doplňovat své znalosti ve speciální, zdrojové třídě. Tato možnost nevylučuje, že studentovi a jeho učiteli jsou v běžné třídě nabízeny další služby podpory integrace
5. žák je vzděláván ve třídě speciální, v rámci běžné školy situované co nejbližší jeho bydliště a účastní se běžných i specifických aktivit své školy

V případě, že se podpůrná opatření v prostředí běžné školy nenaplnují žákovy potřeby:

6. žák je vzděláván ve speciální škole
7. žák může využít domácího vzdělávání, které umožňuje dosažení cílů studijních programů, zajišťováno ministerstvem vzdělávání
8. žák je vzděláván ve zdravotně-sociálním zařízení ministerstva zdravotnictví a sociálních služeb

⁴¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

⁴² Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers, CSDM, CCSEHDAA, 2018

Pokud školská komise CSDM nenalezne možnosti a zdroje potřebné pro vzdělávání určitých žáků se speciálními potřebami, důvodem může být například žákův vysoce specifický profil, lze tyto žáky orientovat do **speciálních soukromých vzdělávacích zařízení**. V případě, že školská komise tuto službu nabídne a doporučí, zákonní zástupci žáka/studenta nemusí platit odpovídající školné.

Speciální třídy

Speciální třídy v běžných školách jsou zřizovány ve školách primárních i sekundárních. Bývají zřizovány podle typu žakových specifických potřeb, vyučující, speciální pedagog, používá při výuce adaptované postupy, klauzule 8-9.02-3e, CCN. Žák, který je zapsán v běžné třídě své školy, má možnost účastnit se společných aktivit i přesto, že je zároveň žákem speciální třídy integrované v některé ze škol v dostupné vzdálenosti. Tento způsob integrace, usnadňuje žákův návrat do běžné třídy v případě, že to jeho znalosti a kompetence umožní. Konzultativní výbor při školské komisi v Montréalu, CCSEHDAA (©2018), uvádí přehled speciálních tříd, integrovaných do běžných škol v montréalském regionu:

Typy specializovaných tříd CSDM:

➤ **Třídy pro žáky s těžkými poruchami učení**, DGA, *difficultés graves d'apprentissage*, třídy pro žáky s přidruženými poruchami, TA, *troubles associés* a třídy pro žáky s poruchami komunikace, Comm. V prostředí běžných primárních škol vznikají kombinované speciální třídy: DGA, DGA-TA nebo DGA-Comm. Na sekundární úrovni umožňují vzdělávání třídy: DGA-TA nebo ve třídách orientovaných na profesní přípravu, FPT, *formation préparatoire au travail*.

➤ **Třídy pro žáky s lehkými mozkovým postižením**, DIL, *classes pour les élèves ayant déficience intellectuelle légère*, sdružující žáky na úrovni primární a sekundární školy

➤ **Třídy pro žáky s poruchami chování**, EDA, *classes pour les élèves en difficulté d'adaptation*, na úrovni primárního školství

➤ **Třídy pro žáky s handicapem s těžkým řečovým deficitem**, *classes pour les élèves handicapés par une déficience langagière sévère*, ve školách primárních, sekundárních, a také třídy zaměřené na profesní přípravu FPT

➤ **Třídy pro žáky s poruchami sluchu**, *classes pour les élèves handicapés par une déficience auditive*, na úrovni primární školy jsou organizovány třídy s orální výukou. Na úrovni sekundární pak třídy s výukou ve znakovém jazyce nebo s orální výukou

➤ **Třídy pro žáky s autismem, TSA**, *classes pour les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme*. Na úrovni primární školy jsou formovány třídy TSA nebo TSA s integrační podporou. Na úrovni sekundárního školství se připojují třídy profesní formace

2.1.1.3 Školské komise a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Školská komise rozhoduje v zájmu potřeb žáka a je povinna, podle článku 222 a 222.1, L.I.P., **adaptovat edukativní služby** pro žáky s handicapem, žáky s poruchami chování a žáky s poruchami učení, podle jejich potřeb, uvádí druhý odstavec čl. 235 L.I.P. Její rozhodnutí je reverzibilní, lze jej modifikovat, v případě, že žák dosáhne dostatečného stupně svých kapacit a kompetencí nebo se žák naopak dostane do situace, kdy bude třeba změnit nebo zintenzivnit podpůrná opatření. Komise rozhoduje o organizaci skolarizace žáka se specifickými potřebami na základě posouzení, které provádí ze svých kapacit, čl. 234 L.I.P.

Politika školské komise má zajišťovat především **4 zásadní oblasti**, definované čl. 234 L.I.P., týkající se: **hodnocení, adaptovaného plánu intervence, způsobu a formy integrace.**

Úkolem školské komise je zejména:

- stanovit konkrétní formu integrace žáka a způsob žákovi evaluace
- upravit maximální počet studentů ve třídě nebo ve skupině, pokud to situace vyžaduje
- nastavit způsob hodnocení způsobem, který musí umožňovat účast rodičů žáka a samotného žáka, pokud je toho schopen
- nastavit konkrétní spolupráci s rodiči
- najít možnosti účasti žáka na školních aktivitách, jakož i na dalších podpůrných službách, vhodných pro zvolený způsob integrace

- vyjádřit se k sestavení a evaluaci podpůrného plánu, článek 235, L.I.P
- přesvědčit se o plnění nastavených podpůrných opatření, článek 208, L.I.P
- distribuovat mezi školy spravedlivým způsobem, s ohledem na sociální a ekonomické nerovnosti a potřeby vyjádřené zařízeními, **provozní granty**, přidělené ministrem vzdělávání, článek 275, L.I.P.

Zákon o veřejném vzdělávání, v čl. 224, ustanovuje školským komisím povinnost **zřízení programu pro každou další edukační službu**, kterou bude žák využívat, a na kterou se vztahuje zákon o pedagogickém režimu pro předškolní, primární a sekundární vzdělávání (I-13.3, r.8). Konkrétně se jedná o servis: Péče o dítě (družina), podpora žáka (doučování), pomocné služby, servis školního života a propagační a preventivní služby. Školská komise má dále za povinnost nastavit spolupráci mezi školou, zdravotními zařízeními a sociálními zařízeními v souladu s platnou **dohodou mezi ministerstvem vzdělávání, MELS a ministerstvem zdraví a sociálních věcí, MSSS**⁴³, podepsanou v roce 2003. Dohoda mezi oběma sektory má za cíl zajistit kontinuitu a koherenci v edukaci osob se speciálními potřebami, a to jasnou definicí odpovědností jednotlivých partnerů, uvádí Referenční rámec ministerstva vyššího vzdělávání a výzkumu (©2015).

Konzultativní výbor

V každá školské komisi je podle školského zákona integrován **konzultativní výbor** pro skolarizaci žáků se speciálními potřebami, CCSEHDAA⁴⁴, který má tři **zásadní funkce**: Předkládá školské komisi stanovisko k politice organizace vzdělávacích služeb pro studenty se SVP, předkládá stanovisko na přidělování finančních zdrojů pokrývajících služby, které žáci se SVP využívají a vyjadřuje se ke kompozici a evaluaci plánu intervence.

Konzultativní výbor je složen ze zástupců rodičovského výboru, představitele vedení školy, pedagogických i nepedagogických pracovníků škol a organizací zaměřených na vzdělávání. Výbor rodičů, CPCSDM (©2019), při školské komisi v Montréal, uvádí **složení výboru CCSEHDAA**, pro školní rok 2019/2020 takto: 11 rodičů (vybraných federací rodičů, FCPQ⁴⁵), 2 učitelé, 2 členové poradenských zařízení, 2 členové

⁴³ MSSS: *Ministère de la santé et des services sociaux*

⁴⁴ CCSEHDAA: *Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers*

⁴⁵ FCPQ: *Fédération des comités de parents du Québec*

pedagogického personálu, kteří nevyučují (asistent, vychovatel), 1 vedoucí pracovník (například ředitel speciální školy) a 3 reprezentanti dalších organizací zaměřených na výchovu a vzdělávání. Výbor je komponován z osob, pracujících při různých zařízeních v rozsahu departamentu, ve kterém školská komise působí.

Financování

Jsou to školské komise, kterým ministerstvo vzdělávání, kultury a sportu, MELS, přiděluje finance na vzdělávání žáků. Povinností ministerstva je stanovení ročních rozpočtových pravidel pro nadcházející školní rok, jak vyplývá ze zákona o veřejném vzdělávání, (L.I.P., kap. 96, čl. 143. Ministerstvo stanovuje i výši finančního příspěvku pro soukromé školy, podle zákona E-9.1, o vzdělávání v soukromých školách⁴⁶. Metody, stanovené pro výpočet financování, umožňují **generovat globální obnos** jednotlivým školským radám, čímž jim ponechávají co největší manévrovací prostor pro uspokojení potřeb svých žáků/studentů. (MELS, © 2007). Financování vzdělávacích a výchovných služeb je zajištěno především základním příspěvkem⁴⁷ nebo různými dodatečnými příspěvky⁴⁸.

Základní příspěvek je stanoven na základě každoročního nominálního přihlášení všech žáků v předškolním, základním a středním vzdělávání, přítomných k 30. září běžícího školního roku. Základní příspěvek je vyšší pro studenty se zdravotním postižením, pro studenty se závažnými poruchami chování a pro studenty, kteří podléhají dohodě mezi ministerstvem vzdělávání, kultury a sportu, MELS a ministerstvem zdravotnictví a sociálních služeb, MSSS. Tyto dodatečné částky jsou přidělovány školským radám na základě počtu studentů se zdravotním postižením nebo studentů se závažnými poruchami chování, aby se zohlednil význam potřeb těchto studentů a rozsah služeb, které musí školské rady a školy implementovat (podpora výuky, doplňkové vzdělávací služby a vzdělávání zaměstnanců).

Účelem **dodatečných příspěvků** je zohlednit specifické potřeby studentů, včetně studentů v ohrožení a studentů se speciálními potřebami, a také nabídnout služby, které ministerstvo považuje za priority. Jedná se například o regionální a nadregionální podpůrné a odborné služby v oblasti speciálního vzdělávání v rámci běžného školství.

⁴⁶ *Loi sur l'enseignement privé*

⁴⁷ *L'allocation de base*

⁴⁸ *Les allocations supplémentaires*

Některé příspěvky jsou společné pro studenty a zaměstnance, kteří s nimi pracují, zatímco jiné jsou konkrétně zaměřeny na ohrožené studenty a studenty se speciálními potřebami.

2.1.1.4 Postup při získávání podpůrných opatření

Klauzule 8-9.01a, národní kolektivní smlouvy, CCN, představuje učitele, jakožto první a nejbližší osobu v interakci se žákem. V tomto kontextu, v souladu s klauzulí 8-9.01b CCN, předá ředitel zařízení učitelovi informace/dokumenty týkající se žáka se SVP, nejpozději do 15. září nebo ve lhůtě do 15 dnů od žakovy integrace do běžné třídy nebo jeho zařazení do třídy speciální.

V případě, že učitel na základě vlastní observace vyhodnotí, že některý z žáků potřebuje podporu, postupuje podle klauzule 8-9.07-b1 CCN a předá vedení školy **žádost o změnu** podpůrných služeb žáka. Do standartního formuláře žádosti je nezbytné uvést základní údaje včetně již realizované intervence (včetně vyhodnocení výsledků). Stanovit návrh nových opatření a uvést podpůrné služby (pokud již byly nastaveny).

Na základě své observace, může učitel prostřednictvím formuláře žádat o klasifikaci žáka coby žáka s poruchami chování nebo s poruchami učení. Pouze však v případě, konkretizuje klauzule 8-9.07-c CCN, že byla žákovi poskytována po dobu dvou předcházejících měsíců, **cílená intervenční, regulérní pomoc**. Pokud se v průběhu školního roku nepodaří realizovat další podpůrná opatření pro žáka, indikovaného učitelem v běžné třídě, **měl by být uznán** jako žák s poruchami učení, uvádí klauzule 8-9.07-c2. Vedení školy má lhůtu 10 dní, po přijetí žádosti, na rozhodnutí o dalším postupu. Pokud učitelovy důvody nejsou vedením uznány za dostatečné a jeho žádost je zamítnuta, může se podle klauzule 8-9.08 CCN, odvolat k výboru pro skolarizaci žáků se specifickými potřebami, který je součástí školské komise.

V případě, že vedení školy vyhodnotí žáka jako potřebného nastavení podpůrných opatření, postoupí ředitel školy žakovu složku **referenčnímu studijnímu výboru**, který zřizuje školská rada, článek 185 a 187 L.I.P. Referenční studijní výbory jsou rozděleny svým zaměřením tak, aby byly pokryty potřeby všech žáků podle jednotlivých kódů, (pro žáky se sluchovým postižením, pro žáky se zrakovým postižením, žáky s autismem...). Vyjádří-li zákonní zástupci žáka písemnou formou svůj souhlas, výbor následně analyzuje potřeby žáka, čl. 234 L.I.P. a v souladu s kodifikací

ministerstva MELS, stanoví kód obtížnosti (CCSEHDAA, ©2018). Na základě stanoveného kódu, jsou vyčísleny finanční prostředky, umožňující nastavení podpůrných opatření. Výbor komunikuje s vedením školy a doporučí možnosti podpory, které mohou zohlednit potřeby a kapacity studenta. Zákonní zástupci žáka se SVP se mohou obrátit na komisi se žádostí o prostudování spisu svého dítěte. Rodiče potvrzují svůj souhlas s rozhodnutím komise podpisem informovaného souhlasu.

Pro žáka, který je uznán žákem se specifickými potřebami, zřizuje ředitel školy **intervenční výbor**, *comité ad hoc*, který má za cíl sledovat průběh skolarizace žáka. Výbor se skládá ze zástupce z vedení školy, třídního učitele a dalších, maximálně tři učitelů. Na žádost výboru může být přizván specializovaný odborník, čl. 6.1.4. rezoluce školských komisařů, P 2003-2. Intervenční výbor vypracuje intervenční plán podpory⁴⁹ a sleduje a dbá na jeho plnění. Pravidelně kontaktuje rodiče/zákonné zástupce a podává jim informace o evaluaci žáka. K odpovědnostem ředitele školy patří informovat se o práci výboru, konzultovat navrhovaná opatření a podporovat činnost výboru, formulováno v rezoluci P 2003-2, čl. 6.2.3.

Pokud nastavená podpůrná opatření nenaplnují žákovy potřeby, vedení školy v součinnosti s intervenčním výborem, ve spolupráci s rodiči a s dalšími zainteresovanými odborníky, přezkoumají dosavadní nastavení podpory, zrevidují plán adaptace a nastaví potřebné změny (CCSEHDAA, ©2018). U žáků s handicapem je pro přehodnocení nastavených opatření nutná **spolupráce s referenční studijní komisí**, která přezkoumá žákovy potřeby a doporučí formu a rozsah nových podpůrných opatření. Zákonní zástupci, čl. 9, L.I.P., se mohou v případě nesouhlasu s doporučenými změnami, odvolat ke školské komisi.

Zákon E-20.1, zajišťující práva osob s handicapem⁵⁰, zmiňuje v prvním článku, odstavce e), Úřad pro osoby s handicapem⁵¹, dále jen **Office**. Office je státním úřadem, který je zřízen podle článku 2, zákona E-20.1., na propagaci a koordinaci podpory podpůrných sítí a organizací, veřejných i privátních, které reagují na potřeby osob s handicapem (bydlení, práce, volný čas, kultura, vzdělání). Office má právo se obrátit na ministerstvo, obec, úřad, školskou komisi nebo jiné organizace a písemně si vyžádat

⁴⁹ *Plan d'intervention adapté*

⁵⁰ E-20.1 - *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*

⁵¹ Office: *Office des personnes handicapées du Québec*

poskytnutí informací/dokumentů, týkajících se integrace osob s handicapem, (je nezbytné uvést důvod). Odpověď obdrží v maximální lhůtě 90 dnů od doručení žádosti, uvádí čl. 21, zák. E-20.1. Čl. 26.4., zák. E-20.1 uvádí **povinnost součinnosti** školské rady, školských zařízení, zařízení nebo jakýchkoliv jiných veřejných orgánů s Officem, při výkonu jeho funkcí, které jsou mu svěřeny podle odstavců a, a.1 a a.2 článku 26, E-20.1 zákona. Každá osoba se zdravotním postižením, která má bydliště v Québecu ve smyslu zákona o zdravotním pojištění (kapitola A-29), může požádat úřad, aby se postaral o přípravu plánu služeb. **Plán služeb** má za cíl usnadnit vzdělávací, profesní a sociální integraci. Tato žádost musí být podána v souladu s postupem stanoveným Officem.

2.1.1.5 Druhy podpory

Podpora se dělí na podporu průběžnou a podporu pravidelnou. V pokynech ministerstva vzdělávání: Organizace vzdělávacích služeb pro žáky se speciálními potřebami (© 2007), jsou charakterizovány druhy podpory takto:

Podpora průběžná: *soutien continu*, je poskytována žákům s poruchami chování, žákům se středním a těžkým mentálním deficitem, žákům s hlubokým mentálním deficitem, žákům se závažným motorickým poškozením, žákům s pervazivními vývojovými poruchami nebo žákům s psychopatologickými poruchami. Podpora těmto žákům je poskytována v průběhu několika hodin, minimálně dvě hodiny každý školní den. Kromě toho, musí být k dispozici po celou dobu vyučování ve škole, jeden ze zaměstnanců, pro případ zásahu v neočekávaných situacích.

Podpora pravidelná: *soutien régulier*, spočívá v pomoci žákům v průběhu dne nebo týdne, v minimálním rozsahu dvě hodiny týdně. Podpora, týkající se žáků/studentů s lehkým motorickým postižením, organickým postižením, řečovým postižením, žáků s poruchou sluchu nebo zrakovým postižením, by měla být podle MELS (©2007), nabízena minimálně. Podpůrná opatření mají různé formy, v závislosti na možnostech zařízení a jsou realizována vedením školy, v souladu s postupy a prioritami, stanovenými kolektivní smlouvou CNN, platným vzdělávacím systémem a dostupnými finančními zdroji. Jedná se například o začlenění žáka do činností doplňujících edukačních služeb (pomoc s domácími úkoly), využití zdravotních služeb a speciálně-pedagogických poraden. Materiálně-didaktické pomůcky, asistentství, účast na mimoškolních aktivitách a další.

Podpora vyučujících: *services de soutien à l'enseignant*. Příklady podpory, která uvádí průvodce CCSEHDAA (©2018), zahrnují organizaci vyučování (přizvání speciálního pedagoga), využití speciálně-didaktických pomůcek a materiálů, podpora vedení školy a konzultace s kolegy, nastavení specifických pedagogických postupů při práci s žákem, nastavení komunikace s rodiči, možnost konzultace s odborníky, kteří budou na práci s žákem participovat (psycholog, logoped), možnost dalšího vzdělávání a další.

2.1.1.6 Adaptovaný plán intervence

Adaptovaný plán intervence je podpůrný plán přizpůsobený individualitě žáka/studenta se specifickými potřebami. V zákoně o veřejném vzdělávání je čl. 96.14 zakotvena povinnost vytvořit plán intervence pro žáky s handicapem a pro žáky s poruchami učení nebo chování. Školská komise v Montréalu informuje, že plán intervence **může být vypracován i pro běžného žáka**, a to v případě, že dosavadní postupy ani cílené intervence pedagogů na rozvoj a zlepšení výsledků žáka, nepřinesly dostatečný efekt, (CCSEHDAA, © 2018).

Ředitel zařízení odpovídá za vypracování plánu intervence odpovídajícímu potřebám žáka. Na **vypracování plánu se mohou podílet**: žák (pokud to jeho zdravotní stav umožňuje), zákonní zástupci žáka, třídní učitel, speciální pedagog, vedení školy, asistent speciální edukace, vychovatel pečující o žáka v mimoškolním čase, další osoby pracující s žákem (sociální pracovník, intervent z readaptačního zdravotního centra, ...).

Žák je konsiderován jako aktivní element svého osobního rozvoje, žákova aktivní účast na podpůrných opatřeních je jeho osobní odpovědností. Odpovědnost žáků je zakotvena čl. 18.1 a 18.2, L.I.P. Rodiče jsou považováni, za další, nedílnou součást žákova školního úspěchu a jsou motivováni k aktivní participaci na tvorbě plánu intervence. Mohou se vyjadřovat k navrhovaným opatřením, mají právo být informováni. Mají-li rodiče zájem, **obdrží kopii** intervenčního adaptovaného **plánu**. V případě nesouhlasu se způsobem nastavení plánu intervence, se mohou zákonní zástupci obrátit na výbor školských komisařů nebo ke komisi na ochranu práv žáků a požádat o přezkoumání (CCSEHDAA, ©2018).

Plán intervence umožňuje rozvíjet kapacity a kompetence žáků a v rámci běžné školy monitorovat jejich evaluaci. Výsledky evaluace jsou do plánu pravidelně doplňovány, a

to na úrovni nabytých znalostí, sociálních a všeobecných průřezových kompetencí. Plán je aktualizován v kontextu běžné nebo speciální třídy. Plán intervence **obsahuje**:

- Přehled o stávajících kapacitách a potřebách žáka
- Objektivy, na které bude plán zaměřen a kompetence, které má rozvinout
- Způsoby a nástroje podpory
- Přehled pracovníků, kteří budou s žákem v interakci, jejich úlohy a odpovědnosti
- Časový harmonogram a dosažené výsledky žáka

V plánu intervence je zahrnuta také potřebná **materiální podpora**, kterou ministerstvo výchovy a vyššího vzdělávání, MEES⁵², definuje takto: nábytek, vybavení a zařízení, které žák využívá k překonání limitů, s nimiž se ve škole setkává. Bez tohoto materiálu by účast žáka na vzdělávacích aktivitách školy byla nemožná nebo vážně ohrožena. Škola nebo školské zařízení podá žádost adresovanou odboru pro adaptované vzdělávání při MEES. Zakoupené pomůcky jsou majetkem školy, pokud jsou přenosné a žák je může využít **při domácí přípravě** (počítač, tablet...), využívá je i doma. V případě, že žák změní nebo opustí školu, pomůcky vrací a škola je může využívat pro další žáky (MEES, ©2019).

Vedení školy se průběžně přesvědčuje o naplňování adaptovaného plánu intervence a v pravidelných intervalech informuje rodiče/zákonné zástupce žáka. Článek 29.2, c. I-13.3, r. 8, L.I.P. ukládá škole povinnost **komunikace s rodiči**, jejichž dítě se vzdělává podle plánu intervence, s minimální frekvencí jednou měsíčně. Komunikace může být vedena více či méně formálně, a to telefonicky, psanou formou nebo na základě osobního setkání.

Článek 96.14 L.I.P. zmiňuje podmínku respektovat politiku školské komise, týkající se organizace edukačních služeb pro žáky se speciálními potřebami a brát v úvahu hodnocení schopností a potřeb studentů, které realizovala školská komise, před zápisem žáka do školy. Pokud zákonní zástupci nebo zletilý student nesouhlasí s vytvořenými postupy nebo výsledky, mohou podat stížnost, na kterou bude školskou komisí odpovězeno do 30 dnů po jejím obdržení, uvádí článek 220.2 L.I.P.

⁵² MEES: *Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur*

Školská komise může za podmínek stanovených zákonem o veřejném vzdělávání, L.I.P., ve článku 23.2, upravit rozsah a organizaci vzdělávání u žáků/studentů, zakotvenou články 22 a 23 nebo 23.1 L.I.P. Jedná se o žáky/studenty:

- kterým jsou poskytovány podpůrné služby pro výuku francouzského jazyka
- kteří využívají domácího vzdělávání nebo jsou vzdělávání ve zdravotních zařízeních
- nebo u žáků se středním, těžkým a hlubokým mentálním postižením

Pro žáky/studenty se středním, těžkým a hlubokým mentálním deficitem, jsou vytvořeny edukativní **podpůrné programy**. Výčet programů nabízených montrealskou školskou komisí je uvedený v příloze č. 5.

2.1.1.7 *Struktura pedagogické, speciálně-pedagogické a lékařské podpory*

První osobou poskytující pedagogickou podporu je **třídní učitel**. Ten na základě svých observací nastavuje intervenční opatření adaptovaná přímo na žáka. V zákoně o veřejném vzdělávání, L.I.P. je článkem 19, zakotveno **právo učitele na volbu**, pomocí jakých vzdělávacích a evaluačních metod bude pracovat se žákem nebo skupinou žáků v rámci školního vzdělávacího projektu při intervenci. Dále podporu poskytují:

Speciální pedagog je třídním učitelem speciální třídy v běžném školství nebo ve školství speciálním.

Speciální pedagog uvolněný, který není třídním učitelem. Realizuje speciálně-pedagogickou reedukaci v běžných třídách, u žáků, kteří vykazují nedostatky v učení, v rozsahu několika hodin nebo týdnů, a to v rámci běžné třídy nebo mimo třídu. Spolupracuje s dalšími vyučujícími při vytváření základních podmínek pro rozvoj dovedností žáka.

Zdrojový učitel je pedagog, jehož úvazek je rozdělen, a to na 50% výuky a 50% práce se žáky se SVP. Podporuje je v jejich přístupu, formou individuální podpory s cílem nalézt řešení jejich problémů. Spolupracuje s vyučujícími a také je zkušenostní oporou pro začínající učitele. Komunikuje s dalšími specializovanými odborníky, kteří se podílejí na práci s žákem (psycholog, sociální pracovník, specializovaní lékaři...).

Pedagogický poradce pro školní adaptaci, CPAS⁵³, má dvě odlišná zaměření: institucionální a podpůrné. Ve své **institucionální** úloze dbá na provádění a dodržování politiky, týkající se organizace služeb pro žáky se SVP. Organizuje rozmístění konkrétních alokací a má odpovědnost za účelné využití přidělených zdrojů. Zajišťuje koordinaci složek a administrativních materiálů, které se týkají studentů se SVP. Komunikuje se školskou radou a organizuje přechod žáků do specializované třídy. Ve své **podpůrné** roli je oporou učitelů a vedení školy při orientaci v různých složkách, pokynech a legislativních nařízeních. CPAS poradce poskytuje rady učitelům, v jejichž třídách jsou integrováni žáci se speciálními potřebami (přizpůsobení výuky, hodnocení a implementace osvědčených přístupů). Třídní učitele (speciální pedagogy) speciálních tříd, motivuje k dalšímu vzdělávání a doporučuje osvědčené adaptační metody.

Interventi, speciální nebo podpůrní pracovníci, kteří navštěvují školu nebo žáci docházejí do jejich pracoven. Např. **ergoterapeut, logoped, audiolog, psychoterapeut, psycholog, osobní asistent**. Interventi spolupracují při kompletování zpráv (intervenčního plánu), navrhují podle svých specializací způsoby podpory žáka.

K účinné podpoře žáků se speciálními potřebami mohou být přizváni **pracovníci partnerských institucí**⁵⁴, kteří mohou příležitostně s žáky pracovat. Průvodce montréalské školské komise (©2018) uvádí příklad spolupracujících partnerských institucí, na které se mohou školy náležející k montréalskému departamentu obracet:

- Integrovaná univerzitní centra zdravotnických a sociálních služeb, CIUSSS⁵⁵
- Centrum mládeže při montréalském univerzitním institutu
- Readaptační centrum Marie-Enfant při univerzitním centru Sainte-Justine
- Centrum readaptace pro osoby s intelektovým deficitem a s poruchami autistického spektra
- Centrum readaptace fyzických deficitů (senzorických, jazykových, sluchových a motorických)
- Quebecký úřad pro osoby se zdravotním postižením a různé komunitní organizace

⁵³ CPAS: *Le conseiller pédagogique à l'adaptation scolaire*

⁵⁴ *Intervenants partenaires*

⁵⁵ CIUSSS: *Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux*

2.1.1.8 Podpora v terciálním vzdělávání

Student v situaci handicapu, *étudiant en situation de handicap*, dále, ÉSH, je frekventovaný termín pro studenty s SVP v univerzitním vzdělávání. Ve zprávě o situaci a podpoře studentů se speciálními potřebami na univerzitách⁵⁶ z roku 2014, vytvořené týmem univerzitních pracovníků, je uvedeno následující dělení:

➤ **ÉSHT**⁵⁷ – tradiční studenti s SVP: studenti se zrakovým, sluchovým, motorickým, řečovým postižením nebo s postižením organickým (cystická fibróza, leukémie, hemofilie, Crohnova choroba atd.) a studenti s poruchou autistického spektra

➤ **ÉSHÉ**⁵⁸ - nově se objevující studenti s SVP: studenti s poruchami pozornosti nebo jinými neuro-kognitivními poruchami, studenti s poruchami učení, studenti s poruchami duševního zdraví (schizofrenie, bipolární nebo obsedantně-kompulzivní poruchy aj.)

Každé vzdělávací zařízení v Québecu má povinnost poskytnout podporu studentům se SVP, v souladu s Chartou lidských práv a svobod osob v Québecu,⁵⁹ (C-12, čl. 10). Vzdělávací zařízení mají zákonnou povinnost realizovat opatření pro odstranění diskriminace a odstranit překážky, které mají nebo by mohly mít negativní dopad na osoby se SVP. Univerzity a vysoké školy mají svou vnitřní politiku, podporující začlenění studentů se speciálními potřebami. Organizace podpory jednotlivých vzdělávacích zařízení je odlišná, diferencuje se podle velikosti, možností, ale také množství a diverzity studentů se SVP. Obecně platí, že vhodné opatření podpory je takové, které nepředstavuje pro univerzitu nepřiměřené obtíže a které je slučitelné s cíli a akademickými požadavky studijního programu nebo kurzu, na který má vliv, uvádí québecká **inter-univerzitní asociace** poradců pro studenty se SVP v terciálním vzdělávání, AQICESH⁶⁰, (©2020). Asociace AQICESH je podporována ministerstvem vyššího vzdělávání a jejím úkolem je zajistit studentům se SVP nabídku takových služeb, které podpoří úspěch jejich univerzitního studia a rozvoj jejich autonomie. Zásadním cílem podpory je harmonizovanější integrace na trhu práce.

⁵⁶ *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action*

⁵⁷ *ÉSHT- les étudiants en situation de handicap dits traditionnels*

⁵⁸ *ÉSHÉ-les étudiants en situation de handicap dits émergents*

⁵⁹ C-12 - *Charte des droits et libertés de la personne, rok 1975*

⁶⁰ AQICESH-*Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap*

Posláním **poradců**, kteří působí na jednotlivých vysokých školách/univerzitách je zajistit maximální využití veškeré dostupné podpory: finanční, materiální, informační a podporu lidských zdrojů (asistenti), kterou může univerzita nabídnout. Student kontaktuje svého poradce, který zajistí nové vypracování nebo doplnění stávajícího plánu intervence studenta. Mezi jiným je v kompetenci poradce:

- Zajišťovat fyzickou dostupnost jak v kampusu, tak i v rámci ubytování studenta (přizpůsobené bydlení)
- Koordinovat a spolupracovat s partnerskými organizacemi a udržovat vazby nezbytné pro zajištění specifických potřeb studentů se zdravotním postižením
- Podílet se na podpoře opatření podporujících přístup na univerzitu a na prevenci nedostatku informací o službách, usnadňujících přechod ze sekundárního vzdělávání k terciálnímu
- Jednat jako mluvčí univerzity v zájmu studentů s SVP a prezentovat strukturu podpory studentů při komunikaci s externími subjekty

Konkrétní **podpora** na univerzitách se odvíjí od potřeb studentů s SVP, jednotný model podpory tedy neexistuje, podtrhává AQICESH v referenčním rámci pro poradce studentů s SVP v terciálním vzdělávání⁶¹ (©2013). Přesto však jmenuje **podpůrná opatření**, která jsou většinou québeckým univerzit společná:

- Přizpůsobení zkoušek, úprava metod hodnocení
- Podpora pro dosažení finanční pomoci (PABP)⁶²
- Podpora při výuce, zapisování poznámek, zadávání úkolů, termíny
- Vytvoření intervenčního nebo servisního plánu
- Identifikace architektonických překážek rampa, přizpůsobené sociální zařízení, adaptované bydlení), podpůrná služba v rámci ubytování a při transferech
- Orientační kariéerní služba (studia a trh práce)
- Zajištění interpretačních služeb, psychologická podpora
- Podpora týkající se zdraví a hygieny studenta

⁶¹ *Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap*

⁶² PABP: *Programme d'allocation pour des besoins particuliers*

Podporu studentů, kteří se neobejdou bez využití lidských zdrojů, zajišťují pracovníci-**asistenti**, kteří mohou doprovázet studenty například v laboratoři při manipulaci s objekty, psaní poznámek z přednášek, přemísťování mezi přednáškovými sály, ...

2.1.2 *Asistent pedagoga*

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

📖 Akční plán školní adaptace **pro všechny žáky**, 1999

📖 **Klasifikační plán** pomáhajících profesí, CPNCF⁶³, 2015

📖 **Kolektivní dohoda** na období 2015-2020, mezi patronátním výborem pro frankofonní školské komise, CPNCF a federací podpůrného školního personálu, FPSS⁶⁴

📖 **Národní klasifikace profesí**, CNP, 2011

📖 Školský zákoník, titul V, **výuka dětí a adolescentů s handicapem**

Integrace žáka se specifickými potřebami v běžném školství, může být podpořena formou doprovodných služeb⁶⁵, tedy přítomností asistenta, který doprovází žáka při školních i mimoškolních aktivitách. Oficiální klasifikace pomáhajících profesí, z roku 2015, vydaná patronátním výborem frankofonních školských komisí⁶⁶, charakterizuje **podpůrné pracovníky ve školství** a uvádí jejich náplň práce:

➤ Specializovaný vzdělávací asistent-technik, *technicien en éducation spécialisée*, TES, dále **asistent TES**

➤ Osobní asistent pro žáky s handicapem, *préposé aux élèves handicapés*. PEH, dále **asistent PEH**

2.1.2.1 *Asistent TES*

Pro pracovní činnost asistentů **TES** je nezbytná komunikace a spolupráce s multidisciplinárním týmem a aplikace speciálně-vzdělávacích technik a metod. Pracuje v souladu s intervenčním plánem určeným pro žáky s fyzickým nebo intelektovým deficitem nebo žáky s poruchami chování a s poruchami učení. Při práci s žáky v ohrožení pracuje v souladu s programem pro žáky vyžadující zvláštní podporu.

⁶³ CPNCF: *Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones*

⁶⁴ FPSS: *Fédération du personnel de soutien scolaire*

⁶⁵ *Les services d'accompagnement*

⁶⁶ *Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones*

Může pracovat výhradně s jedním žákem nebo s více žáky, jejichž potřeby vyžadují částečnou přítomnost asistenta, v čase školním i mimoškolním. TES jsou zastoupeni v primárních a sekundárních školách, v běžných a speciálních třídách.

Náplň práce asistentů TES:

- Podílí na vytváření intervenčního plánu a průběžně jej aktualizuje
- Vytváří vlastní akční plán, do kterého zanáší aplikované metody, dosahované změny a průběžné vyhodnocení
- Vytváří, organizuje a animuje edukativní aktivity vedoucí k rozvoji sociálních, psychomotorických a kognitivních funkcí, (aktivity sportovní, kulturní, ludické)
- Adaptuje nebo vytváří vzdělávací pomůcky tak, aby vyhovovaly vzdělávacím potřebám žáka
- Kolaboruje při determinaci a realizaci dalších edukativních aktivit, organizovaných školou
- Účastní se supervizí a stáží vedoucích k profesnímu a osobnostnímu rozvoji
- Podporuje žáka v učení, především ve třídě, se čtením, psaním a dalšími aktivitami, vysvětluje, opakuje zadání cvičení, ...
- Pozoruje situaci a vstupuje do interakcí se studenty v rámci zlepšení jejich sociálních návyků a dovedností. Podporuje žáky v jejich procesu změny chování a snaží se zajistit bezpečné klima třídy. Během krize používá intervenční techniky, které mohou pomoci obnovit klid a pořádek
- Používá adaptované komunikační techniky
- Zajišťuje dohled nad studenty, kteří musí po sankci sledovat svůj kurz v oddělené místnosti; to jim pomáhá pokračovat ve školní práci; souhlasí se studenty a zúčastněnými vedlejšími účastníky ohledně podmínek pro jejich opětovné začlenění do učebny.
- Zajišťuje dohled nad žáky, kteří musí následkem například sankce, pokračovat ve výuce v oddělené místnosti. Pomáhá žákovi pokračovat ve školní práci, diskutuje s ostatními žáky (role mediátora), za jakých podmínek může být žák opětovně začleněn do třídy.
- Může být vyzván k doprovodu žáka na zastávku školního autobusu

- Zaznamenává svá pozorování a intervence, vede spisy a píše zprávy o situaci žáka. Informace může poskytnout a konzultovat se specializovanými odborníky, které žák navštěvuje
- V případě potřeby spolupracuje s organizacemi na ochranu mládeže a dalšími zúčastněnými stranami, zejména prostřednictvím hlášení případů zneužívání nebo zanedbávání žáka rodiči
- Účastní se schůzek s rodiči žáka nebo s vyučujícími, kteří s žákem pracují, může přispět výsledky svých pozorování žáka
- V případě potřeby podává léky podle lékařských předpisů a v souladu se zásadami školní docházky žáků a pokyny rodičů, může poskytovat první pomoc
- K výkonu své práce může využívat počítače a různých technologií potřebných pro jeho práci
- Může být vyzván, aby inicioval méně zkušené kolegy a koordinoval jejich práci při plnění úkolů, které tito pracovníci provádějí, a za které jsou odpovědni
- V případě potřeby vykonává jakýkoli další související úkol

Vzdělání asistentů TES

Na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání jsou podle národní klasifikace profesí, CNP⁶⁷ (©2018), uvedeny pro vzdělání TES následující požadavky:

- Středoškolský diplom (studium v *collège*) obor technická speciální edukace nebo ekvivalentní atestace, jejíž platnost oficiálně uzná kompetentní autorita
- Středoškolský diplom (studium v *collège*) obor speciální edukace nebo ekvivalentní formace na základě vzdělání vyžadovaného pro práci ve školské komisi
- Vysokoškolský diplom (studium v rozsahu 10 měsíců) v oblasti asistence při výuce (asistent učitele), pedagogické asistence nebo jiného programu společenských věd
- Od asistentů učitele, kteří pomáhají studentům se speciálními potřebami, může být vyžadováno specializované zaměření (znalost Braillova písma, znakového jazyka) nebo prokazatelné zkušenosti s prací se studenty se SVP

⁶⁷ CNP: *Classification nationale des professions*

2.1.2.2 *Osobní asistent PEH*

Hlavním úkolem **PEH** je pomáhat studentům účastnit se aktivit souvisejících s jejich vzděláním. PEH může doprovázet žáka v čase vyučování, stejně tak jako při mimoškolních aktivitách. Dbá na žákovu osobní hygienu, bezpečnost a pohodu, well-being⁶⁸, v závislosti na žákových potřebách a v souladu s instrukcemi stanovenými intervenčním plánem. Pracují v primárních a sekundárních školách, kde tvoří integrovanou část servisu pro žáky se specifickými potřebami. Oficiální klasifikace pomáhajících profesí (2015), vymezuje práci PEH, pomáhajících žákům s handicapem takto:

Pomáhá žákovi při jeho tranzitech (přesun žáka do jiné učebny, jiného zařízení), řídí jeho pojízdné křeslo, pomáhá žákovi s polohováním. Může mu pomáhat se stravou, s pitím (ohřívání jídla), pomáhá žákovi s oblékáním, mytím, toaletou, výměnou plen, je-li třeba. Dbá na žákovu bezpečnost po celou dobu jeho pobytu ve škole (od příjezdu školního autobusu až po jeho odjezd).

- Komunikuje s vyučujícími, předává jim informace ohledně žákovy hygieny, stravy (dietní úpravy) a dalších potřeb.
- Pomáhá žákovi při přípravě a rozvoji vzdělávacích a studijních aktivit
- Práce PEH spočívá také v pomoci žákovi používat a manipulovat s pomůckami nebo objekty, potřebnými k žákovu rozvoji
- Může být vyzván k doprovodu žáka na různé terapie (fyzioterapie, ergoterapie, ...)
- Zapisuje a eviduje svá pozorování týkající se žákových projevů a postojů, o kterých informuje vyučující, rodiče nebo další odborníky. Vyjadřuje své stanovisko k opatřením uvedeným v intervenčním plánu, která se ho týkají
- Dohlíží na žáky během přestávek, během stravování, během siesty, během rekreačního času a doprovází je na plavání do bazénu. Pomáhá žákům pochopit a respektovat pravidla školy
- V případě potřeby podává se souhlasem rodičů léky podle lékařského předpisu. Může poskytovat první pomoc

⁶⁸ Well-being – je možné přeložit jako blaho, životní pohodu nebo uspokojení. Jedná se o obecný pojem obsahující celé univerzum domén lidského života, zahrnující fyzické, mentální a sociální aspekty.

➤ Využívá nezbytné prostředky, usměrňující žáky, aby se v případě krize zklidnili. Tím zajišťuje vlastní bezpečnost a bezpečnost ostatních.

➤ Čistí a dezinfikuje (pokud je třeba) oblečení, stoly, ortézy a pomůcky sloužící k aktivitě žáků

➤ Využívá počítač a různé programy nezbytné k plnění svých pracovních povinností

➤ V případě potřeby vykonává další související úkoly

Výkon práce PEH předpokládá podle klasifikačního plánu podpůrného personálu⁶⁹ následující **vzdělání**, (CPNCF⁷⁰, ©2015):

➤ Profesní diplom pečovatele ve zdravotnickém zařízení

➤ Středoškolský diplom (v rozsahu 5 let sekundárních studií), například diplom D.E.S.

➤ Diplom nebo atestace jejichž ekvivalenci posoudí kompetentní autorita a mít minimálně 1 rok takových pracovních zkušeností, které umožnily získat obecnou představu o psychologii a dovednostech v oblasti lidských vztahů

2.1.3 Vzdelávání v režimu speciálního školství

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vykazují poruchy chování nebo učení, žáci s vývojovými nebo psychopatologickými poruchami, žáci s handicapem způsobeným intelektovým, fyzickým nebo senzorickým postižením, mohou být v souladu se zákonem o veřejném vzdělávání, čl. 235, vzdělávání ve speciálních školách a zařízeních. **Rozhodnutí** o vzdělávání žáků v režimu speciálního školství je v kompetenci školské komise. V kapitole I-13.3, r.8, L.I.P., věnované pedagogickému režimu, je zakotven postup pro přijetí žáka/studenta ke vzdělávání ve speciálním školství.

Obvyklým postupem je zápis dítěte/žáka k předškolnímu nebo školnímu vzdělávání v **místě bydliště**. Rodiče/zákonní zástupci uvědomí ředitele školy o specifických potřebách svého dítěte. Pokud běžná škola nemá kapacitu naplnit potřeby žáka, předá žákovu složku školské komisi, jen však se souhlasem zákonných zástupců. V případě, že rodiče

⁶⁹ *Plan de classification pour personnelle de soutien*

⁷⁰ CPNCF: *Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones*

poskytnou svůj souhlas, školská komise započne proceduru převedení nebo vstupu žáka do jiného školského zařízení. Školská komise **kontaktuje** odpovídající speciální školu, (centrum readaptace/reintegrace), kterou mají rodiče možnost navštívit a pokud dají svůj souhlas, plní žák nadále školní docházku ve vybraném zařízení. Tým odborníků je ve spolupráci s rodiči a s žákem, vytvořen nebo aktualizován plán intervence.

Speciální školy a zařízení v Québecu jsou převážně zařízení privátní. Jsou to soukromé vzdělávací instituce uznané jako veřejně prospěšné a schválené k dotaci ministerstvem vzdělávání, MELS. Zřízení a chod privátních speciálních škol vychází ze zákona o privátním vzdělávání, E-9.1⁷¹. Současně respektuje zákon o veřejném vzdělávání, L.I.P., především na úrovni primárního a sekundárního školství. Čl. 1, první kapitoly zákona o privátním vzdělávání uvádí, že zákon E-9.1, se vztahuje na jakékoli soukromé vzdělávací zařízení poskytující všechny nebo část vzdělávacích služeb patřících do jedné nebo více z následujících kategorií: primární, sekundární, profesní, všeobecné střední, collége a vzdělávání dospělých osob.

Speciální školy a centra readaptace jsou často organizovány pro vzdělávání žáků ve věkovém rozmezí od 4 do 21 let. Bývají zaměřeny na žáky/studenty se stejným typem postižení: se zrakovým, sluchovým nebo mentálním postižením. Dále pro žáky/studenty s autismem a jinými vývojovými poruchami a přidruženými postiženími, žáky/studenty s nesprávným psychomotorickým vývojem, s kombinovanými vadami, pro žáky/studenty s poruchami chování a s poruchami učení.

Speciální školy a centra pro reintegraci nabízejí žákům/studentům **program podpory souhlasný s programem poskytovaným žákům běžných škol**. Základní body jsou uvedeny ve článku 224, L.I.P., I-13-3.3:

1. Poskytnout žákům příznivé podmínky pro učení
2. V rámci školního života poskytnout podmínky pro rozvoj autonomie a smyslu odpovědnosti žáka, jeho morální a duchovní dimenze, jeho mezilidských a komunitních vztahů, jakož i jeho pocit sounáležitosti se školou

⁷¹ E-9.1 - *Loi sur l'enseignement privé*

3. Podporovat a pomáhat žákům/studentům v jejich akademickém pokroku a v jejich akademické a profesní orientaci, jakož i při hledání řešení obtíží, s nimiž se setkají

4. Propagace a prevence zaměřená na to, aby studentům poskytovala prostředí příznivé pro rozvoj zdravého životního stylu a dovedností, které příznivě ovlivňují jejich zdraví a pohodu

Navíc jsou v režimu speciálního školství žákům/studentům poskytovány **doplňkové služby**, uvedené v zákoně o pedagogickém režimu předškolního vzdělávání, primárního a sekundárního vzdělávání, (čl. 3, 4, 5, sekce II, výše uvedeného zákona). Patří mezi ně především:

- Podpora aktivní účasti žáků/studentů na vzdělávání a edukaci
- Výchova ke znalosti osobních práv a povinností
- Animace na sportovní, kulturní a sociální úrovni
- Podpora při vyhledávání a využívání zdrojů ze školní knihovny
- Poradenství ohledně školní a profesní orientace
- Spirituální animace a účast na komunitním životě

Ve speciálních vzdělávacích zařízeních jsou na základě dohody mezi ministerstvy MELS a MSSS poskytovány žákům **služby odborníků**: ergoterapeut, fyzioterapeut, sociální pracovník, psycholog, speciální pedagog, ortho-protetický mechanik, logoped.

2.2 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve Francii

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

- 📖 Dekret č. 2005-1752, vztahující se ke vzdělávání žáků s handicapem, 2005
- 📖 Oběžník č. 2014-107, týkající se **organizace sítě podpory žáků se SVP Rased**
- 📖 Oběžník č. 2015-129, vztahující k **organizaci inkluzivních jednotek ULIS**, 2015
- 📖 Převážní zákoník, podsekce školní přeprava, čl. L3111-7-1: Code des transports
- 📖 Zákon č. 2005-380, o **orientaci a programu pro budoucnost školy**, 2005

📖 Zákon č. 2005-102, **zajišťující rovnoprávnost, příležitosti a participaci na občanském životě osob s handicapem**, 2005

📖 Zákon č. 2013-595, o **orientaci, programaci a přestavbě školy**, 2013

📖 Zákoník sociálních věcí a rodiny: *Code de l'action sociale et des familles*

📖 Zákoník sociálního pojištění: *Code de la sécurité sociale*

Zákon 2005-380, o orientaci a programu pro budoucnost školy, umožnil vzdělávání dětí/ žáků s postižením v proudu běžného školství, v souladu se zákonem 2005-102 z 11. února 2005⁷², který zajišťuje práva, příležitosti a participaci osob s handicapem na občanském životě. Tento zákon, společně se zákonem 2013-595 o orientaci, programaci a přestavbě škol, umožňují favorizovat a rozvíjet vzdělávání žáků se SVP, v duchu deklarace ze Salamanky. **Cílem** je přibližovat se více principům inkluzivní školy, umět se adaptovat a vycházet vstříc specifickým potřebám jednotlivých žáků. Inkluzivní vzdělávání je prohlašováno za národní prioritu, postavenou na dvou základních principech: **dostupnost** (rovný přístup, informovanost, adaptace prostředí, bezbariérovost) a **kompenzace** (individuální kompenzační opatření, která pomáhají vyrovnat práva a příležitosti).

Čl. L111-1 školského zákoníku uvádí **podporu běžného školství, školství inkluzivnímu**. Inkluzivní škola umožní vzdělávání všech dětí, ať už mají jakékoliv specifické potřeby a umožní rozvíjet jejich kapacity, bez ohledu na prostředí, ze kterého pocházejí ony nebo jejich rodiče. Garancí úspěchu žáků bude dialog všech zúčastněných aktérů vzdělávacího procesu a rodičů. Jsou to běžné školy, které nesou odpovědnost za zajištění adaptovaného prostředí pro vzdělávání žáků se SVP.

2.2.1 Nástroje podpory

2.2.1.1 Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami

Ve školské terminologii nejsou žáci se SVP nazýváni zcela jednotně. Obvyklý název je *élève à besoins spécifiques*, **žák se specifickými potřebami**, v legislativních a oficiálních dokumentech figuruje termín *des élèves en situation de handicap*, tedy **žáci v situaci handicapu**. Děti/žáci/ adolescenti/dospělí, kteří vykazují nějaký handicap, poruchu nebo invaliditu (čl. L112-5, školského zákoníku), na základě definice osoby

⁷² Zákon o rovnoprávnosti, příležitostech a participaci na občanském životě osob s handicapem, 2005-102

s handicapem zakotvené v zákoníku sociálních věcí a rodiny, čl. L114. Používán je také název žáci v ohrožení, *des élèves à risque*.

2.2.1.2 *Formy integrace*

Francouzský vzdělávací systém umožňuje žákům se SVP několik základních variant vzdělávání. Prioritně v rámci běžného školství formou integrace v běžné třídě nebo ve speciálních třídách v rámci běžných škol. Speciální třídy se do roku 2015 nazývaly *CLIS-classe pour l'inclusion scolaire*, třídy školní inkluze, dále jen CLIS. S platností od 1. září 2015, jsou CLIS přejmenovány na *ULIS-unités localisées pour l'inclusion scolaire*, tedy **lokalizované jednotky školní inkluze**, dále jen ULIS, oběžník 2015-129. Dále oběžník č.129 připomíná prioritu vzdělávání žáků se SVP v běžných školách, situovaných v blízkosti žákova bydliště. V projektu každé školy nebo vzdělávacího zařízení musí být zahrnuty strategické postupy a umožněna podpůrná opatření při vzdělávání žáků se SVP. Škola má povinnost dodržovat a respektovat plán podpory a odstraňovat bariéry, které by mohly ohrozit jejich skolarizaci. Žáci se SVP situovaní v primárních a sekundárních školách, v collége nebo na lyceu či v jiných školských zařízeních pro žáky v situaci handicapu, mohou být tedy vzdělávání v jednotkách ULIS, které jsou součástí běžného školství.

Vzdělávání ve specializovaných zařízeních, je další možnost skolarizace žáků se SVP, a to ve **vzdělávacích jednotkách zdravotně-sociálních zařízení**, nazývaných *UE-unité d'enseignement*. Všechny děti nebo adolescenti vykazující známky handicapu, tak jak je uzákoněno ve článku L114, zákoníku sociálních věcí a rodiny, jsou zapsáni v běžné škole (čl. L351-1, školského zákoníku) nebo v zařízeních definovaných článkem L312-1 zákoníku sociálních věcí a rodiny, kam patří sociální, zdravotně-sociální, nápravná, experimentální a další zařízení, ale také azylová centra nebo servis a služby zajišťující domácí vzdělávání.

Žákům se SVP je také nabízena možnost vzdělávat se ve speciálním zařízení a zároveň v běžné škole, která je v dostupné vzdálenosti od speciálního zařízení, které žák navštěvuje, a ve které je žák zapsán, uvádí čl. 14, dekretu č. 2005-1752. Ve čl. 15, jmenovaného dekretu, je popsán **způsob kooperace**, kterou mezi sebou naváže kmenová škola žáka a zdravotně sociální nebo jiné zařízení, ve kterém bude žák paralelně vzděláván. Podle okolností a závažnosti zdravotního stavu žáka, může být rodičům doporučena forma distančního vzdělávání nebo domácího vzdělávání.

ULIS

Třídy ULIS, jsou chápány jako jeden ze způsobů realizace rovného přístupu ke vzdělání. Nabízejí žákům se SVP možnost adaptované výuky, přizpůsobené potřebám jednotlivých žáků v prostředí běžné školy. Do tříd ULIS jsou orientováni žáci, pro které ani přes realizovaná podpůrná opatření, není vzdělávání v běžné třídě vyhovující, a jejichž výuka vyžaduje rozsáhlejší organizační, kompenzační a pedagogická opatření. K převedení žáka z běžné třídy do třídy ULIS se vyjadřuje komise CDAPH, (podrobněji v podkapitole 2.2.1.3). Pro každého žáka, který je vzděláván ve třídách ULIS, je vypracován **personalizovaný projekt podpory**. Pokud má žák kapacitu vzdělávat se v některých předmětech v běžné třídě, je jeho časový rozsah vzdělávání kombinací obou, tedy běžná třída a ULIS, v závislosti na vyučovaném předmětu.

Výuka ve třídách ULIS probíhá na základě specifického pedagogického projektu, který musí být integrován v celkovém vzdělávacím projektu školy. ULIS funguje na několika **vzdělávacích úrovních**: ULIS škola, ULIS collége a ULIS lyceum. Odpovídající výuku zajišťuje tým speciálně-pedagogických pracovníků, kteří adaptují výuku potřebám a kompetencím jednotlivých žáků. Používány jsou speciálně-pedagogické metody, hry a praktické aktivity, které žákům umožní vzdělávat se v individuálním rytmu. Zřízení jednotek ULIS je umožněno v rámci dotace projektu, který je integrován do projektu školy. Pracovníci ULIS jsou integrovanou součástí školy, ve které pracují.

Oběžník č. 2015-129, v odst. 1.1, upřesňuje, kteří žáci s SVP, budou v jednotkách **ULIS** prioritně **vzdělávání**:

- žáci s poruchou intelektového vývoje, kognitivních nebo mentálních funkcí: *TFC: troubles des fonctions cognitives ou mentales*
- žáci s poruchou autistického spektra a s jinými pervazivními poruchami: *TED: troubles envahissants du développement (dont l'autisme)*
- žáci se specifickými poruchami řeči a učení: *TSLA: troubles spécifiques du langage et des apprentissages*
- žáci s poruchou motorických funkcí: *TFM: troubles des fonctions motrices*
- žáci s poruchami sluchu: *TFA: troubles de la fonction auditive*
- žáci s poruchami zraku: *TFV: troubles de la fonction visuelle*

➤ žáci s kombinovaným a přidruženým postižením: *TMA: troubles multiples associés*

2.2.1.3 **Postup při získávání podpůrných opatření**

Zákonní zástupci dítěte/žáka s SVP, podávají žádost, na příslušném oddělení místního úřadu pro osoby s handicapem, MDPH⁷³. Místní úřady MDPH byly zřízeny v rámci zákona č. 2005-102 a jejich úkolem je usnadňovat evaluaci a zlepšovat kvalitu života osob s handicapem. Mezi kompetence MDPH patří i stanovení podpory asistenta pedagoga žákům s SVP. Žádost musí doprovázet lékařská zpráva. Pluridisciplinární tým odborníků, který bývá složen z lékařů, ergoterapeutů, psychologů, sociálních odborníků a pedagogů, se na základě žádosti začne podílet na vypracování **plánu kompenzace**, PPS⁷⁴. Plán moderuje úpravy ve vzdělávání žáků se SVP a koordinuje interakce pedagogické, psychologické, lékařské i výchovné, uvádí čl. L351-5 školského zákoníku. Plán na základě kompetencí a potřeb žáka zahrne podpůrná opatření: kompenzační a vyučovací pomůcky, adaptovaný pedagogický materiál, pomoc asistenta pedagoga, a další... V případě, že se jedná o osobu neslyšící, je respektována volba rodičů, zákonných zástupců, ve kterém jazyce se bude žák vzdělávat.

Kompenzační plán je schvalován **Komisí za práva a autonomii osob s handicapem**, dále jen CDAPH⁷⁵, čl. L146-8 zákoníku sociálních věcí a rodiny⁷⁶. Komise CDAPH je součástí místního úřadu MDPH. V kompetenci komise, ustanovené podle čl. L241-6, zákoníku sociálních věcí a rodiny, je vyjádření, doporučení a rozhodnutí o opatřeních, přijatých k zajištění vzdělávacích potřeb dítěte/žáka/studenta s handicapem. Podle článku D351-7 školského zákoníku, komise CDAPH, orientuje žáka směrem k hlavnímu vzdělávacímu proudu nebo ke speciálním vzdělávacím zařízením případně ke kombinaci obojího.

Komise se vyjadřuje k přítomnosti asistenta pedagoga nebo jiného pracovníka nezbytného pro vzdělávání dítěte, tzv. *aide humaine*, lidská pomoc. Komise se vysloví a vydá rozhodnutí o rozsahu pomůcek, úprav a doporučených pedagogických, psychologických, výchovných, sociálních, lékařských a dalších akcích. Komise dále

⁷³ MDPH: *Maison départementale des personnes handicapées*

⁷⁴ PPS: *plan de compensation*

⁷⁵ CDAPH: *Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées*

⁷⁶ *Code de l'action sociale et des familles*

stanoví podle článků L241-5 a L241-11 zákoníku sociálního pojištění⁷⁷, výšku finančního příspěvku na vzdělávání, dále jen AEEH⁷⁸. Před vydáním konečného rozhodnutí komise, jsou předány veškeré informace zletilému studentovi nebo jeho zákonným zástupcům, za podmínek uvedených v zákoníku sociálních akcí a rodiny, článek R146-34.

Veškeré informace o situaci žáka se speciálními potřebami, jsou od února 2015 dokladovány v jediné složce nazývané **GEVA-Sco**⁷⁹. Jedná se o oficiální dokument, který je nástrojem komunikace mezi školou, rodiči a příslušnými úřady, především MDPH. Zahrnuje veškerou lékařskou a pedagogickou dokumentaci, observace vyučujících, dosažené znalosti a výsledky v rovině vzdělávací, sociální, a také výčet podpůrných opatření, včetně výše finančního příspěvku. Na základě vyjádření komise CDAPH škola zajistí doporučená podpůrná opatření (Onisep⁸⁰, ©2020).

Doprava žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Zákonní zástupci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mohou požádat podle čl. L3111-7-1 přepravního zákoníku, o **zřízení zastávky** školního autobusu v nejkratší možné vzdálenosti žákova bydliště a školy, je-li předpoklad, že se bude žák do školy dopravovat školním autobusem. Nárok vzniká podle čl. L146-8 zákoníku sociálních a rodinných věcí za předpokladu, že je schválen vyjádřením komise CDAPH a podpořen personalizovaným projektem podle čl. L112-2 školského zákoníku. Této žádosti nemůže být vyhověno pouze v případě nedostupnosti žákova bydliště a v tomto případě je organizována náhradní doprava, čl. L1112-4 školského zákoníku.

⁷⁷ *Code de la sécurité sociale*

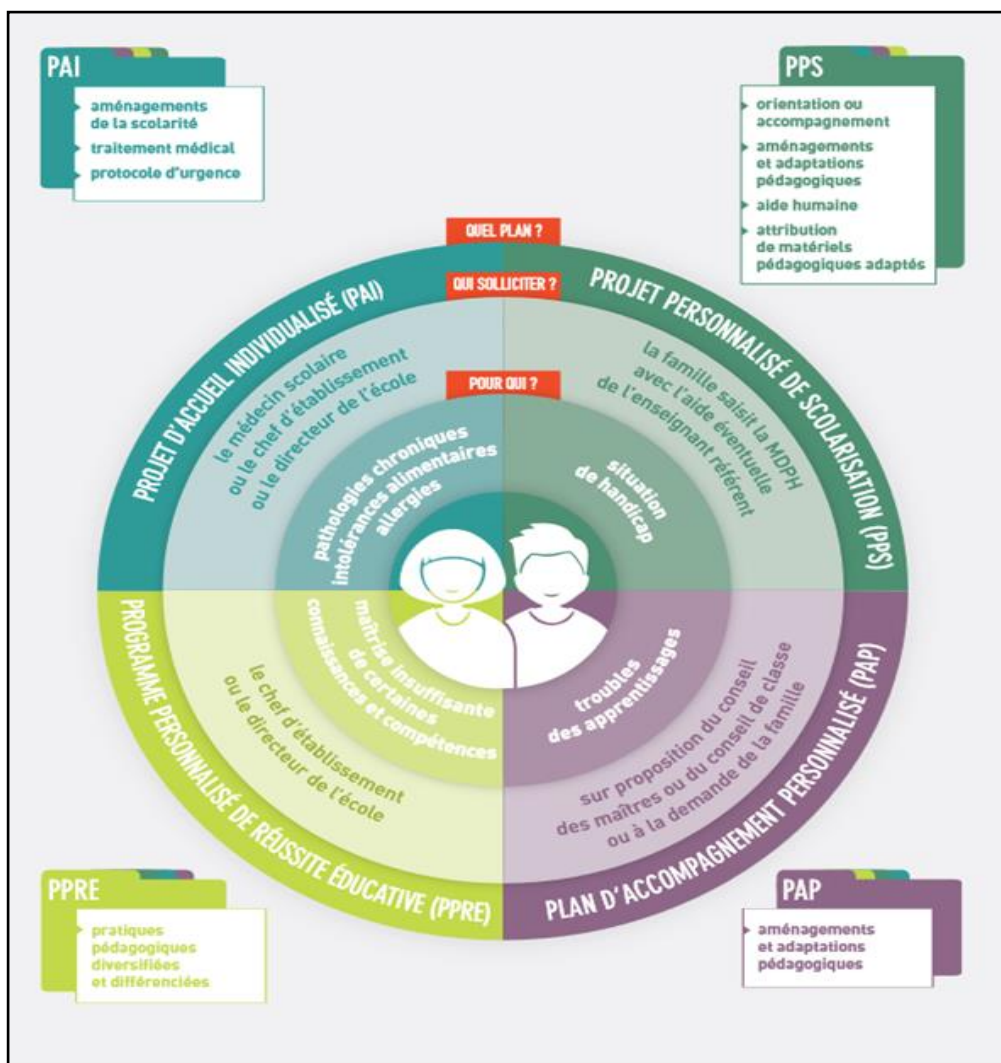
⁷⁸ *AEEH-allocation d'éducation de l'enfant handicapé*

⁷⁹ *GEVA-Sco-guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation-evaluační průvodce kompenzačních potřeb ve vzdělávání*

⁸⁰ Onisep: *Office national d'information sur les enseignements et les professions*-Národní informační úřad o výuce a profesích

2.2.1.4 Podpůrné projekty a plány

Ve francouzském systému podpory studentů a žáků se specifickými potřebami se lze setkat s množstvím podpůrných projektů a individuálních vzdělávacích plánů. Kromě plánu kompenzace jsou využívány plány PAI, PAP, PPRE, PPS. V příručce ministerstva školství je přehledný popis, který plán je vhodný pro konkrétního žáka, na koho se mají zákonní zástupci obrátit, jaké formality zajistit, (obr. 4):



Obrázek č. 4: Podpůrné plány

Zdroj: Ministère de l'Éducation nationale, ©2018

Projekt individualizovaného přijetí, PAI se týká dětí, žáků, studentů s následujícími zdravotními diagnózami: chronické patologie (astma), alergie, alimentární intolerance. Plán dítě/žáka doprovází během kolektivního vzdělávání, péče nebo společných letních aktivit, od předškolního věku po lyceum. V projektu jsou uvedeny adaptace, které umožní dítěti pobyt v kolektivu v čase školním nebo při mimoškolních aktivitách. Čl.

D351-9 školského zákoníku, charakterizuje PAI jako dokument, který upřesní informace o: dietetických úpravách, stravovacím režimu, alergických reakcích, medikaci i aktivitách, které nejsou kompatibilní se zdravotním stavem žáka, a naopak o aktivitách vhodných, doporučených. V dokumentu je uveden postup v případě náhlého, kritického zhoršení zdravotního stavu dítěte, například v případě pozitivního alergenu. Plán eviduje jak a v jakém rozsahu, byl žák vzděláván v období hospitalizace nebo po čas domácího ošetřování při dlouhodobém onemocnění.

Vyhotovení PAI je provedeno na základě žádosti ředitele zařízení, kde je dítě/žák vzděláván, se souhlasem rodičů nebo přímo na žádost zákonného zástupce. Na sestavení PAI se podílí školní nebo jiný ošetřující lékař. Nezbytný je podpis zákonných zástupců žáka. Kopie jsou předány osobám, které budou odpovědné za vzdělávání a výchovu.

Individuální plán, PAP. Žákům s dyslexií, dysfázií, dyspraxií a dalšími poruchami učení je nabídnut plán individuálního doprovodu, PAP, který umožňuje pedagogickou intervenci, specifické pedagogické úpravy a učební adaptace. Plán PAP je definován zákonem 2013-595, o orientaci a programaci vedoucí k refundaci školství, a je určen žákům, jejichž speciální potřeby jsou dlouhodobého charakteru. Plán PAP je standardizovaným nástrojem, který umožňuje evaluaci žáka s poruchami učení během celého vzdělávacího cyklu, od předškolního vzdělávání až po lyceum, aniž by se přerušil proces podpory.

Na základě návrhu školní nebo třídní rady, ředitel zařízení kontaktuje zákonné zástupce žáka a seznámí je se strukturou a funkcí podpůrného plánu PAP. Žádost o podporu žáka může vzejít i ze strany zákonných zástupců žáka. Podle čl. D311-13, školského zákoníku, škola provede bilanci dosavadních podpůrných činností a předá zprávu k posouzení školnímu lékaři. Školní lékař vychází ze zpráv dalších odborných lékařů: psycholog, psychoterapeut a dalších a ze svých osobních observací žáka. Na základě vyjádření školního lékaře je pedagogickým týmem sestaven individuální plán PAP. Plán je interním dokumentem školy a je každoročně revidován. O vyhotoveném plánu a jakýchkoliv jeho úpravách musí být vždy informován zákonný zástupce žáka, který potvrdí souhlas svým podpisem.

Personalizovaný program pro úspěšnou edukaci, PPRE, je definován čl. D311-12 školského zákoníku. Tento program vychází z návrhu vyučujících a je určen především žákům, kteří mají všeobecné nedostatky v látce, především v matematice a

francouzštině, a je reálný předpoklad, že na konci vzdělávacího cyklu nedosáhnou potřebných znalostí a kompetencí. Program PPRE bývá využíván u žáků opakujících ročník, zejména na prvním nebo druhém stupni základní školy, ale lze se s ním setkat i na úrovni collège nebo lycea. Personalizovaný program PPRE je určen také žákům s neobvyklým chováním ke spolužákům nebo směrem k vyučujícím. V neposlední řadě je určen pro **žáky s mimořádným nadáním**.

Personalizovaný projekt skolarizace, PPS, je vypracován pro žáky v situaci handicapu, podle zákona č. 2005-102, o právech a příležitostech osob s handicapem. Personalizovaný projekt zajišťuje koherenci v průběhu skolarizace, je přehledem podpůrných opatření a globální evaluace žáka/studenta se SVP, dokládá čl. L112-2 školského zákona. PPS determinuje a koordinuje veškeré pedagogické, edukativní, sociální a lékařské akce a opatření odpovídající na potřeby žáka/studenta. Je nezbytným podkladem pro každoroční vyhodnocování evaluace žáka/studenta, lze jej však revidovat například v měsíčních intervalech nebo v momentě, kdy to situace žáka vyžaduje.

Žádost podávají zákonní zástupci žáka na příslušném místním úřadě pro osoby s handicapem, MDPH. V případě, že komise CDAPH plán schválí, kontaktuje škola rodiče žáka a během setkání společně posoudí žákovy potřeby a dovednosti. V plánu PPS jsou uvedena konkrétní podpůrná opatření, na které má dotyčný žák nárok: materiální pomoc, vzdělávací úpravy, přítomnost asistenta pedagoga a další.

2.2.1.5 Speciálně-pedagogické poradenství

Klíčovým elementem pro účinnost podpůrných plánů je *L'enseignant référent*, **učitel-referent**. Tento speciální pedagog je mediátorem mezi rodinou žáka, profesionály (pedagogy) a pracovníky příslušných úřadů. Národní úřad pro informace o vzdělávání a profesích, Onisep (©2020), charakterizuje osobu učitele-referenta jako doprovod žáka po celou dobu jeho skolarizace, od předškolního vzdělávání, až po závěrečný výstup. Na úrovni středního školství **přechází** žák se SVP k jinému kompetentnímu pracovníkovi. Po dobu středoškolských studií provází žáka/studenta s SVP, *enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés*, ERSEH, učitel-referent pro skolarizaci studentů s handicapem, který provází rodinu osoby se SVP dalšími administrativními procedurami, ať už jde o následné vzdělávání v proudu běžného nebo speciálního školství, domácí nebo distanční vzdělávání. I tento speciálně-pedagogický

pracovník se snaží, aby pro studenta se SVP byly zajištěny vhodné studijní podmínky, informuje a orientuje rodiče a působí v roli mediátora mezi rodinou a institucemi.

Minimálně jednou ročně organizuje učitel-referent **komplexní setkání osob**, které jsou zainteresovány na evaluaci žáka/studenta s SVP. Jedná se o lékaře, psychologa, rodiče a pedagogy, kteří tvoří tzv. tým průběhu skolarizace, *Équipe de Suivi de la Scolarisation*, dále ESS. (Onisep, ©2020). Učitel-referent navrhuje na základě svých observací adaptace pedagogické, technické nebo jiné, které mohou přispět ke zlepšení podmínek ke studiu. Například: přítomnost asistenta pedagoga nebo jiného pracovníka, úpravy prostředí, změny v časové dotaci při zkouškách a další. Učitel-referent nebo osoba z týmu ESS mohou v případě potřeby navrhnout intervenci **speciálně-pedagogického poradce-mezistupňového**, tzv. zdrojového profesora, *professeur-ressource inter-degrés*. Mezistupňový poradci vykonají intervenci, a na základě svých observací mohou: navrhnout nové pedagogické směry, doporučit regulérní nebo příležitostnou specializovanou pomoc žákovi, podílet se na elaboraci plánu PPS. Dále jsou kompetentní ke stanovení potřebných adaptací, například úprava časového plánu, organizační úpravy, školní pomůcky přizpůsobené potřebám žáka, případně mohou doporučit jinou formu skolarizace. Na základě svých speciálně-pedagogických zkušeností odpovídají vyučujícím na konkrétní dotazy (pomůcky, kontrola, hodnocení, odborné konzultace...).

Speciálně-pedagogičtí poradci prvního stupně, *Les professeurs ressources du premier degré*, jsou profesori speciálních škol. Académie de Paris (©2016) uveřejňuje jmenovitý seznam jednotlivých poradců, a jejich specializaci podle typu postižení:

➤ **poradce pro žáky se sluchovým deficitem**: Tito odborníci navrhnou podporu, která pomáhá při socializaci, upevnění sebevědomí, cestě k abstrakci, porozumění slovní zásobě, analýze. Učitelům zajišťují konzultace a pomoc při realizaci doporučených opatření.

➤ **poradce pro žáky se zrakovým deficitem**: Úkolem těchto poradců je organizovat a usnadňovat skolarizaci žáků se zbytky zraku a žáků nevidomých. Jejich práce spočívá v podpoře žáka a jeho rodiny, a také vyučujících. Doporučuje adaptace školního prostředí, například místa ve třídě, navrhuje vyučovací pomůcky, konzultuje s vyučujícími, participuje na vytváření nebo úpravách individuálního projektu

skolarizace žáka, podporuje žáka, podává informace týkající se zdravotního postižení, doporučuje další vzdělávání pedagogů.

➤ **poradce pro žáky s poruchami učení, motorickým a deficitem a organickými onemocněními:** Tito poradenští pracovníci mají širší spektrum pracovních aktivit. Vykonávají expertizu a sledují evaluaci žáka, následně pak podávají zprávy o skolarizaci žáka příslušnému úřadu pro osoby s handicapem MDPH. Sledují, jak se vyvíjí kompetence žáka, monitorují jeho těžkosti. Přípravují nástup žáka do školy, organizují zajištění pomůcek a dalšího materiálu, pomáhají uvést v realitu navržené metody práce se žákem, úpravu místa ve třídě, a podobně. Jsou v kontaktu se zákonnými zástupci, orientují je k výběru vhodného způsobu plnění školní docházky pro žáka. Dále pomáhají s administrativní procedurou a sledují pravidelně evaluaci nastavených opatření. Participují na tvorbě a úpravách individualizovaných plánů, jako PAI nebo PPS.

➤ **poradce pro žáky s mentální nebo psychickým onemocněním:** Mezi specifika práce těchto poradců patří především výběr vhodného vzdělávání žáka. Pokud dochází ve škole či v jiném vzdělávací zařízení nebo v rodině ke konfliktům, zprostředkovává vhodné úpravy nebo změny. Pro vyučující je poradcem a podporou v kritických situacích, pomáhá jim udržet pedagogickou rovnováhu. Participuje na individuálních pedagogických projektech žáka, je podporou pro asistenta pedagoga.

Sít' speciální pomoci Rased

Oběžník č. 2014-107 z 18. srpna 2014 vymezuje kompetence a strukturu **sítě speciálních pracovníků**, dále Rased⁸¹, kteří se zabývají žáky/studenty se speciálními potřebami. Tato síť specialistů sdružuje psychology a speciální pedagogy, kteří jsou řádnými členy pedagogického sboru škol, kde působí. Rozsah jejich intervence je stanoven v rozsahu více škol, podle sektorového členění, definovaného školním inspektorátem, IEN, *l'inspecteur de l'éducation nationale*, pod jehož kompetence spadají. Jedná se o **tři typy specialistů**: speciální pedagog s dominantně pedagogickým nebo s reedukativním zaměřením a školní psycholog. Činnost speciálních pedagogů se skládá kromě samotné práce s žákem z konzultačních hodin, podpory pedagogického sboru, komunikací a spoluprací s rodiči žáka, účasti na školních pedagogických radách a administrativní práce, především elaborace zpráv a konzultace s dalšími

⁸¹ Rased: *Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*,

specializovanými pracovníky. Účastní se tvorby personalizovaného plánu PAP a sledují vývoj personalizovaného projektu PPS.

2.2.1.6 Podpora v terciálním vzdělávání

Zákon č. 2005-102, týkající se práv osob s handicapem, otevřel cestu studentům se SVP k terciálnímu vzdělávání. Univerzity a vysoké školy byly tímto od roku 2006 konfrontovány s potřebou rychlé adaptace, která by umožnila studium osobám se SVP za naplnění dispozic, shrnutých ve školském zákoníku, čl. L112-5. Přítomnost asistenta, doprovázejícího studenta s handicapem je zakotvena čl. L917-1, školského zákoníku, pro čas školní i mimoškolní, vyžaduje-li to situace.

Pro studenty terciálního vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami je určen plán PAEH: *Plan d'accompagnement de l'étudiant handicapé*, doprovodný plán pro studenty s handicapem. Plán PAEH dovoluje zajistit potřebné úpravy, umožňující kvalitní studium a celkový studentský život osobám se SVP. Zahrnuje přítomnost zapisovatele, adaptaci školního materiálu, větší časový rozsah studia a osobní plán studia, úpravy při zkouškách (čl. L112-4).

Studenti se SVP kontaktují univerzitní poradenské oddělení určené k podpoře studentů se SVP, a to již na lyceu, ve fázi, kdy se rozhodují pro směr terciálního vzdělávání, případně až po nástupu na univerzitu. Oddělení je komponováno z odborníků, kteří posoudí studentovi možnosti nejen na základě kompenzačního plánu PPS, který ve většině případů doprovází studenta již z lycea, ale také na základě lékařských vyšetření a zpráv dalších specializovaných odborníků. Plán PAEH je koncipován týmem univerzitního oddělení společně se studentem, konzultován s příslušným místním úřadem pro osoby s handicapem MDPH a s lékařem univerzity, případně se specializovanými lékaři (čl. L112-2, školského zákoníku). Závěrečné rozhodnutí je v kompetenci prezidenta univerzity, který jej oznámí uchazeči o studium.

Kopie rozhodnutí jsou předány všem osobám, které se budou podílet na realizaci podpůrných opatření: psaní poznámek, doučování, přístup k podpůrným prostředkům, úprava učebních postupů, kompozice sítě tutorů, integrace do studentského života... Pokud se jedná o nevidoucího studenta, je mu nabídnuta lokomotivní instruktáž, která mu pomůže při seznámení s prostředím a interiérem univerzity. Neslyšící žáci/studenti mají možnost volby mezi bilingvní komunikací, znakovým jazykem a francouzštinou,

čl. L112-3, školského zákoníku. V plánu PAEH jsou zahrnuta také pravidelná setkání studenta se SVP s pracovníky univerzitního poradenského oddělení, která jsou vnímána jako příležitosti k vyhodnocení dosavadního průběhu a případně k nastavení dalších podpůrných opatření.

2.2.2 Asistent pedagoga

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

📖 Články L112 a L917-1, školský zákoník

📖 Dekret č. 2012-903, týkající **asistentství individuálního a sdíleného**, 2012

📖 Dekret č. 2014-724, který se vztahuje k **podmínkám, za kterých jsou přijímáni asistenti pedagoga**, 2014

📖 Oběžník č. 2019-090 z 5. června 2019: Rámcem řízení personálu vykonávajícího práci asistenta pro žáky v situaci handicapu, AESH, 2019

📖 Zákon č. 84-16, **zaměstnávání osob ve státním sektoru**, 1984

📖 Zákon č. 2013-1278 o **financích na rok 2014**, 2013

📖 Zákon č. 2019-791, **pro školu, které lze věřit**, L2019

Školský zákoník uvádí ve článku L351-3, možnou potřebu lidské pomoci žákům se SVP, kterou zajistí asistent **individuální** nebo **sdílený**, a to na základě rozhodnutí komise CDAPH. Zákon č. 2019-791, pro školu, které lze věřit, přináší mimo jiné zlepšení pracovních podmínek asistentů pedagoga a upevňuje jejich statut ve školství. Na rozdíl od zákona č. 2013-1278 ze dne 29. prosince 2013, lze asistentu pedagoga umožnit pracovní poměr na dobu neurčitou a revalorizovat pracovní zkušenosti. Asistenti pedagoga jsou nově zaměstnávání na dobu určitou, maximálně na dobu tří let, s ukončením pracovní smlouvy k 31. srpnu. Smlouvu lze jednou prodloužit na další tři roky. Asistent, který pracuje v oboru po dobu minimálně šest let, a který má zájem pokračovat ve své práci má nárok na smlouvu na dobu neurčitou. Pro posouzení doby praxe šesti let, se bere v úvahu i práce na částečný úvazek. Podmínkou je, že doba přerušování pracovního výkonu v oboru, nesmí být delší než čtyři měsíce.

Asistenti pedagoga se řídí obecnými regulačními předpisy pro smluvní zaměstnance státu, podle čl. 7, zák. č. 84-16, ve znění pozdějších předpisů. Změny v nábore asistentů pedagoga od roku 2014, jsou uvedeny čl. L. 917-1 školského zákoníku, ve znění zák. č.

2019-791. Podmínky pro nábor zaměstnanců AESH pro děti, žáky a studenty se speciálními potřebami vymezuje dekret č. 2014-724. V každém departamentu jmenuje akademický ředitel národních vzdělávacích služeb jednoho nebo více **poradců z řad asistentů pedagoga**, kteří splňují kritéria pro praxi stanovená vyhláškou. Tyto jmenované osoby se stávají oporou méně zkušených kolegů-asistentů. Podmínky aplikace, jsou podle zmíněného článku fixovány dekretem ministra národního vzdělávání na podkladě vyjádření komitétu ministrů.

Asistenti mohou na základě čl. L. 917-1 školského zákoníku vykonávat svoji práci nejen v zařízení, které je zaměstnává na základě pracovní smlouvy, ale zároveň i na **dalších místech**, podle rozhodnutí a potřeb autorit, tedy v jedné nebo ve více školách. V tomto případě ředitelé škol participují na administrativní proceduře. Asistent pedagoga může doprovázet žáka také v soukromých vzdělávacích zařízeních, což umožňuje čl. L-442-1, školského zákoníku. Čl. L. 916-2 školského zákoníku vymezuje podmínky, za kterých může být asistent k dispozici také místním úřadům.

2.2.2.1 Formy asistenství

Od roku 2014 se mění název asistenta pedagoga z AVS, *Auxiliaire de vie scolaire*, podpůrný pracovník školního života, na **AESH**, *Accompagnant d'élèves en situation de handicap*, tedy doprovodný pracovník žáků v situaci handicapu. Asistent pedagoga v běžných třídách je individuální nebo sdílený, podle charakteru potřeb dítěte, informuje dekret č. 2012-903. Třetím typem asistentství je asistent kolektivní, který působí ve třídách ULIS.

Asistentství individuální: v rozsahu stanovených hodin poskytuje asistent podporu pouze jednomu žákovi/studentovi se SVP. Individuální asistentství je voleno v případech, kdy speciální potřeby žáka vyžadují stálou podporu asistenta, čl. L351-16-4 školského zákoníku. Komise CDAPH, která ustanoví individuální podporu, vymezí zároveň i základní aktivity asistenta při práci s žákem.

Asistentství sdílené: čl. L351-16-2. školského zákoníku uvádí, že sdílený asistent simultánně poskytuje podporu více žákům se SVP, kteří nepotřebují stálou podporu. Čl. L351-16-1 školského zákoníku upozorňuje, že žák se SVP, kterému byla komisí CDAPH umožněna podpora individuálního asistenta nebo asistenta sdíleného, **nemůže** být umožněna tato podpora simultánně.

Asistentství kolektivní: asistenti pedagoga působící ve speciálních třídách ULIS na úrovních základního a středního školství, kde poskytují podporu žákům se SVP, kteří jsou orientováni do tříd ULIS rozhodnutím komise CDAPH. Asistenti ve třídách ULIS, na rozdíl od individuálních nebo sdílených asistentů nejsou notifikováni komisí CDAPH, jejich působení je ustanoveno na základě rozhodnutí ministerstva školství.

Lokální inkluzivní střediska asistentství, PIAL

Ministerstvem národního vzdělávání byla vytvořena v rámci projektu: Společně za inkluzivní školu⁸², platforma PIAL⁸³, legislativně podpořená oběžníkem č. 2019-088. PIAL je organizací, která má za cíl reorganizovat a zefektivnit práci asistenta pedagoga ve školském systému. (PIAL, ©2019). Určujícím elementem, který přiznává podporu asistenta pedagoga je stále komise CDAPH, ale je to PIAL, který bude na základě vyjádření komise k potřebám žáka/studenta se SVP, určovat hodinovou dotaci, způsob a podmínky intervence, uvádí oběžník 2019-090. Za účelem zjednodušení administrativy a snazší dostupnosti vzdělávacích materiálů, stanovuje komise CDAPH přidělení vzdělávacích, pedagogických materiálů žákům se SVP, **na období pěti let.**

2.2.2.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

📖 Dekret č. 2016-74, **o státním diplomu asistentů**, 2016

📖 Oběžník č. 99-320, **týkající se distribuce léků**, 1999

📖 Oběžník č. 2014-083 z 8. července 2014: **Podmínky zaměstnávání asistentů pro žáky v situaci handicapu**, 2014

📖 Oběžník č. 2017-084 z 3. května 2017: **Poslání a aktivity personálu pověřeného doprovodem žáků v situaci handicapu**, 2017

📖 Oběžník č. 2019-088 z 5. června 2019: **Školní rok 2019 – Inkluzivní škola**, 2019

📖 Nařízení z 29. ledna 2016, o vzdělání, které je ukončeno **státním diplomem pro asistenty**, 2016

📖 Zákon č. 83-634, **o právech a povinnostech státních zaměstnanců**, 1983

⁸² *Ensemble pour une école inclusive*

⁸³ PIAL: *Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés*

Oběžník č. 2014-083 zavádí legislativní změny, týkající se postupu při zaměstnávání asistentů pedagoga, mění délku trvání pracovní smlouvy, místo výkonu práce, pracovní podmínky a požadavky na vzdělání pedagogických asistentů. Oběžník č. 2017-084, částečně modifikuje oběžník 2014-083 a dělí aktivity asistenta na tři zásadní roviny:

1/ Oblast každodenního života:

- zajistit pro žáka bezpečné a komfortní prostředí a ujistovat se, zda jsou podmínky bezpečí a komfortu naplněny
- observací žáka vystopovat možné signály vyvolávající zhoršení jeho zdravotního stavu
- pomoci žákovi se základními životními potřebami (toaleta, oblékání, stravování, základní hygienické návyky)
- pomoci žákovi dodržet předepsaný režim (hydratace, eliminace nežádoucích potravin (hydratace, eliminace nežádoucích potravin))
- umožnit a usnadnit přesuny žáka v prostředí školy nebo při venkovních aktivitách, podpořit jej při transferech (například z vozíku na židli ve třídě)

2/ Práce s žákem během výuky:

- stimulace senzoričkových, motorických a intelektových aktivit žáka v rozsahu jeho možností a kompetencí
- využívat adaptovaných speciálních metod a pomůcek, které umožňují přístup k aktivitám (strukturování v prostoru a čase)
- učit a připomínat pravidla jednotlivých činností, facilitovat žákovi expresi při komunikaci
- ve spolupráci s učitelem identifikovat žákovi těžkosti a přispívat k nalezení vhodných způsobů učení
- podpořit žáka při porozumění a aplikaci pokynů, vedoucích k realizaci zadaného úkolu
- asistovat při psaní, zápisu poznámek, zkouškách, které žák vykonává a při jiných situacích, které vyžaduje žákova evaluace

3/ Práce s žákem během sociálních a k nim přidružených aktivit:

- podílet se na rozvoji žákovi sebedůvěry při orientaci v prostředí, které jej obklopuje, podporovat komunikaci a interakce žáka s životním prostředím
- předcházet krizovým situacím, konfliktům, izolaci
- podporovat a animovat žáka v participaci na aktivitách v různých oblastech života. Pomáhat žákovi realizovat aktivity, které jsou předmětem jeho zájmu

Tyto tři zásadní oblasti figurují v individualizovaném plánu PPS a v žakově složce GEVA-Sco. Rodiče žáka jsou seznámeni se všemi třemi rovinami, aby pochopili, v jakých situacích a jakým způsobem asistent pedagoga s jejich dítětem pracuje a mohli dávat zpětnou vazbu. Asistenti jsou členy pedagogického sboru, mohou se účastnit porad a schůzí, jsou oprávněni komunikovat se zákonnými zástupci. Mají přístup k numerické platformě CAP-inkluzivní škola⁸⁴. Tato **elektronická platforma**, přístupná exklusivně pedagogům a osobám pracujícím ve vzdělávání, umožňuje čerpat a inspirovat se z pedagogických a edukativních materiálů. Zahrnuje také formuláře a kontakty.

V oběžníku DGS/PS 3/DAS č. 99-320 ze 4. června 1999, který se týká distribuce léků, je vymezeno, za jakých podmínek mohou pracovníci podávat předepsané léky. V případě asistentů jde o **podávání léků**, které jsou lékařem předepsané žákovi, pouze však, na exkluzivní žádost zákonných zástupců. Medikace, způsob a frekvence podávání léků jsou zapsány v plánu PAI a konzultovány se školním lékařem.

Práce s žákem při mimoškolních aktivitách

Mimoškolní aktivity, i když nemají obligatorní charakter, mají být přístupné všem žákům. Mimoškolní aktivity žáků v situaci handicapu jsou **v kompetenci místních úřadů**. Čl. L551-1 školského zákoníku definuje podmínky, za jakých lze realizovat edukativní projekty místních úřadů, konkrétně jde o **teritoriální edukativní projekty**, PEDT⁸⁵. Místní úřady zajišťují přítomnost asistentů, doprovázejících děti/žáky při mimoškolních a volnočasových aktivitách, dvěma způsoby. Uzavírají smlouvy s asistenty pedagoga AESH, čl. L917-1 školského zákoníku nebo uzavírají jednorázové

⁸⁴ CAP école inclusive

⁸⁵ *Projet éducatif territorial (PEDT)*

pracovní smlouvy (CUI-CAE)⁸⁶, podle zákoníku práce s osobami, které jsou evidovány na úřadech práce, a také s osobami, které obtížněji hledají uplatnění na trhu práce.

2.2.2.3 *Vzdělání asistentů*

Pracovníci-asistenti pedagoga mají podle čl. 22, zák. č. 83-634, nárok na odborné vzdělávání a studijní volno. Asistenti mohou žádat o zhodnocení svých zkušeností za podmínek uvedených ve čl. L2323-10, L6111-1, L6311-1, L6411-1 a L6422-1 zákoníku práce. Jejich další odborné vzdělávání je stanoveno v souladu s národními standardy a přizpůsobeno různorodosti situací studentů přijatých do škol a vzdělávacích zařízení.

Práci asistenta pedagoga AESH, podle oběžníku č. 2019-090, který mění dekret č. 2018-666 z 5. června 2018 a dekret č. 2014-724 z 27. června 2014, **může vykonávat:**

- uchazeč se státním diplomem v oblasti edukativní a sociální pomoci, DEAES⁸⁷
- uchazeč, který může doložit pracovní zkušenosti v minimálním trvání devíti měsíců v oblasti péče o osobu se speciálními potřebami, zejména z řad studentů
- uchazeč s titulem nebo diplomem klasifikovaným alespoň na úrovni IV nebo s uznanou kvalifikací minimálně rovnocennou jednomu z těchto titulů nebo diplomů
- uchazeč s úrovní vzdělání *baccalauréat* nebo s ekvivalentním diplomem může také vykonávat práci asistenta AESH na úrovni základního školství
- uchazeč, který nemá požadovaný profesní diplom, absolvuje vzdělávací kurz, tzv. formaci adaptace na zaměstnání⁸⁸, v rozsahu nejméně 60 hodin

V rámci oficiálního uznání a upevnění statutu asistenta pedagoga byl vytvořen dekretem 2016-74 z 29. ledna 2016, **diplom DEAES**. Jedná se o diplom páté vzdělávací úrovně. Specializace pro péči v inkluzivním vzdělávání a běžném životě, opravňuje držitele diplomu DEAES k výkonu práce asistenta pedagoga. Nařízení ze dne 29. ledna 2016, stanovuje podmínky registrace, jakož i strukturu a obsah studia zakončeného diplomem DEAES. Teoretická část studia má časovou dotaci 504 hodin (čl. 1 výše zmíněné

⁸⁶ *Le contrat unique d'insertion-contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE): jednorázová smlouva v rámci podpory zaměstnanosti*

⁸⁷ *DEAES-Diplôme d'état Accompagnant Educatif et Social*

⁸⁸ *Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles*

vyhlášky), z toho 378 hodin obecné báze a 147 hodin zvolené specializace. Studium obsahuje 840 hodin praktické formace, která je absolvována v rozmezí 9 až 24 měsíců.

2.2.3 *Vzdělávání v režimu speciálního školství*

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

📖 Nařízení z 5. prosince 2005, vztahující se k funkcím a kompetencím departamentální komise, 2005

📖 Dekret č. 2009-378⁸⁹ z 2. dubna 2009, týkající se **vzdělávání** dětí, adolescentů a mladých lidí s handicapem a dále **kooperace** mezi školskými zařízeními citovanými v článku L351-1 školského zákoníku a sociálně-lékařskými zařízeními uvedenými v odstavci 2° a 3°, článku L. 312-1, zákoníku sociálních věcí a rodiny, 2009

📖 Oběžník č. 89-036 z 25. června 1989, k profesnímu adaptovanému vzdělávání, 1989

📖 Oběžník č. 2015-176 z 28. října 2015, vztahující se k adaptovanému vzdělávání

📖 Školský zákoník

📖 Zákon č. 2005-102, o právech a příležitostech osob s handicapem

2.2.3.1 *Zdravotně sociální zařízení*

Vzdělávací program běžného školství je organizován v cyklech, ukončených předepsanými výstupy, s pravidelnou evaluací. Vzdělávání ve speciálních, především zdravotně-sociálních a sociálních zařízeních má za cíl, navrhnout pro každého jednotlivce a následně realizovat vzdělávací projekt, jehož výstupem bude především maximálně rozvinutá autonomie žáka, která mu v dospělosti umožní účast na občanském a společenském životě. Dekretem č. 2009-378 byla formulována **kooperace mezi školským a zdravotně-sociálním sektorem** při vzdělávání osob s handicapem. Jmenovaný dekret oficiálně legalizoval strukturu **vzdělávacích jednotek**: *l'unité d'enseignement*, UE, ve kterých probíhá vzdělávání žáků se specifickými potřebami ve speciálních a zdravotně-sociálních zařízeních. Vzdělávací jednotky UE mohou být organizovány v prostorách běžných škol, ve specializovaných zařízeních nebo v prostorách obou těchto zařízení nebo služeb. Zařízení, ve kterých dekret č. 2009-378

⁸⁹ *Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles*

umožňuje vytvoření vzdělávacích jednotek UE, jsou podle čl. L312-1 zákoníku sociálních věcí a rodiny tyto:

- Odst. 2°: vzdělávací zařízení nebo služby primárně poskytující adaptované vzdělávání a sociální nebo zdravotně-sociální podporu nezletilým nebo mladým dospělým lidem s handicapem nebo s obtížnou přizpůsobivostí
- Odst. 3°: střediska rané zdravotně-sociální péče, uvedené v čl. L2132-4 zákoníku veřejného zdraví

Vzdělávání žáků ve specializovaných zařízeních je podmíněno rozhodnutím komise CDAPH, čl. D312-10-4 zákoníku sociálních věcí a rodiny. Každý žák/student, vzdělávaný ve zdravotně-sociálním sektoru, je doprovázen svým individuálním vzdělávacím projektem PPS. Do projektu PPS je zahrnut také **individualizovaný doprovodný projekt**⁹⁰, PIA, zahrnující tři roviny: pedagogickou, edukativní a terapeutickou, (čl. D312-10-2 zákoníku sociálních věcí a rodiny).

Kooperace mezi specializovaným zařízením a školou běžného proudu se projevuje i ve **sdílení** plánu podpory žáka. Pedagogický projekt vzdělávací jednotky UE, je integrován do projektu speciálního zařízení a je vytvářen v kooperaci s běžnou školou, ve které zůstává žák zapsán. Odpovědnost za vzdělávání nese ředitel celého zařízení, který informuje zákonné zástupce, uvádí čl. D312-10-14 až D312-10-16 zákoníku práce a sociálních věcí. Oblastním ředitelem sociálních věcí a regionálním ředitelem školství je podle čl. D312-10-3 zákoníku sociálních věcí a rodiny, vytvořena **skupina**, která zajišťuje a napomáhá kooperaci mezi školským a speciálním zařízením a průběžně sleduje evaluaci dětí/žáků/osob se specifickými potřebami.

Žák/student, zůstává i přesto, že je vzděláván ve specializovaném zařízení **zapsán** ve své referenční škole hlavního vzdělávacího proudu nebo se může zapsat do školy, která se nachází v blízkosti specializovaného zařízení, kde je aktuálně vzděláván (oběžník 2016-117 z 8. srpna 2016). Čl. D312-10-5 zákoníku sociálních věcí a rodiny shrnuje okolnosti a podmínky, za kterých je možné zápis realizovat.

Zdravotně-sociální zařízení **poskytují vzdělávání** (školní výuku a profesní přípravu), ale **zajišťují** také **reedukaci** a pracují na rozvoji autonomie. Většina těchto zařízení se specializuje na jeden druh postižení, náklady na pobyt jsou hrazeny ze sociálního

⁹⁰ PIA-projet individualisé d'accompagnement

zabezpečení. Edukativní péče je zajištěna **pluridisciplinárním týmem**, který je složen vždy ze specializovaného lékaře, zdravotní sestry a terapeutů (fyzioterapeut, psychomotorický terapeut, ergoterapeut, logoped), psychologa, vychovatele a speciálního pedagoga. K jednotlivým strukturám, podle článku L312-1 zákoníku sociálních věcí a rodiny, modifikovaném článkem 2, dekretu č. 2009-378 patří:

- Zařízení pro děti a adolescenty prezentující intelektuální postižení (établissements accueillant des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles).
- Instituty motorické edukace, IEM, (instituts d'éducation motrice)
- Zařízení pro děti a adolescenty s polyhandicapem (établissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés)
- Instituty senzorické edukace, IES, (instituts d'éducation sensorielle), zaměřené na zrakové nebo sluchové postižení
- Terapeutické, edukativní a pedagogické instituty, ITEP, (instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques), cílovou skupinou jsou žáci s poruchami chování
- Zdravotně-edukativní instituty, IME, (instituts médico-éducatifs), pro žáky se závažnými poruchami kognitivních funkcí nebo s vývojovými poruchami

2.2.3.2 Zařízení s adaptovanou výukou Segpa a Erea

Sekundární vzdělávání pro žáky, kteří v prostředí běžného školství vykazují dlouhodobé deficity, je ve Francii zajišťováno všeobecně vzdělávacími a profesními zařízeními Segpa⁹¹ nebo Erea⁹². Do těchto **zařízení s adaptovanou výukou**, přicházejí žáci z běžných škol po ukončení 6. ročníku, a to na základě vyjádření komise CDOEA⁹³, která je oblastně zřizována se zaměřením na sekundární vzdělávání. Nezbytný je souhlas zákonných zástupců. Činnost komise je vymezena nařízením z 5. prosince 2005, které se vztahuje ke složení a kompetencím komise CDOEA⁹⁴. V zařízení Segpa jsou žáci vzdělávání v rozsahu čtyř let.

⁹¹ Segpa: *Sections d'enseignement général et professionnel adapté*

⁹² EREA: *Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté*

⁹³ CDOEA: *Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré*

⁹⁴ *Arrêté du 5 décembre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement de la commission départementale d'appel des décisions relatives à la poursuite de la scolarité à l'école primaire*

Oběžník č. 2015-176, týkající se **adaptovaného vzdělávání** připomíná, že podle školského zákoníku, čl. L351-1, **zařízení Segpa** zajišťují vzdělávání také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě zákona 2005-102, který se týká práv osob s handicapem, jsou do těchto zařízení přijímáni, v rámci inkluze také žáci s handicapem, a to na základě rozhodnutí komise CDAPH, čl. L146-9 zákoníku sociálních věcí a rodiny. K výhodám škol Segpa, patří redukovaný počet žáků ve třídě, maximálně 16 žáků, pedagogický tým koncipovaný především ze speciálních pedagogů a výuka adaptovaná potřebám každého žáka. Zařízení jsou orientována především pro další profesní uplatnění, žáci tedy absolvují v rámci praktické výuky také profesní stáže, které jim mají usnadnit orientaci při výběru povolání.

Regionální zařízení EREA, jsou veřejná vzdělávací zařízení zajišťující adaptovanou výuku pro žáky s vážnými vzdělávacími obtížemi, žáky ze sociálně slabého prostředí nebo žáky v situaci handicapu (ze zdravotních nebo jiných důvodů). Na rozdíl od zařízení Segpa, jde o zařízení autonomní, disponující internátem. **Edukativní internát** umožňuje žákům s poruchami učení nebo ze sociálně slabého prostředí zkvalitnit školní přípravu, pochopit a osvojit si zásady socializace a rozvinout osobní kompetence pod dohledem speciálních vychovatelů. Pobyt v internátu je žákům doporučován na základě mínění kompetentních odborníků nebo jsou žáci internováni na přímou žádost rodičů.

Čtyřleté vzdělávání v regionálních školách EREA bylo oběžníkem č. 89-036 částečně prodlouženo, s cílem umožnit žákům/studentům dosáhnout vzdělávací úrovně IV, (profesní baccalauréat) nebo úrovně V, (diplom CAP). Část škol EREA se postupně přetransformovala na **lycea s adaptovanou výukou, LEA**⁹⁵. Do lycejních tříd LEA jsou přijímáni nejen žáci z adaptovaného profesního vzdělávání Segpa, ale v rámci inkluzivního vzdělávání také žáci, pro které je adaptovaná výuka přínosem, v souladu se čl. L111-1 školského zákoníku. Některá zařízení EREA/LEA mají zvláštní statut. Vzdělávají žáky se specifickými potřebami, většinou s jedním druhem postižení, např. motorickým nebo zrakovým.

⁹⁵ LEA: Lycées d'Enseignement Adapté

2.3 *Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu, je **jednou z priorit** Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT, informuje Národní ústav vzdělávání, NUV (©2020).

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů ve znění pozdějších předpisů:

📖 Novela školského zákona č. **343/2007** Sb., která upravuje pravidla přístupu cizinců ke vzdělávání a školským službám

📖 Novela školského zákona č. **82/5015** Sb.

📖 Vyhláška č. **116/2011** Sb., kterou se mění vyhláška č. **72/2005** Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

📖 Vyhláška č. **27/2016** Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb.

📖 Vyhláška č. **248/2019** Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

📖 Zákon č. **108/2006** Sb., o sociálních službách

2.3.1 *Nástroje podpory*

2.3.1.1 *Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami*

➤ Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami

➤ Žáci s priznanými podpůrnými opatřeními

Česká speciálně-pedagogická terminologie se vyvíjí ve shodě se světovým trendem, který se snaží o minimalizování stigmatizace. Pojem **dítě/žák/student se speciálními vzdělávacími potřebami**, je od svého zavedení globálním termínem pro pro žáky s mentálním, zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, pro žáky s vývojovými poruchami, žáky dlouhodobě nemocné, žáky s poruchami učení, žáky nadané, žáky se sociálním nebo jiným znevýhodněním, děti cizinců a další. Drbohlav (2010) připomíná, že od roku 2008, získaly přístup do základních škol také děti cizinců v neoprávněném postavení, kteří jsou také chápány jako osoby se SVP, viz novela školského zákona č.

343/2007 Sb., která upravuje pravidla přístupu cizinců ke vzdělávání a školským službám. „Dále mají cizinci bezplatný přístup k vysokoškolskému vzdělávání za předpokladu, že studují v jazyce, v němž je vedena výuka (tedy ve většině případů v češtině)“ (Drbohlav, 2010, s. 108).

Novelizovaný školský zákon č. 82/2015 Sb., v § 16 nově definuje osoby se speciálně vzdělávacími potřebami a zavádí termín „podpůrná opatření“: Osoba se SVP je taková, která k naplnění svých možností nebo k užívání svých práv potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. **Podpůrná opatření**, znamenají nezbytné úpravy ve vzdělávání, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta... Ekvivalentem pro žáky se SVP tedy jsou **žáci s priznanými podpůrnými opatřeními**.

2.3.1.2 Formy integrace

V České republice se děti, žáci a studenti s SVP mohou vzdělávat v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu nebo ve speciálních zařízeních. V rámci běžných škol se mohou zřizovat pro žáky se SVP speciální třídy, skupiny či oddělení. Vyhláška č. 73/2005 zpřehledňuje v § 3, formy umožňující vzdělávání žáků se zdravotním postižením, podle § 16 odst. 2 školského zákona:

- a) formou individuální integrace
- b) formou skupinové integrace
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, dále jen speciální škola
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c)

Pro některé děti je vhodnější domácí vzdělávání. O místě a způsobu vzdělávání svého dítěte má právo rozhodnout rodič nebo zákonný zástupce nezletilého dítěte.

➤ **Individuální integrací** se rozumí vzdělávání žáka se SVP v běžné škole nebo v některých případech ve speciální škole, určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (§ 3, vyhláška č. 73/2005, zrušená vyhláškou 27/2016 Sb.). Integrace do tříd ve školách hlavního vzdělávacího proudu probíhá se současným zajištěním odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče. Jedná se o upřednostněnou volbu, která v rámci reálných možností

uspokojí vzdělávací potřeby žáka. Integrovaní žáci jsou zpravidla vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

➤ **Skupinovou integrací** se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení, uvádí § 3 vyhl. č. 73/2005 Sb. Při skupinové integraci se žáci mohou v některých vyučovacích předmětech vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování, vyhláška č. 73/2005 Sb., § 8, odst. 8. Možnou variantou skupinové integrace je také zřizování tříd ve školách při zdravotnickém zařízení § 4, v. č. 73/2005 Sb.

➤ **Speciální školy**, školy s upraveným vzdělávacím programem samostatně zřízené pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, slouží žákům především s těžšími formami zdravotního postižení (žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkých sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením). Těmto žákům je s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb poskytována nejvyšší míra podpůrných služeb. Více v podkapitole 2.3.3 této práce.

2.3.1.3 Postup při získávání podpůrných opatření

Vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu běžných škol, umožňují podpůrná opatření. Vyhláška č. 27/2016 Sb., dělí podpůrná opatření do pětistupňové škály. Rozdělení konkrétních podpůrných, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost, NFN, podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1, vyhlášky č. 27/2016 Sb. **První stupeň**, poskytuje škola, bez účasti školských poradenských zařízení, uvádí § 2 zmíněné vyhlášky. Jde o minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně **nemají NFN**. Nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. V případě, že podpůrná opatření neměla dostatečný účinek, doporučí škola zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka, kontaktovat školské poradenské zařízení, dále jen ŠPZ.

Vyhláška 248/2019 Sb., která novelizovala vyhlášku 27/2016 Sb., definuje v příloze č. 1, **intervenci školy**, při poskytování prvního stupně podpůrných opatření. Žák má nárok na:

➤ **Přímou podporu:** podporu poskytuje učitel nebo jiný pedagogický pracovník. Slouží ke zmapování vhodných forem podpory žáka. Pokud tato podpora nepostačuje a je nezbytná součinnost více pedagogických pracovníků, je vytvářen plán pedagogické podpory PLPP, (§ 10, vyhláška 27/2016 Sb.), který zahrnuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nastavená podpůrná opatření, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování plánu.

➤ **Metodickou podporu:** uskutečňovanou ze strany poradenských pracovníků školy, pedagogickým pracovníkům, žákům a zákonným zástupcům žáka.

Škola na základě podnětu pedagogických pracovníků školy, zletilých žáků nebo zákonných zástupců žáků, informuje pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, a zákonné zástupce o úpravách postupů ve vzdělávání žáka. Vychází se z konzultace školy a zákonných zástupců o postupech vzdělávání, s cílem spolupráce na řešení problému žáka, předpokládá se i nespolupracující žák nebo zákonný zástupce žáka. **Ředitel** školy **pověří** koordinací plánu pedagogické podpory třídního učitele, učitele předmětu nebo poradenského pracovníka školy.

Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně.

Postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně

Ředitel školy určí pedagogického pracovníka, který bude kooperovat se ŠPZ a bude odpovědný za spolupráci na výběru a naplnění potřeb žáka v rámci podpůrných opatření. ŠPZ vychází z charakteru obtíží žáka, které mohou mít dopad na vzdělání, uvádí § 11, vyhlášky 27/2016 Sb. Je provedena speciálně-pedagogická, případně psychologická diagnostika za účelem dalšího posouzení speciálně-vzdělávacích potřeb žáka. Další opěrným bodem pro poradenské zařízení bývá PLPP a údaje o dosavadním průběhu vzdělávání uvedené ve školní matrice. Zdrojem informací mohou být údaje dalších poradenských zařízení, která již s žákem spolupracovala a v neposlední řadě jsou zásadní informace poskytnuté žákem nebo jeho zákonným zástupcem. Je-li to

třeba, je podstatnou skutečností ke stanovení SVP posouzení lékaře a svou roli hrají také podmínky školy, ve které se bude žák vzdělávat. Školské poradenské zařízení by mělo přihlídnout i k vyjádření samotného žáka a zákonného zástupce.

Zákonný zástupce **může** také **iniciovat návštěvu** ŠPZ z vlastního rozhodnutí, na základě doporučení pediatra a dalšího specializovaného lékaře, například klinického psychologa.

Zpráva a doporučení

Zpravidla do 30 dnů ode dne ukončení posuzování SVP, vydává ŠPZ zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření, nejpozději však do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti. Žák i zákonný zástupce jsou seznámeni s obsahem zprávy, zejména s charakterem a rozsahem podpůrných opatření. Zákonný zástupce nebo žák je seznámen s možností podat žádost o revizní přezkoumání, §13, vyhlášky 27/2016 Sb. Obsah náležitostí zprávy se řídí §14 a nově je vzor zprávy v příloze č. 4 výše uvedené vyhlášky.

Zpráva vydaná za účelem doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ŠPZ obsahuje:

- identifikační údaje žáka a školského poradenského zařízení
- datum přijetí žádosti a důvod poskytování poradenské pomoci
- anamnestické údaje žáka a popis obtíží
- průběh dosavadní poradenské péče,
- informace o podkladech, z nichž školské poradenské zařízení ve svých závěrech vychází,
- shrnutí průběhu a výsledků vyšetření,
- popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření,
- poučení o možnosti podat žádost o revizi zprávy podle § 16b zákona,
- identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který je odpovědný za provedení vyšetření a zpracování zprávy, a datum vyhotovení

Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně

Poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně je předepsán § 16, vyhlášky 27/2016 Sb. Škola je povinna stanovená podpůrná opatření neodkladně realizovat. S poskytováním podpůrných opatření vyjadřuje zákonný zástupce nebo zletilý žák souhlas prostřednictvím **informovaného souhlasu**. Figurují zde také informace o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména pak o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření.

Pokud škola vyhodnotí, že jsou podpůrná opatření nedostatečná nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, doporučí zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci ŠPZ. Obdobně škola postupuje i v případě, shledá-li, že poskytovaná podpůrná opatření již nejsou potřebná (§ 16, odst. 5, vyhlášky 27/2016 Sb.). V § 1, vyhlášky 248/2019 Sb., se za odstavec 5 vkládá nový odstavec 6, který sděluje, že ŠPZ **neposkytne poradenskou službu** směřující k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka, je-li platné dříve vydané doporučení, které bylo žadateli vydáno stejným nebo jiným školským poradenským zařízením, s výjimkou případu uvedeného ve vyhlášce o vzdělávání žáků se SVP, § 15, odst. 4, vyhláška 27/2016 Sb.

2.3.1.4 Podpůrné plány a podpůrná opatření

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, u kterého je nutné v různé míře provést úpravy vzdělávání. Popis 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, je uveden ve vyhlášce 27/2016 Sb.

V příloze č. 1, vyhlášky 248/2019 Sb., se na konci textu oddílu 1, doplňuje nový pododdíl 1.11., který mění podmínky při čerpání NFN. Nově je normovaná finanční náročnost **podmíněná**, dále NFNP, to znamená, že finanční prostředky ze státního rozpočtu na podpůrná opatření se poskytují pouze v případě, pokud žák nemůže využít

již dříve doporučené podpůrné opatření financované ze státního rozpočtu na základě doporučení pro jiného žáka. Konkrétně se jedná o podpůrná opatření:

- spočívajících v činnosti asistenta pedagoga a speciálního pedagoga
- spočívajících v činnosti školního speciálního pedagoga a školního psychologa
- pedagogické intervence
- předmětu speciálně pedagogické péče
- speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek a kompenzačních pomůcek

Pro doporučení konkrétních podpůrných opatření ŠPZ zjišťuje možnost využití personálních a materiálních podmínek školy, vytvořených v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření jiným žákům školy. Při tomto zjišťování škola poskytuje ŠPZ součinnost (§ 12, vyhláška 27/2016 Sb.). Vyhláška 248/2019 Sb. klasifikuje některé pomůcky nově jako univerzální. S účinností od 1. 1. 2020 **se může škola sama rozhodnout**, zda bude, či nebude na konkrétního žáka žádat NFN. Týká se to tedy nejen intervencí, ale personálních podpor obecně a také pomůcek. Finanční prostředky ze státního rozpočtu se poskytují pouze v případě, že žák nemůže využít podpůrná opatření doporučená pro jiného žáka (vyhláška 248/2019 Sb.).

Podpůrné plány

Individuální vzdělávací plán, dále jen IVP, je podpůrné opatření, které umožňuje úpravy obsahu vzdělávání, upravuje formy a metody výuky a také časové rozvržení vzdělávání. Případně upravuje výstupy ze vzdělávání žáka se SVP. Plán je závazným dokumentem, vychází ze školního vzdělávacího programu, ŠVP a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

Ředitel školy zajišťuje zpracování a provádění IVP, a to ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka. Plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka. S plánem se mají seznámit všichni vyučující žáka. Všichni seznámení včetně zákonného zástupce a odborníka školského poradenského zařízení stvrzují svým podpisem, že s obsahem IVP byli seznámeni a rozumí mu, § 3, vyhlášky 27/2016 Sb.

Zákonní zástupci žáka potvrzují souhlas s IVP podpisem **informovaného souhlasu** podle § 16 odst. 1. Plán může být průběžně doplňován a upravován podle potřeb žáka. V § 4 je uvedeno, jak postupovat při potřebě provést změny v IVP. Dále pak povinnost školského poradenského zařízení sledovat a nejméně jednou ročně vyhodnocovat naplňování plánu. IVP je podpůrným opatřením od 2. stupně výše. Také od 1. 1. 2020 je pro jeho vypracování stále nutné doporučení ŠPZ. Nově se však tento dokument nemusí zpracovávat, pokud doporučení ŠPZ poskytuje veškeré potřebné informace.

Plán pedagogické podpory, dále jen PLPP, vypracuje škola před zahájením podpůrných opatření prvního stupně. PLPP popisuje současný stav žáka se SVP, projevované obtíže, obsahuje cíle, ke kterým bude podpora směřovat. Důležité je stanovit způsob vyhodnocování plánu, průběžně jej aktualizovat a po 3 měsících zhodnotit, jak úspěšně byla podpora poskytována a jak přispěla k odstranění žákových potíží. Při nenaplnění cíle škola obvykle zletilému žákovi či zákonnému zástupci doporučí návštěvu ŠPZ. S PLPP škola seznámí všechny pedagogy, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, žáka a zákonného zástupce i ostatní pedagogické pracovníky, kteří se budou na realizaci plánu podílet.

Od 1. 1. 2020 je **pouze na uvážení školy**, zda PLPP zpracuje, či nikoliv. Předepsaný formulář v příloze vyhlášky z roku 2016 byl vyhláškou 248/2019 Sb. zrušen. Přesto je stále povinností školy poskytovat žákům podpůrná opatření a nejpozději po třech měsících vyhodnotit plnění nastavených cílů.

2.3.1.5 *Speciálně-pedagogické poradenství*

Účelem poradenských služeb, poskytovaných **školskými poradenskými zařízeními**, je mimo jiné vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj a rozvoj jejich osobnosti. Zjišťují speciálně-vzdělávací potřeby a mimořádné nadání žáků a doporučují vhodná podpůrná opatření. Vyhodnocují poskytování podpůrných opatření žákům se SVP.

Tato zařízení zajišťují prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. Poskytují metodickou podporu pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Čl. 2, vyhlášky 72/2005 Sb. uvádí také **součinnost** poradenských

zařízení s orgány veřejné moci a s právnickou osobou uvedenou v § 16b odst. 1 školského zákona.

Při poskytování poradenských služeb, na základě souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka, ŠPZ poskytují závěry vyšetření, které jsou podkladem pro doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dalšímu ŠPZ, které se na péči o žáka podílí, § 2a, vyhlášky 72/2005 Sb.

Typy školských poradenských zařízení uvedené v § 3 výše zmíněné vyhlášky jsou: **Pedagogicko-psychologické poradny a Speciální pedagogická centra.**

Pedagogicko-psychologické poradny, definované § 5, vyhlášky 72/2005 Sb., poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny nebo návštěvami zaměstnanců poradny ve školách a školských zařízeních. Paragraf 5 vyhlášky 72/2005, Sb. uvádí **výčet činnosti poradny**, mezi která patří:

- zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření
- vydává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka
- vydává zprávu a doporučení k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny **zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona** nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka
- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané
- poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci
- poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a

pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků

- poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami
- poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření
- poskytuje žákům kariérové poradenství
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka

Speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem (odst.1, § 6). Centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění, v souladu s částí II přílohy č. 2 k vyhlášce 72/2005 Sb. Žákům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci **diagnostické péče**. Centrum poskytuje žákům podle věty první přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák vzděláván. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách.

Speciálně-pedagogické centrum poskytuje obdobné poradenské služby jako PPP, liší se v činnostech kdy:

- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků,
- zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky uvedené v odstavci 1, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která **není zřízena** podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky

➤ vydává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka

➤ vydává zprávu pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka

➤ vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků uvedených v odstavci 1, § 6, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,

➤ poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených v odst. 1, § 6

➤ poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků, poskytuje metodickou podporu škole

2.3.1.6 Podpora v terciálním vzdělávání

Centra podpory studentů se specifickými potřebami, vzniklá při jednotlivých univerzitách jsou zařízení, poskytující komplexní odborný poradenský, technický a terapeutický servis studentům se SVP. Univerzity/vysoké školy, poskytují podporu svým studentům na základě vlastních **interních opatření**, při plném respektování obecné legislativy, která se k podpoře studentů v terciálním vzdělávání vztahuje.

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů ve znění pozdějších předpisů:

📖 Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách

📖 Zákon č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla), ve znění pozdějších předpisů

📖 Vyhláška č. 52/2008 Sb., kterou se stanoví zásady a termíny finančního vypořádání vztahů se státním rozpočtem, státními finančními aktivy

📖 Dodatek č. 2, k „Pravidlům pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, č.j. 2434/2011-33 ze dne 28.ledna 2011“, specifikující financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami (č.j.: 23728/2011-30).

Student, jehož studium vyžaduje specifické úpravy, kontaktuje univerzitní centrum podpory, které na základě vyjádření pracovníka, který byl pověřen provedením funkční diagnostiky, poskytne pomoc a podporu ke studiu. **Funkční diagnostika** identifikuje potřeby a případná omezení studenta v průběhu studia konkrétního studijního oboru. Její provedení je také jednou z podmínek podpory při studiu.

Typologie postižení studentů se specifickými potřebami, dodatek č. 2, MŠMT (2011):

A. Student se zrakovým postižením: A1. lehce zrakově postižený / uživatel zraku
A2. těžce zrakově postižený/ uživatel hmatu/hlasu

B. Student se sluchovým postižením: B1. nedoslýchavý / uživatel verbálního jazyka. B2. neslyšící / uživatel znakového jazyka

C. Student s pohybovým postižením: C1. s postižením dolních končetin (paraplegie). C2. s postižením horních končetin (jenné motoriky)

D. Student se specifickou poruchou učení

E. Student s psychickou poruchou nebo s chronickým somatickým onemocněním

Jednotlivá **centra podpory** mohou nabízet některé odlišné služby, zpravidla se však jedná o:

- Zajištění asistence na přepis/záznam přednášek/seminářů, asistence na překonávání architektonických bariér, průvodcovské služby, nácvik prostorové orientace
- Adaptace studijních materiálů (digitalizace textů, převod do Braillova písma, zvětšování testů a textů), půjčování pomůcek
- Předčitatelské služby, pedagogickou asistenci, zajištění individuální výuky, časovou kompenzaci
- Pomoc při vypracování individuálního vzdělávacího plánu, konzultace k přijímacím zkouškám, konzultace se spolužáky, rodinou, pracovníky univerzity

➤ Zajištění tlumočnicka do znakového jazyka, příp. znakované češtiny, a orální tlumočení

➤ Zajištění psychologického, speciálně – pedagogického, kariérového poradenství

2.3.2 Asistent pedagoga

Výčet použitých legislativních dokumentů a zákonů ve znění pozdějších předpisů:

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

📖 Vyhláška č. 248/2019 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

📖 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

📖 Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Jedním z podpůrných opatření, je pomoc žákům se SVP, prostřednictvím asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro děti a žáky se SVP nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání dětí a žáků formou individuální nebo skupinové integrace. Tento pracovník vykonává **přímou pedagogickou činnost** spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, a také ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Tolik z uvádí kolektiv autorů z pedagogické fakulty OU Palackého (©2013). Asistenti působí v ČR na úrovni předškolního, základního a středního běžného nebo speciálního školství. Asistent pedagoga může kromě třídy působit i ve školní družině, školním klubu a obecně v dalších školských zařízeních, což dokazuje § 5 v prvním odstavci vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb.

Obecně lze rozdělit asistentství na individuální a sdílené:

Asistent pedagoga individuální bývá přiznán v rámci podpory k žákovi, jehož potřeby jsou takového charakteru, že by se bez pravidelné a komplexní podpory nemohl rovnoprávně vzdělávat. Asistent pedagoga, který poskytuje podporu více žákům současně, je **sdílený asistent pedagoga**. Vyhláška 248/2019 Sb. nově **neuvádí** počet

žáků, se kterými může asistent pracovat. Podle Katalogu podpůrných opatření OU Palackého (©2015) může sdílený asistent na základě aktuální situace, spolupracovat s učitelem při vzdělávání takových žáků, jejichž zdravotní či sociální handicap není natolik závažný, ale jejichž vzdělávání je díky této podpoře efektivnější. Základním rysem sdílené asistence je, že se tento AP věnuje většímu počtu žáků v menším časovém rozsahu. Ve škole může působit i jiná osoba, která poskytuje žákovi podporu, čímž je myšlen **osobní asistent**, pro jehož působení je opět nutné vyjádření ŠPZ.

2.3.2.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy. Ředitel určuje příslušné kompetence všem pedagogickým pracovníkům, kteří souběžně zabezpečují výchovně vzdělávací činnost ve třídě, oddělení nebo výchovné skupině. Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se SVP probíhalo co nejúčinněji. Základní **činnosti asistenta pedagoga** u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole jsou:

➤ Individuální pomoc žákům, která může zahrnovat pomoc žáku v průběhu výuky při zprostředkování učiva, pomoc žákovi začlenit se do kolektivu třídy, zvyknout si a orientovat se ve školním prostředí. Asistent pracuje s žákem také individuálně, podle pokynů pedagoga a podle předem domluvených a připravených programů. AP může zprostředkovávat nebo usnadňovat vzájemnou komunikaci pedagogů se žáky s SVP nebo žáků mezi sebou, je-li potřeba využívá alternativní a augmentativní komunikační systémy.

➤ Asistent spolupracuje s učitelem a s pedagogy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti, účastní se tvorby IVP. Účastní se pedagogických porad a třídních schůzek. Absolvuje vzdělávací aktivity určené pro asistenty pedagoga. Pomáhá žákům při přípravě na výuku mimo vyučovací hodiny. Vytváří pomůcky, modifikuje pracovní listy a učební texty podle žakových potřeb. Strukturuje a vizualizuje učivo, např. v případě žáků s PAS. Poskytuje žákům vhodnou podporu při sociálních interakcích a pomáhá jim upevňovat sociální, pracovní, hygienické a další návyky.

➤ Poskytuje potřebnou pomoc při úkonech sebeobsluhy a pohybu těm žákům, kteří tuto pomoc potřebují. Například při výchovných a vzdělávacích činnostech

organizovaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání.

➤ V předškolních zařízeních se asistent pedagoga podílí na psychomotorickém rozvoji dítěte a připravuje ho spolu s ostatními předškolními pedagogy na plynulý přechod do základní školy. Péče o integrované dítě může takto mimo jiné naplňovat kontinuitu péče v celém školském systému.

2.3.2.2 *Vzdělání asistenta pedagoga*

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga je definována zák. č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, § 20. Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, **získává odbornou kvalifikaci:**

➤ Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd nebo jiným vysokoškolským vzděláním plus vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou, zaměřeném na pedagogiku.

➤ Absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, který uskutečňuje vysoká škola nebo jiné zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

➤ Studiem pedagogiky nebo vyšším odborným vzděláním, které realizují vyšší odborné školy v oboru vzdělávání s pedagogickým zaměřením. Nebo vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než pedagogického zaměření.

➤ Vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečněném vysokou školou zaměřenou na pedagogiku, a to studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga.

➤ Středním vzděláním, ukončeném maturitní zkouškou v oboru pedagogicky zaměřeném nebo středním vzděláním s maturitou v nepedagogickém zaměření + vzděláním ve vysokoškolském programu celoživotního vzdělávání, zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga.

2.3.3 *Vzdělávání v režimu speciálního školství*

V souladu s mezinárodně proinkluzivní politikou prochází české speciální školství souběžně s hlavním vzdělávacím proudem transformací, vycházející z potřeb a idejí rovného vzdělávání pro všechny. Speciální školství je jednou z možných variant vzdělávacího systému, umožňujícího vedle vzdělávání žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu, také možnost vzdělávat děti, žáky a studenty v **zařízeních a školách praktických a speciálních**

Typy speciálních škol

Na úrovni předškolního vzdělávání jsou to speciální mateřské školy, které se svým zaměřením věnují dětem se SVP podle jejich potřeb a typu postižení. Významnou podporou v předškolním vzdělávání dětí s SVP je organizace **Raná péče**. „*Raná péče je v České republice podporována několika resorty ministerstev. Je definována zejména zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, (MPSV), a také novelizovanou vyhláškou školského zákona č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (MŠMT)*“. (Janků, 2013 s. 52). Zákon 108/2006 Sb., definuje ranou péči jako sociální terénní službu, příp. doplněnou ambulantní formou služby, která je poskytována dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let. Péče je poskytována dítěti se zdravotním postižením nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu.

V § 5, vyhlášky 73/2005 Sb. jsou charakterizovány **typy speciálních škol** pro účely jejich označování:

a) pro zrakově postižené, mateřská, základní, střední škola pro zrakově postižené, (střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola pro zrakově postižené), konzervatoř pro zrakově postižené

b) pro sluchově postižené, mateřská, základní, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola pro sluchově postižené)

c) pro hluchoslepé, mateřská a základní škola pro hluchoslepé

d) **pro tělesně postižené**, mateřská, základní, střední škola pro tělesně postižené (střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola pro tělesně postižené)

e) mateřská škola **logopedická**, základní škola logopedická

f) mateřská škola speciální, **základní škola praktická, základní škola speciální**, odborné učiliště, praktická škola

g) základní škola **pro žáky se specifickými poruchami učení**, základní škola **pro žáky se specifickými poruchami chování**

h) mateřská škola při zdravotnickém zařízení, základní škola při zdravotnickém zařízení, **základní škola speciální při zdravotnickém zařízení**

Základní škola praktická a speciální

Rozhodnutí, zda vzdělávat žáky v hlavním vzdělávacím proudu, či ve speciálním školství, je právem rodiče nebo zákonného zástupce dítěte. Školská poradenská zařízení diagnostikují, konzultují a dávají doporučení. Převedení žáka z běžné ZŠ do vzdělávacího režimu základní školy speciální umožňuje § 22 školského zákona. Nezbytné je doporučení ŠPZ, s odvoláním na § 11 odst. 2 až 4, § 12, 13 a 15. Doporučení je platné po dobu v něm stanovenou, maximálně po dobu 2 let, v odůvodněných případech lze stanovit platnost až 4 roky, uvádí § 22, vyhlášky 27/2016 Sb. Rodiče nebo zákonní zástupci jsou informováni o rozdílech ve vzdělávacích programech, o výstupech vzdělávání a jejich dopadech na možnosti dalšího vzdělání a profesního uplatnění. **Přezkoumání** podmínek se provádí nejpozději do 1 roku po zařazení nebo převedení žáka, další vyhodnocení se provádí nejpozději do 2 let od předešlého vyhodnocení, přičemž v odůvodněných případech lze vyhodnocení provést až do 4 let od předešlého vyhodnocení, § 23, vyhlášky 27/2016 Sb.

Dřívější zvláštní škola byla zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání, přejmenována na **základní školu praktickou**. Tuto školu navštěvují především žáci s lehkou mentální retardací, případně s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru. Vzdělávání zde vyžaduje speciální učební metody a individuální přístup učitele, podmíněný sníženým počtem žáků ve třídě. Devítiletá základní škola praktická je **členěna na tři stupně**: nižší (1. až 3.

ročník), střední (4. až 6. ročník) a vyšší (7. až 9. ročník). Síť těchto škol je v České republice poměrně velmi hustá, zahrnuje kolem pěti set zařízení (Eurydice, ©2020). V roce 2005 byla vydána Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, která umožnila dětem s lehkým mentálním postižením vzdělávání v běžných základních školách.

Žáci s těžším mentálním postižením mohou získat základy vzdělání v **základních školách speciálních** (dříve pomocné školy). Vzdělávají se zde žáci s takovou úrovní rozvoje rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat v základní škole ani v základní škole praktické, jsou však schopni si osvojit alespoň některé prvky vzdělání. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a **člení se na první a druhý stupeň**. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem, podle školského zákona, § 48. Výuku na speciálních školách zabezpečují pedagogové se speciálně pedagogickým zaměřením a působí zde i zdravotní, sociální a psychologičtí pracovníci. Těžiště práce spočívá ve výchovné a vzdělávací činnosti zaměřené na poskytování elementárních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných k uplatnění v praktickém životě a v rozvíjení duševních a tělesných schopností při respektování individualit žáků.

Podle Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy pracuje i **přípravný stupeň základní školy speciální**. Umožňuje navštěvovat školu i dětem, které by vzhledem k těžšímu stupni postižení nebyly schopné prospívat na nižším stupni základní školy speciální, ale u nichž je předpoklad rozvoje schopností. Do třídy přípravného stupně základní školy speciální lze zařadit dítě od školního roku, v němž dosáhne 5 let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku, § 48a, školského zákona.

Střední školy a profesní příprava

Speciální střední školství nabízí vzdělání ve speciálních středních školách, jedná se o **speciální gymnázia, speciální střední odborné školy a konzervatoře**. Školy speciálního školství, zejména střední, jsou specializovány podle druhu postižení. Jsou zaměřeny na naplnění vzdělávacích potřeb žáků s postižením mentálním, sluchovým, zrakovým, somatickým nebo žáků s postižením s více vadami či na žáky obtížně vychovatelné. Speciální školství má v České republice dlouhou historickou tradici a je všeobecně považováno za kvalitní (Průcha, 2003).

V profesní přípravě se mohou žáci a studenti se SVP vzdělávat na **speciálních středních odborných učilištích, odborných učilištích a učilištích nebo na praktických školách**. Praktické školy připravují žáky pro výkon dosažitelných činností, v rozsahu dvou nebo tří let. Zakočení má podobu závěrečné zkoušky a dokladem úspěšného absolvování je závěrečné vysvědčení. Dvouleté programy poskytují méně náročné studium **bez výučního listu**. Jednoletá a dvouletá praktická škola je určena žákům se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, autismem či vícečetným postižením. Toto vzdělání získává jen velice malý počet žáků, 0,5 % (Eurydice, ©2020).

3 Cíl práce, metodologie výzkumu

Cílem práce je provést na podkladě analýzy legislativních a koncepčních dokumentů popis a komparaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, Francii a Québecu. V souladu s formulovaným cílem jsou analyzovány a komparovány dokumenty ministerstev školství a výchovy jednotlivých zemí a další legislativní a závazné dokumenty, týkající se inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Díličí cíle vyplývající ze stanoveného cíle práce jsou:

- popis vzdělávání a role asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v komparovaných zemích
- porovnat a analyzovat možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v komparovaných zemích

K naplnění výše formulovaných cílů je zvolena kvalitativní strategie. Použitou technikou sběru dat je metoda komparativní analýzy. Legislativní a koncepční vzdělávací dokumenty budou komparovány se zaměřením na formy a možnosti vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Pozornost bude věnována mechanismu získávání podpůrných opatření a možnostem vzdělávání žáků se speciálními potřebami. K naplnění díličího cíle práce bude provedena komparativní analýza osobnosti asistenta pedagoga, na základě stanovených kritérií: vzdělání, pracovní činnosti a kompetence pedagogických asistentů.

Sekundárně je využito polostrukturovaného rozhovoru. Volba výzkumného vzorku je v souladu se zvolenou strategií záměrná. Na předem připravené otázky odpověděly formou polostrukturovaného rozhovoru osoby, které působí ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí.

3.1 Použité metody kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum byl dlouho opomíjen a byl považován za doplněk kvantitativního výzkumu, a to zejména v komerční sféře, ale i na některých vysokých školách (Munduch, 2016). Neexistuje exaktně definovaný způsob, jak vymezit nebo provádět kvalitativní výzkum. Podle Dismana (2011) se oba způsoby, kvalitativní i kvantitativní

doplňují. Všeobecně platná definice kvalitativního výzkumu podle Munducha (2016) neexistuje. Disman (2011) chápe kvalitativní výzkum jako nenumerné šetření a interpretaci sociální reality, jejímž cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím. Kvalitativní výzkum zkoumá jevy do hloubky, výzkumník se snaží pochopit všechny možné souvislosti. Je založen na intenzivním sběru maximálního množství dostupných dat, ve kterých výzkumník následně hledá vzájemné vztahy a souvislosti.

Komparativní analýza je metoda umožňující analyzovat i menší množství případů a umožňuje pochopení, za jakých okolností a podmínek dochází k úspěchu či neúspěchu sledovaného tématu. V rámci sekundární analýzy dokumentů byly podle Munduchova (2016) dělení, zkoumány veřejně dostupné dokumenty, kombinované formy: texty, legislativní dokumenty, příslušné právní normy upravující možnosti vzdělávání žáků se SVP, strategické mezinárodní a národní dokumenty, veřejně prezentované informační materiály, sborníky příspěvků z konferencí a informační bulletiny.

Metody sběru dat, používané u kvalitativních i kvantitativních výzkumů jsou si velmi podobné. Zásadní rozdíl je v kontextu, v jakém jsou použity a ve strategii jejich aplikace (Munduch, 2016). V práci byla užitá forma polostrukturovaného rozhovoru, vycházejícího z předem připravených otázek. Devizou polostrukturovaného rozhovoru je, že umožňuje získání detailních i komplexních informací o vybraném jevu. Celý proces této metody zahrnuje řadu úkonů: výběr metody, přípravu rozhovoru, jasnou formulaci otázek, vlastní dotazování, přepis, analýzu dat psaní a prezentaci (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Vlastní **interpretace dat** byla provedena na základě prezentovaných dokumentů a provedených rozhovorů, formulovaných a shrnutých do tabulek.

3.2 Etika výzkumu

K důležitým etickým aspektům výzkumu patří zachování soukromí a bezpečnosti zúčastněných osob. Pokud výzkumník nedokáže bezpečnost zúčastněných osob zachovat, neměl by jejich názory publikovat, předkládá Švaříček (2007). Naproti tomu Baláž (2011) připouští, že určitá míra ohrožení se objeví při realizaci každého výzkumu a je nesnadné určit, nakolik je ohrožení pro zúčastněné akceptovatelné.

Z textu práce i přepsaných polostrukturovaných rozhovorů jsou odstraněny všechny osobnostní znaky, citlivě je zacházeno s identifikací prezentovaných názorů a konkluzí účastníků i konkrétních zařízení. Jména informantů i osob, o kterých se zmiňují jsou změněna a všechny informantky souhlasily s účastí na výzkumu. Před udělením souhlasu k účasti ve výzkumu bylo důležité vysvětlit záměr komparativní analýzy výzkumu a etické aspekty výzkumu. Účastnice-informantky projevíly zájem o následné závěry, které vyplnou z výsledků komparace. Tyto jim budou poskytnuty v souladu se zásadou o zpřístupnění práce účastníkům výzkumu, kteroužto zahrnuje do desatera zásad výzkumníkova etického chování Dohnalová (2011).

Myšlenky jiných autorů, nazývané Šanderovou (2007), původní myšlenky, jsou v práci používány a citovány s úmyslem zachovat jejich původní smysl a nedopouštět se vědomého zkreslování jejich významu. Autorka práce přijímá zodpovědnost za objektivitu prováděné komparace, stejně tak za studium legislativy, literatury, rešerše dostupných zdrojů a také za osobní názory a postřehy, formulované na základě vlastního pozorování.

4 Komparativní analýza integračního a inkluzivního přístupu jednotlivých zemích

4.1 Výsledky z rozhovorů

Informantky byly záměrně vybrány z důvodu práce ve školství. Všechny tři jsou učitelky a mají zkušenost se vzděláváním žáků se SVP. Otázky, (příloha č. 6) byly připravovány s dostatečným předstihem, v průběhu práce staly částečně bezpředmětnými. Některé informantky se vyjadřovaly popisem vlastních zkušeností, otázky sloužily spíše jako opěrné body. Pro snazší orientaci v textu byla informantkám přidělena fiktivní jména.

4.1.1 Rozhovor s učitelkou běžné školy, Québec

Mélissa, pedagogický pracovník na pozici učitele školy hlavního vzdělávacího proudu v běžné nižší sekundární škole. Přepis rozhovoru tvoří souhrnný text:

Québec je spíše v režimu integrace než inkluze, protože dítě je někam dáno a tam se musí integrovat. V integračním modelu se objevují inkluzivní prvky. Dítě musí podat výkon, aby mohlo zůstat v běžné škole, jinak je orientováno do speciální třídy nebo školy.

Inkluzivní prostředí se přizpůsobuje zvláštnostem dítěte, podporuje ho, ale tak, aby to bylo prospěšné všem. Díky inkluzi teď mohu dělat víc, tyhle děti mají štěstí, to za nás nebylo. Otázkou zůstává, jak mohu já (jako učitel), všechny žáky, každého jinak motivovat.

Mám ve třídě děvče s handicapem. Je to dívka s lehkým mentálním postižením, rodiče si přáli, dát ji do běžné školy, aby byla stimulována. Jsou objektivní, máme spolu pěkný vztah.

Důležité je vysvětlit ostatním spolužákům situaci a zapojit je do pomoci (tutoriát). Když zadám skupinovou práci, všichni ji zvou do svého týmu, podporují ji. Je to kouzelná formulka, protože Florence se snaží adaptovat, spolupracovat. Považuji to za inkluzi, která obohacuje nás všechny.

Florence má nižší výstupy než její spolužáci, ale svým tempem se zlepšuje. Co se mi líbí je, že Florence je součástí školy, proměňuje nás. Našli jsme jí ve třídě, kde se cítí

bezpečně, začala se smát, rozvinula sociální a komunikační dovednosti. Zůstává ve stejné třídě, má modifikovaný program.

Můj recept na úspěch: komunikace s rodiči, práce celého týmu, vyměňovat si informace, spolupracovat. Vždy se mi líbila myšlenka integrace, je to o tom se adaptovat. Když pochopíme, jak pomoci tomu dítěti, pomůže to nám samým. Dítě bude postupovat svým tempem, ale bude postupovat. Otázkou je, jak je vést k maximální samostatnosti, a ne jim vše nalinkovat.

4.1.2 Rozhovor s učitelkou inkluzivní třídy ULIS, Francie

Informantka **Anne-Cécile**, speciální pedagog v ULIS, Francie, otázky sloužily jako orientační body, přepis rozhovoru tvoří souhrnný text:

ULIS lépe pokrývají potřeby pro speciální výuku než běžná třída, kde někdy není kapacita rozvinout schopnosti dítěte. Občas se cítím, že jsem to já jako učitel, kdo má handicap (smích).

Je důležité, aby dítě vědělo, proč je tady. Děti se někdy setkávají s posměchem, nepochopením. Mám malou třídu, sedm dětí. Je tu holčička, která byla v běžné třídě, kde se trápila. Není to cesta pro každého.

Při koncipování třídy a jejím zařízení jsme přemýšleli, jak třídu dobře zorganizovat. Je tu koutek pro autisty, společný prostor, koberec. Využívám Montessori pedagogiku. Jsem jako detektiv, je třeba neustále pozorovat, jaký kdo je, abych zvolila správnou strategii. Při přípravách přemýšlím nad každým dítětem zvlášť, jakou cestou jej dovedu k výsledku. Snažím se odhadnout jejich síly, aby zažívaly úspěch, ale ne laciný.

Mám autistickou třídu, je nemožné nemít znalosti o autismu.

Pro děti i pro učitele je důležité znát svou kmenovou třídu, kde jsou děti zapsány a pro mě, poznat kolegu z běžné třídy. Postupně se poznáváme, můžeme spolu konzultovat.

Mám výbornou asistentku, vyrábíme adaptované pomůcky, využíváme sensomotoriky. Spojit nový poznatek s konkrétním postupem, zapojit smysly.

Myslím, že školní inkluze je otázkou doprovázení dítěte a asistentství. Ve třídě jsem já, asistentka, přichází psycholog, ortophonista (logoped). Čtyři dospělí na sedm dětí. Jednou měsíčně se setkáváme nebo jinak vyměňujeme informace s rodiči. Je důležité, aby rodiče participovali na projektu/plánu svého dítěte.

4.1.3 Rozhovor s učitelkou běžné ZŠ, Česká republika

Paní učitelka **Jitka**, pedagogický pracovník na pozici učitele v běžné ZŠ, Česká republika. Informantka se důsledně držela připravených otázek.

1) Jaké je obsahové chápání pojmů inkluze a integrace? *Osobně si myslím, že chápání těchto dvou pojmů – spíše jejich nepochopení vede k jejich časté záměně. Podle mého názoru je integrace – snaha, směr začlenit jakékoliv dítě do běžného školního prostředí a inkluze se snaží začlenit dítě do tohoto režimu. Integrace je tedy jakýmsi předstupněm inkluze.*

2) Jaké je organizační schéma při přijetí žáků se SVP do běžných škol? Jsou zařazeni jednotlivě do tříd nebo je zřizována speciální třída? *Podle mé zkušenosti přijímání dětí se SVP je na rozhodnutí „jiných“ institucí – pedagogických center, ped-psych. poraden atd. V naší škole není pro tyto žáky speciální třída a ani nevím, že by to bylo běžné jinde...snaha je směřovat tedy k inkluzi.*

3) Snižuje se počet žáků ve třídě, kde se vzdělávají žáci se SVP? *U nás ve škole to tak není a někdy je těžké to takto nastavit, záleží na počtu dětí, které jsou do školy přijímáni.*

4) Doplnují si vzdělání v oblasti speciální pedagogiky učitelé? Návštěvou seminářů? Samostudiem? Jinak? *Měli by si doplňovat především samostudiem. Předpokládám, že je to jejich zodpovědnost-účastnit se seminářů apod. Určitě tomu tak je i v naší škole.*

5) Jaký je podle vás názor pedagogů na integraci žáků se SVP do běžné školy? Spíše kladný? Neutrální nebo spíše záporný? Jaké jsou převažující postoje k začleňování žáků se speciálními potřebami do hlavního vzdělávacího proudu „běžných škol“? *Oddělila bych názor veřejnosti od názoru pedagogů. Podle mého názoru přetrvává obava, možná „špatné“ zkušenosti, možná ona neznalost, nezkušenost. Sama to vnímám tak, že je to cesta dobrým směrem, ale je to zcela individuální, protože i nelze všechny děti se SVP „házet do jednoho pytle“.*

6) Jsou ve třídách, kde se vzdělávají žáci se SVP přítomni asistenti pedagoga? Další pedagogičtí pracovníci? *Ano jsou, je to skvělé, že tato možnost je. Jinak si to neumím představit. Bez nich by to nešlo.*

7) Mohou mít integrovaní žáci k dispozici také osobního asistenta? *Záleží na posouzení, jestli jim takový asistent je přidělen.*

8) Kooperují se školou rodiče integrovaných žáků? Jak? *Kooperují, bez spolupráce rodičů obecně si neumím svou práci představit. Vlastní zkušenost – nyní žák v první třídě, při hodinách intervence vždy na závěr je přítomen rodič. Domlouváme také individuální plán (nejen IVP, ale i týdenní plány apod.), dále spolupráci s asistentem apod.*

9) Převažuje individuální integrace nebo zřizování speciálních tříd při běžných školách? *Nedokážu odpovědět. Toto jsem našla. Myslím, že převažuje individuální integrace (inkluze). Možná je tomu jinak ve velkých městech, ale nemyslím si, že je to tak zásadní rozdíl.*

10) Dochází, z nějakého důvodu, k nepřijetí žáka se SVP běžnou školou? *Nemělo by docházet. Dokonce si myslím, že je toto nějak ošetřeno nějakým školským zákonem.*

11) Jakým způsobem žák získává speciální kompenzační, didaktické a další pomůcky? *Dítě s SVP má nárok na speciální (didaktické atd.) pomůcky do výše přidělených financí. Dále pak záleží na pedagogovi, jaké další pomůcky mu nabídne, vyrobí nebo doporučí rodičům k jejich pořízení.*

12) Vytváří se pro žáky se SVP v rámci běžných škol bezbariérové prostředí? *Naše škola je nyní částečně bezbariérová při vstupu do budovy. Odpověď spíš tedy – nevytváří.*

13) Stává se, že škola odmítne přijmout žáka se SVP? *Sama škola podle mě nemůže.*

14) Myslíte, že integrace/inkluze v běžném školství je pro žáky se SVP přínosem? A pro intaktní žáky? *Jsem přesvědčená, že pro žáky se SVP může být integrace, inkluze významným přínosem, ale opravdu nelze generalizovat – záleží na konkrétní diagnostice apod. Pro intaktní žáky je to totéž – záleží na konkrétním žákovi, jeho SVP a na vedení pedagoga, asistenta apod. Dokážu si představit fungující třídní kolektiv s žákem vyžadujícím speciální (individuální) přístup, ale i třídu, kde zmíněný žák zůstává de facto „mimo“. Nejdůležitější roli podle mne hraje stupeň postižení, stupeň SVP, ale ruku v ruce s tím vedení pedagoga.*

15) Jaká je podle vás nejpalcivější problematika inkluzivního/integračního vzdělávání dětí se SVP v běžných školách? *Učíme se za pochodu, někdy je*

problematická spolupráce s rodinou, někdy se přes veškerou snahu integrace/inkluze nepovede. Je-li tedy integrace jen směr-každý žák do každé školy – „ty se to naučíš“, pak přiznávám, že inkluze, která by měla směřovat k tomu, aby se škola přizpůsobila onomu žákovi (SVP atd.) – „my se budeme snažit tě to naučit“ prostě ještě „v plenkách“. A to se o ní už mluví dost dlouho.

4.1.4 Syntéza názorů a zkušeností informantů

Přehlednější orientaci v textu této podkapitoly umožňuje barevné rozlišení:

Québec, Francie, Česká republika

Mélissa se dobře orientuje v rozdílu mezi integrací a inkluzí, kriticky přiznává, že Québec je spíše v režimu integrace s inkluzivními prvky. Inkluze má být prospěšná všem, Melissa využívá možnosti, které inkluzivní přístup nabízí, má k inkluzi pozitivní vztah. **Anne-Cécile** myšlenku inkluze chápe jako přirozenou, na však pro každého. V integrativním/inkluzivním vzdělávání shledává inkluzivní třídy ULIS účinnější (alespoň v některých případech). **Jitce** pojmy integrace a inkluze splývají, ale správně chápe inkluzi jako něco vyššího, k čemu je třeba směřovat. Z jejich odpovědí vyplývá, že má k zavádění inkluze kladný vztah o třídách zvláště zřizovaných pro žáky se SVP při běžných ZŠ neví. Podle jejich slov se o inkluzi již poměrně dlouho mluví, v ČR je však teprve na začátku „v plenkách“.

Ve vzdělávání žáků s SVP se Mélisse osvědčil tutoriát, vzájemná výpomoc spolužáků. Pracuje se třídou, kterou vede ke spolupráci a vzájemnému obohacování se. Má zkušenost, že k dětem se SVP je třeba přistupovat podle jejich individuálních schopností, nechat je postupovat svým tempem, ale nevyčleňovat ze společných činností (skupinová práce). Nepodceňuje rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Anne-Cécile připomíná, že je inkluze individuální záležitost, respektuje rozdílnost potřeb každého. Přes to, že považuje vzdělávání v ULIS třídách za prospěšnější, je vzdálena myšlenka segregace a podporuje společné školní i mimoškolní aktivity se spolužáky z kmenové (běžné) třídy. **Jitka** vnímá širokou škálu individualit, kterou se inkluzivní školství vyznačuje. Uvědomuje si, jak důležitý je osobní přístup pedagoga. Má zkušenosti s IVP a nárokem na pomůcky pro žáky se SVP.

Téma sebevzdělávání Méllisa vynechává, věnuje však velký čas přípravám. Anne-Cécile cítí potřebu sebevzdělávání, myšlenka, že by neměla znalosti o specifických potřebách svých žáků je pro ni nepřijatelná. Kromě toho je pro ni důležité, mít nejen pedagogické, ale i psychologické znalosti. **Sebevzdělávání shledává Jitka přirozenou povinností, je jí blízké, pokud neví, informace si vyhledá.**

Spolupráci s rodiči považuje Méllisa za velmi důležitou, také nepodceňuje informovanost ostatních spolužáků o situaci, ve které se nachází spolužák s SVP, o odlišnostech, se kterými žije. V neposlední řadě je důležitá důsledná komunikace a spolupráce celého týmu. Pro Anne-Cécile je nezbytná výměna informací s kolegy vyučujícími a dalšími osobami zainteresovanými na vzdělávání dítěte, včetně rodičů. **Jitka definuje komunikaci a kooperaci s rodiči jako přínosnou a nezbytnou.**

Méllisa ve třídě asistentku nemá, o svých zkušenostech s asistentem pedagoga se nezmiňuje. Anne-Cécile spolupracuje s asistentkou, vnímá ji jako partnera a zároveň osobu, která doprovází žáka ve školním prostředí a vede jej k samostatnosti. **Na základě svých kladných osobních zkušeností Jitka přítomnost asistenta ve své třídě vítá.**

4.2 Terminologie žáků se SVP v jednotlivých zemích

Z uvedených rozhovorů, stejně tak jako z názoru odborníků vyplývá terminologické a praktické **prolínání pojmů integrace a inkluze**, ačkoliv jsou jasně definovány. Inkluzivní škola se přizpůsobuje žákovi, diverzita je považována za něco obohacujícího, prospěšného. V modelu integrace (spojovaného více se segregací) je žák nucen přizpůsobit se prostředí, do kterého byl integrován.

Na zamlžování podstaty inkluze v ČR, z důvodu nevhodných překladů, v politicko-legislativních dokumentech, upozorňuje Lechta (2016). Jako příklad uvádí překlad inkluze jako „začleňování“, namísto být úplnou součástí, z anglického: *to be included*. Frankofonní **význam slova inkluze** je shodný s anglickým, vyjadřuje celek, který je všezahrnující pro jakoukoli část. V citlivém českém prostředí, hrdém na svůj jazyk již od doby národního obrození, a snad právě proto, se může termín inkluze stávat jakýmsi novým administrativním výrazem, jak je patrné i z odpovědí informantek.

Práce nakládá s pojmem inkluzivního vzdělávání jako **s cílem, ke kterému se snaží všechny tři komparované země** během transformačního procesu svých vzdělávacích

systemů **přiblížit**. Není jejím úkolem definovat integraci a inkluzi, ale přiblížit jejich praktickou aplikaci.

Termín žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, Québec

Žák s handicapem je ten, který koresponduje s definicí osoby s handicapem. Osoba s handicapem je každá osoba s nějakým deficitem, který má za následek závažné a trvalé postižení a který je příčinou překážek při výkonu každodenních činností.

Za **žáky s poruchami chování a s poruchami učení** by měli být považováni žáci/studenti, jejichž školní docházka vyžaduje zvláštní podporu kvůli obtížím, které ohrožují jejich vzdělávací úspěch, a kteří i přes cílenou intervenci, vedenou pedagogy po dostatečně dlouhou dobu, vykazují závažné nedostatky.

Žáci v ohrožení nejsou zahrnuti ani mezi žáky s handicapem ani mezi žáky s poruchami učení nebo chování. Jedná se o žáky předškolního, primárního a sekundárního vzdělávání, kteří vykazují faktory zranitelnosti, které mohou ovlivnit jejich učení nebo chování, (obr. č. 5).

V terciálním vzdělávání se objevuje dělení studentů se SVP na tradiční studenty v situaci handicapu, **ÉSHT** a nově se objevující studenty, **ÉSHÉ**, (především se jedná o studenty s poruchami učení, poruchami pozornosti a osoby s poruchami intelektového vývoje).

Obr. č. 5: Žáci se SVP v Québecu

zdroj: vlastní



Québeckým ministerstvem vzdělávání, MELS, byly vytvořeny **popisné kódy** jednotlivých specifík žáků se SVP, které mají za úkol usnadnit komunikaci, mezi osobami a institucemi podílejícími se na péči o žáky se speciálními potřebami. Přehled popisných kódů je dostupný odborníkům i širší veřejnosti.

Termín žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, Francie

Termín používaný legislativou, pedagogickou i jinou veřejností je **žáci se specifickými potřebami**: *des élèves à besoins spécifiques*

Legislativně, oficiálně i neoficiálně převládá termín osoba **v situaci handicapu**: *des élèves en situation de handicap*: děti/žáci/ adolescenti/dospělí, kteří vykazují nějaký handicap, poruchu nebo invaliditu, v souladu s definicí zákoníku sociálních věcí a rodiny ve smyslu jakéhokoli omezení činnosti nebo omezení účasti na životě ve společnosti, v důsledku podstatného, trvalého nebo definitivního zhoršení jedné nebo více fyzických funkcí, smyslové, mentální, kognitivní nebo psychické, s vícenásobným postižením nebo onemocněním, které narušuje zdraví.

Běžně lze zaznamenat termín žáci s handicapem, *des élèves handicapés* a dále se setkáváme s termínem **žáci v ohrožení**, *des élèves à risque*, který se vztahuje na žáky vykazující školní neúspěchy, většinou z důvodů nepodnětného, sociálně-slabého prostředí nebo odlišné řeči a kultury.

Termín žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, Česká republika

Výraz dítě/žák/student **se speciálními vzdělávacími potřebami**, zahrnuje žáky s mentálním, zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, pro žáky s vývojovými poruchami, žáky dlouhodobě nemocné, žáky s poruchami učení, žáky nadané, žáky se sociálním nebo jiným znevýhodněním, děti cizinců a další. Nověji se ve školské legislativě objevuje termín **žák s přiznanými podpůrnými opatřeními**, žák s PPP. Žák s SVP/ s PPP je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Někteří odborní autoři užívají termín **žák s postižením, narušením, ohrožením**. Pro veřejnost i odborníky je běžný termín žák s postižením.

Tabulka č. 1: Oficiální termíny pro žáky se SVP

Québec	Francie	ČR
Žáci se specifickými potřebami	Žáci se specifickými potřebami	Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami
Žáci s handicapem	Žáci v situaci handicapu	Žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními
Žáci s poruchami chování a učení	Žáci s handicapem	×
Žáci v ohrožení	Žáci v ohrožení	×

Zdroj: vlastní

Termín handicap je v souvislosti se žáky se SVP frankofonními zeměmi běžně využíván. Má oficiální statut, není obecně pejorativním výrazem, na rozdíl od ČR, kde ve snaze předejít stigmatizaci, tento výraz nemá oficiální místo, viz (tab.1). Québec rozděluje skupiny žáků se SVP z důvodu odlišných administrativních procedur a také pro rychlejší orientaci.

Žáci **mimořádně nadaní** jsou ve všech třech zemích zahrnuti mezi žáky se SVP, ve Francii jsou důsledně vyhledáváni a vzděláváni na prestižních školách.

4.3 *Formy vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami*

V rámci běžného školství orientují québecké školské komise žáky se SVP do tříd běžných (**integrace totální**) nebo tříd speciálních, v proudu běžného školství (tab. 2). Žáci, kteří navštěvují speciální třídy mohou participovat na aktivitách své kmenové běžné třídy (**integrace parciální**). Pro žáky s poruchami chování mohou být organizovány tzv. oddechové třídy, pro žáky s poruchami učení zdrojové třídy, kde si doplní potřebné základní učivo (na úrovni školy primární i sekundární), více v podkapitole 2.1.1.2. Úkolem školské komise při orientaci žáka, je vždy zvážit, jestli nejsou integrací/inkluzí narušována **práva ostatních žáků**.

Tab. č. 2: Možnosti vzdělávání žáků se SVP v Québecu

Québec	Individuální integrace v běžné třídě
	Vzdělávání ve speciální třídě při běžné škole
	Kombinace speciální + běžná třída (v běžné škole)
	Speciální škola
	Kombinace speciální škola + běžná škola

	Speciální školy při readaptačních centrech
	Domácí vzdělávání

Zdroj: vlastní

Speciální třídy v běžných školách jsou zřizovány ve školách primárních i sekundárních, podle typu žákových specifických potřeb. Vyučující je speciální pedagog, Žák, který je zapsán v běžné třídě své školy, má možnost účastnit se společných aktivit i přesto, že je zároveň žákem speciální třídy integrované v některé ze škol v dostupné vzdálenosti. Typy specializovaných tříd, zřízených při běžných školách montrealské komise CSDM:

- třídy pro žáky s těžkými poruchami učení, DGA, (primární škola)
- třídy pro žáky s přidruženými poruchami, TA, (primární škola)
- třídy pro žáky s poruchami komunikace, Comm, (primární škola)
- kombinované speciální třídy: DGA, DGA-TA nebo DGA-Comm
- na sekundární úrovni třídy: DGA-TA nebo ve třídy orientované na profesní přípravu, FPT
- třídy pro žáky s lehkým mozkovým postižením, DIL (primární a sekundární škola)
- třídy pro žáky s poruchami chování, EDA, (primárního škola)
- třídy pro žáky s handicapem a těžkými poruchami řeči (škola primární, sekundární a profesní příprava FPT)
- třídy pro žáky se sluchovým postižením (na úrovni primární školy s orální výukou, na úrovni sekundární s výukou ve znakovém jazyce nebo s orální výukou)
- třídy pro žáky s autismem, TSA, (na úrovni primární školy jsou formovány třídy TSA nebo TSA s integrační podporou, v sekundárním školství se připojují třídy profesní formace)

Vzdělávání žáků **ve speciálních školách** při zdravotně-sociálních zařízeních v Québecu (bývají často zaměřené na žáky s jedním druhem postižení), poskytuje komplexnější péči. Zahrnuje ze zákona **doplňkové služby** pro žáky, (výchova ke znalosti osobních práv a povinností, spirituální animace a účast na komunitním životě...), a také zdravotní péči odborníků (lékařů, ergoterapeutů, fyzioterapeutů, psychologů, logopedů...). Speciální školy (z velké části privátní), které jsou v kompetenci ministerstva vzdělávání,

poskytují vzdělávání také žákům se SVP, které do nich orientuje školská komise. Pokud školská komise rozhodne o vzdělávání žáka v privátním zařízení, rodiče nehradí odpovídající školné.

Ve Francii je stanovení podpůrných opatření pro žáky se SVP v kompetenci komisí za práva a autonomii osob s handicapem, CDAPH, které působí při místních úřadech pro osoby s handicapem, MDPH. Stejně jako v ČR a v Québecu, se k rozhodnutí vyjadřuje zákonný zástupce, který svůj souhlas potvrdí písemně.

Tab. č. 3: Možnosti vzdělávání žáků se SVP ve Francii

Francie	Individuální integrace v běžné třídě
	Vzdělávání ve speciální třídě ULIS (při běžné škole)
	Kombinace ULIS + běžná třída (v běžné škole)
	Speciální škola, Segpa, Erea, Lea
	Kombinace speciální škola + běžná škola
	Vzdělávací jednotky UE při zdravotně-sociálních zařízeních (žák zůstává zapsán v běžné škole)
	Domácí vzdělávání

Zdroj: vlastní

Tabulka č. 3 shrnuje možnosti vzdělávání žáků se SVP ve francouzském školském systému. Do tříd ULIS orientováni žáci, pro které nebyla podpůrná opatření nastavená realizovaná v běžné třídě dostatečná.

ULIS fungují na úrovni školy primární, sekundární, collège a lyceum. Žáci prioritně orientovaní do tříd ULIS:

- žáci s poruchou intelektového vývoje, kognitivních nebo mentálních funkcí
- žáci s poruchou autistického spektra a s jinými pervazivními poruchami
- žáci se specifickými poruchami řeči a učení
- žáci s poruchou motorických funkcí
- žáci s poruchami sluchu
- žáci s poruchami zraku
- žáci s kombinovaným a přidruženým postižením

Kooperace mezi školským a zdravotně-sociálním sektorem při vzdělávání osob s handicapem nechala ve Francii vzniknout **vzdělávacím jednotkám UE**, ve kterých probíhá vzdělávání žáků se SVP ve speciálních a zdravotně-sociálních zařízeních.

Vzdělávací jednotky UE **mohou být organizovány** v prostorách běžných škol, ve specializovaných zařízeních nebo v prostorách obou těchto zařízení nebo služeb.

Na úrovni sekundárního školství mají ve Francii svou tradici speciální školy Segpa a EREA, která jsou klasifikována jako zařízení s adaptovanou výukou. Část škol EREA se postupně přetransformovala na **lycea s adaptovanou výukou**, LEA. Do škol Segpa a EREA jsou žáci orientováni oblastní komisí pro adaptovanou výuku v sekundárním školství, CDOEA. Do těchto zařízení jsou přijímáni, v rámci inkluze také žáci se SVP, rozhodnutí o jejich přijetí zůstává v kompetenci komise CDAPH.

Česká legislativa umožňuje způsoby vzdělávání žáků se SVP (tab. 4), které se částečně shodují s modely Francie a Québecu. Vzdělávání žáků se SVP v sektoru speciálního školství zajišťují praktické a speciální ZŠ. Speciální střední školství nabízí vzdělání ve speciálních středních školách (speciální gymnázia, speciální střední odborné školy a konzervatoře). Školy speciálního školství, zejména střední, jsou specializovány podle druhu postižení. V profesní přípravě se mohou žáci a studenti se SVP vzdělávat na speciálních středních odborných učilištích, odborných učilištích a učilištích nebo na praktických školách.

Tab. č. 4: Možnosti vzdělávání žáků se SVP v České republice

Česká republika	Individuální integrace v běžné třídě
	Skupinová integrace ve speciální třídě při běžné ZŠ nebo školy speciální
	Speciální škola
	Kombinace individuální a skupinové integrace
	Kombinace speciální škola + běžná škola
	Skupinová integrace ve třídě, zřízené ve škole při zdravotnickém zařízení
	Domácí vzdělávání

Zdroj: vlastní

Z důvodu srozumitelnosti jsou použity termíny, které jasně vyjadřují typ vzdělávací formy a instituce, ale autorka reflektuje aktuální terminologii vyplývající ze „Školského zákona“ pro školy tzv. speciální školy a třídy zřízené podle §16 ods.9, školského zákona.

Rozdíly lze sledovat ve spolupráci sektorů: školského, zdravotního a sociálního. V Québecu je jedním z úkolů školské komise **nastavit konkrétní spolupráci** mezi běžnými školami a dalšími zařízeními, ve kterých se žák vzdělává, více v podkapitole 2.1.1.3. Propojení vzdělávacího a zdravotně sociálního sektoru je ve Francii i v Québecu legislativně ukotveno, dohodami mezi ministerstvy, včetně jasných definic odpovědnosti jednotlivých sektorů (Québec). V ČR je spíše každý resort zodpovědný za politiku integrace v rozsahu své gesce.

V Québecu a Francii je kladen důraz na zapsání žáka v běžné škole, co nejbližší místu jeho bydliště (v rámci posilování povědomí komunity). Žáci **zůstávají zapsáni** ve svých domovských běžných školách, i když jsou orientováni do škol speciálních nebo do škol při zdravotně-sociálních zařízeních.

Tab. č. 5: Možnosti vzdělávání žáků se SVP v komparovaných zemích

Možnosti vzdělávání	Québec	Francie	ČR
Individuální integrace v běžné třídě	✓	✓	✓
Ve speciální třídě v běžné škole	✓	✓	✓
Běžná třída + speciální třída (při běžné škole)	✓	✓	✓
Speciální škola	✓	✓	✓
Kombinace běžná škola + speciální škola	✓	✓	✗
Škola při zdravotním, sociálním zařízení	✓	✓	✓
Domácí vzdělávání	✓	✓	✓

Možnosti vzdělávání žáků se SVP zakotvuje legislativa jednotlivých zemí, nabízené formy působí vyrovnaně, (tab. č. 5), přesto však nacházíme rozdíl v reálné aplikaci, tedy nakolik jednotlivé země, jaký způsob využívají. Běžně zřizované speciální třídy ve Francii a v Québecu nejsou v ČR příliš obvyklé. Česká republika naplňuje myšlenku inkluzivní školy spíše cestou individuální integrace.

Québec chápe systém speciálních tříd jako způsob, který usnadňuje žákův návrat do běžné třídy v případě, že to jeho znalosti a kompetence umožní. Ve Francii je deklarovanou prioritou inkluzivní vzdělávání v běžné třídě, ale často jsou do škol integrovány třídy ULIS (lokalizované jednotky školní inkluze). Speciální třídy v běžných školách podporují propojení běžného a speciálního vzdělávání (vzájemná komunikace pedagogů, kteří spolupracují v zájmu integrovaného žáka, výměna

zkušeností). Ve všech třech komparovaných zemích, vyučuje ve speciální třídě speciální pedagog.

4.4 Postup při získávání podpůrných opatření

Podmínky pro přiznání podpůrných opatření pro žáky s handicapem v Québecu jsou odlišné, než při přidělování podpůrných opatření žákům s poruchami chování a učení nebo pro žáky v ohrožení. Stanovení podpůrných opatření, včetně asistenta pedagoga je v kompetenci školské komise. U žáků s handicapem se:

- dokládá diagnostická zpráva, ne starší než jeden rok
- musí jednat o poruchu nebo deficit, projevující se ve školním životě
- podpora musí žákovi ve školním prostředí umožnit pokrok

Školskou komisi osloví rodiče nebo ředitel školy, kterou žák navštěvuje (opět se souhlasem rodičů). Pokud třídní učitel na základě vlastní observace vyhodnotí, že některý z žáků potřebuje podporu, předá vedení školy **žádost** o změnu podpůrných služeb žáka. Podmínkou je, že byla žákovi poskytována po dobu dvou předcházejících měsíců, **cílená intervenční, regulérní pomoc**. Pokud se v průběhu školního roku nepodaří dosáhnout jiná podpůrná opatření pro žáka, indikovaného učitelem v běžné třídě, měl by být uznán jako žák s poruchami učení.

Ve Francii jsou žáci se SVP orientováni do běžného nebo speciálního školství na základě vyjádření komise za práva a autonomii osob s handicapem, CDAPH, působící při úřadu pro osoby s handicapem, MDPH. K žádosti se dokládá, pokud je třeba lékařská zpráva, ne starší šesti měsíců.

V českém systému vydává zprávu a doporučení pro způsob vzdělávání žáků se SVP ŠPZ, které taktéž vyžaduje platnou lékařskou zprávu. Tab. č.6 představuje základní činnosti organizací, které jsou kompetentní pro přiznávání podpůrných opatření.

Tabulka č. 6: Organizace přiznávající podpůrná opatření

Organizace nastavující podpůrná opatření			
	<i>Québec</i>	<i>Francie</i>	ČR
	školské komise, CDAPH	místní úřady (MDPH)	ŠPZ
diagnóza	zajišťují provedení diagnózy	diagnostikují	diagnostikují
koncepce	vyjadřuje se k sestavení podpůrného plánu	vytváří plán kompenzace	vypracují zprávu a doporučení
orientace	rozhodují o způsobu vzdělávání	rozhodují o způsobu vzdělávání	doporučí způsob vzdělávání
<i>Zákonný zástupce, má v případě nesouhlasu možnost odvolání!</i>			
pomůcky	jsou kompetentní pro výběr pomůcek		
lidská pomoc	jsou kompetentní k přiznání podpory asistenta		
finance	přiděluje finance školám	stanoví výši finanč. příspěvku	určí NFN
kontrola	prověřují a konzultují průběh skolarizace žáka		
Dále školská komise:			
<ul style="list-style-type: none"> adaptuje žákovi edukativní služby upravuje počtu žáků ve třídě nastaví způsob hodnocení žáka nastaví spolupráci s rodiči nalezne možnosti účasti žáka na školních aktivitách a dalších podpůrných službách nastaví spolupráci mezi školou, zdravotními a sociálními zařízeními 			

Zdroj: vlastní

Kompetence školských komisí, MDPH a ŠPZ umožňují vzdělávání žáků se SVP za co nejpříznivějších podmínek. Na základě diagnózy, kterou provádějí sami nebo nechají zpracovat odborníky (na své náklady) vypracují plány (Francie) vypracují zprávu a doporučení (ČR) nebo se k plánu vyjadřují (Québec).

S jejich rozhodnutím musí souhlasit zákonní zástupci, kteří jsou včas informováni a v případě nesouhlasu mají právo se odvolat. Školské komise, MDPH, ŠPZ se shodně vyslovují k rozsahu pomůcek, úprav, přidělení asistenta. Ve Francii se k hodinové dotaci a činnosti asistentů vyslovují lokální inkluzivní střediska PIAL, (kap. 2.2.2.1), které byly zřízeny za účelem reorganizovat a zefektivnit práci asistenta pedagoga ve školském systému. Přidělení asistenta zůstává v kompetenci úřadu pro osoby

s handicapem MDPH. Všechny tři organizace stanoví výši finančních příspěvků za účelem podpory žáků se SVP.

V québeckém modelu školská komise mimo jiné nastavuje **konkrétní spolupráci** mezi školou a speciálními zařízeními, spolupráci s rodiči, adaptuje žákovi další edukační služby, (tab. 6). Všechny tři organizace průběžně, ve stanovených intervalech prověřují a konzultují naplňování podpůrných opatření a změny v žakově evaluaci.

4.5 Podpůrná opatření a podpůrné plány

Základní podpůrná opatření v jednotlivých zemích se liší podle kompetencí jednotlivých organizací, tab. 7.

Tabulka č. 7: Podpůrná opatření

Podpůrná opatření	<i>Québec</i> školské komise	<i>Francie</i> MDPH	ČR ŠPZ
materiální pomůcky	✓	✓	✓
pedagogická intervence	✓	✓	✓
podpůrné plány	✓	✓	✓
úpravy výstupů	✓	✓	✓
úpravy hodnocení	✓	✓	✓
asistent	✓	✓	✓
preventivní služby	✓	✗	✗
doprava žáků do školy	✓	✓	✗

Zdroj: vlastní

Québec rozlišuje druhy podpory žáků se SVP:

- Podpora průběžná pro žáky (min. 2 hodiny každý školní den)
- Podpora pravidelná pro žáky (min. 2 hodiny týdně)
- **Podpora pro vyučující** (přizvání speciálního pedagoga, využití speciálních pomůcek a materiálů, podpora vedení školy, konzultace s kolegy, nastavení komunikace s rodiči, možnost konzultace s odborníky, možnost dalšího vzdělávání...)

V Québecu mají žáci se SVP **nárok na dopravu** školním autobusem do školy a zpět, ve Francii vzniká nárok na **zřízení zastávky** v nejkratší vzdálenosti od žákova bydliště, pokud je to možné. V opačném případě je zajištěna náhradní doprava. Québec rozlišuje

8. stupňů podpory, která zahrnuje jak pomoc žákům, tak pedagogům, rozepsáno v kap. 2.1.1.2.

Intervenční pomoc v Québecu poskytují učitelé žákům před nastavením podpůrných opatření, na rozdíl od ČR, kde je pedagogická intervence poskytována v rámci podpůrných opatření nastavených poradnou.

Ve Francii jsou potřebným žákům se SVP přiděleny **individuální pomůcky**. Tyto náleží státu, žákovi jsou přiděleny po dobu vzdělávání, i když změní třídu, školu. Žák má pomůcku od státu zapůjčenou k osobnímu užití, může s ní disponovat i doma.

V québeckém systému jsou zakoupené pomůcky majetkem školy, pokud jsou přenosné a žák je může **využít při domácí přípravě** (počítač, tablet...), využívá je i doma. V případě, že žák změní nebo opustí školu, pomůcky vrátí a škola je může využívat pro další žáky.

Podpůrná opatření jsou v ČR rozdělena do **pěti stupňů**, přičemž na první stupeň se nevztahuje NFN a podporu realizuje ze své iniciativy škola. Další stupně již stanoví ŠPZ. Část pomůcek zahrnutých v NFN je označena jako univerzální, tedy využitelné postupně nebo najednou více žáky. Pomůcky zůstávají majetkem školy.

Tabulka č. 8: Podpůrné plány v běžném školství

Québec	vypracuje
Adaptovaný plán intervence	Školská komise
Plán služeb pro osoby s handicapem	Office: úřad pro osoby s handicapem
Programy pro žáky s mentálním deficitem	Školská komise
Francie	
Plán kompenzace	Schvaluje komise CDAPH při MDPH
Geva-Sco (kompletní složka osoby se SVP)	Usnadňuje společnou komunikaci zainteresovaných organizací
Projekt individualizovaného přijetí, PAI	Úřad MDPH pro osoby s handicapem
Individuální plán doprovodu žáka, PPS	
Individuální plán pro žáky s poruchami učení, PAP	Škola, kterou žák navštěvuje
Personalizovaný program pro úspěšnou edukaci, PPRE	Škola, kterou žák navštěvuje
Plán terciálního vzdělávání, PAEH	Vysoká škola, univerzita
ČR	
IVP	Navrhuje ŠPZ, vypracuje škola

PLPP	Škola, kterou žák navštěvuje
------	------------------------------

Adaptovaný plán intervence může být v Québecu **vypracován i pro běžného žáka**, vyžadují-li to jeho potřeby. Rodič má v případě zájmu nárok na kopii plánu intervence vytvořeného školou. Škola má povinnost **komunikace s rodiči**, jejichž dítě se vzdělává podle plánu intervence, s minimální frekvencí jednou měsíčně. Francouzské plány podpory PAI, PPRE, PAP (tab. 8) mohou být vypracovány přímo školou i pro žáky, kteří nejsou klasifikováni jako žáci se SVP (nebyli diagnostikováni), jde o **plány systematické podpory**.

Pro hraniční žáky v českém běžném školství, není možné využít plánu PLPP, protože chybí legislativní úprava. Nově škola **nemá povinnost** vypracovat PLPP.

Francie vytvořila v rámci účinnější komunikace institucí a odborníků, kteří se podílejí na péči o žáka se SVP složku Geva-Sco, kde lze najít kompletní dokumentaci týkající se žáka/studenta se SVP.

4.6 Podpora studentů v terciálním vzdělávání

Vysoké školy a univerzity ve všech třech komparovaných zemích přistupují k podpoře studentů se SVP na základě svých interních opatření, při respektování platné legislativy. (Tab. 9) přibližuje organizaci v jednotlivých zemích.

Tabulka č. 9: Podpora studentů se SVP v terciálním vzdělávání

Québec	Inter-univerzitní asociace poradců pro studenty se SVP v terciálním vzdělávání. Poradci působí na jednotlivých univerzitách, jejich úkolem je zajistit maximum veškeré dostupné podpory, kterou může univerzita poskytnout finanční, materiální, informační a lidské zdroje (asistent)
Francie	Univerzitní poradenská oddělení Student má možnost kontaktovat poradenské oddělení ještě v průběhu lycea, z důvodu návaznosti podpůrných opatření nastavených v předešlých letech. Legislativou je zakotvený nárok na asistenta ve školním i mimoškolním čase.
ČR	Univerzitní poradenská centra Podpora je poskytována na podkladě funkční diagnostiky, realizována je podle interních opatření univerzity/vysoké školy.

Zdroj: vlastní

Kompetence québeckých poradců, stejně tak jako podpůrná opatření poskytovaná běžně québeckými univerzitami jsou popsány v kapitole 2.1.1.8. Québecký model působí propracovaně, k úkolům poradců patří také zajišťovat fyzickou dostupnost v kampusu (adaptované bydlení) nebo jednat jako mluvčí univerzity v zájmu studentů se SVP a prezentovat strukturu podpory externím subjektům.

Francouzský systém vyznačující se diverzitou podpůrných plánů využívá pro studenty terciálního vzdělávání plán PAEH, často navazující na plán PPP, z předešlého studia. Plán PAEH vypracuje univerzita a následně je konzultován s příslušným místním úřadem pro osoby s handicapem MDPH a s lékařem univerzity, případně se specializovanými lékaři. Podpůrná opatření francouzských univerzit, (více v kapitole 2.2.1.7.), zahrnují služby, shodné s ČR a Québecem. Může jít o přítomnost zapisovatele, adaptaci školního materiálu, větší časový rozsah studia a osobní plán studia, úpravy při zkouškách. Podpůrné služby, které umožňují studium osobám se SVP v ČR jsou popsány v kapitole 2.3.1.6. této práce.

Asociace poradců výstižně shrnuje podporu v terciálním vzdělávání: **Vhodné opatření** je takové, které nepředstavuje pro univerzitu nepřiměřené obtíže a je slučitelné s akademickými požadavky studijního programu nebo kurzu, na které má vliv.

4.7 Poradenství

V systému poradenských služeb všech tří zemí lze odkrýt rozdílnost, zejména v podpoře pedagogických pracovníků (tab.10). Naopak společným znakem je kariérní poradenství poskytované žákům.

Tabulka č. 10: Podpůrné a poradenské služby

Québec	Francie	ČR
učitel	učitel	učitel
speciální pedagog	učitel-referent	speciální pedagog
speciální pedagog uvolněný	zdrojový profesor	školní psycholog
zdrojový učitel	spec. ped. poradce 1. stupně	SPC
pedagog. poradce pro adaptaci	Rased-sít speciálních pracovníků	PPP
intervenční pracovníci	platforma PIAL	
pracovníci partnerských institucí		

Zdroj: vlastní

V **Québecu** je považován za první stupeň podpůrného systému třídní učitel, který je poskytovatelem pedagogické podpory žákům, (kap. 2.1.1.7) Tab.10 je přehledem

Pedagogický poradce pro školní adaptaci podporuje žáky i učitele, podobně jako zdrojový učitel (podkap. 2.1.1.7). Speciální pedagog uvolněný realizuje speciálně-pedagogickou intervenci v běžných třídách, u žáků, kteří vykazují nedostatky v učení.

Interventy, jsou nazýváni speciální nebo podpůrní pracovníci, kteří navštěvují školu nebo žáci docházejí do jejich pracoven (ergoterapeut, logoped, audiolog, psychoterapeut, psycholog, osobní asistent...). Mohou takto pracovat na žádost školské komise, která pak hradí vyšetření ze svých zdrojů. Příležitostně mohou být přizváni k práci se žáky pracovníci partnerských institucí.

Klíčovým elementem v podpoře žáků se SVP ve Francii je **učitel-referent**, (speciální pedagog), který je mediátorem mezi rodinou žáka, pedagogickými pracovníky a příslušnými úřady (kap. 2.2.1.5). Na úrovni středního školství je návaznost zachována prostřednictvím učitele-referenta středoškolského. Zdrojový profesor bývá do škol přizván, aby na základě svých observací při intervencích s žáky se SVP navrhoval nové postupy a odpovídal pedagogům na otázky (konzultace). Poradci 1. stupně jsou specializováni podle typů postižení. Podporují žáky a pedagogickým pracovníkům poskytují konzultace.

Rased je síť psychologů a speciálních pedagogů, kteří jsou řádnými členy pedagogického sboru škol, kde intervenují. Podporují žáky i pedagogy (kap. 2.2.1.6).

Platforma PIAL, podporuje, reorganizuje a zefektivňuje práci asistentů pedagoga ve školském systému.

Na školách v **ČR** poskytuje tzv. přímou podporu žákovi učitel, někdy také školní speciální pedagog nebo školní psycholog. ŠPZ (SPC, PPP) poskytují metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, žákům a jejich zákonným zástupcům.

4.8 Asistent pedagoga

Asistentství má v komparovaných zemích prudce evoluční charakter, ať se jedná o činnost, kompetence, formy, zařazení. V prostředí ČR i ostatních zemí, dochází ohledně

asistentů k poměrně častým legislativním úpravám. Tab.11 znázorňuje přehled pracovníků-asistentů, podle názvů v jednotlivých zemích.

Tab. č.12: Typy asistentství

Québec		Francie	ČR
<i>asistent TES</i>	<i>asistent PEH</i>	<i>asistent AESH</i>	<i>asistent pedagoga, AP</i>
-individuální	osobní	-individuální	-individuální
-sdílený		-sdílený	-sdílený
		-kolektivní (ULIS)	

Zdroj: vlastní

Shodně se asistenti ve všech třech zemích věnují práci v čase školním i mimoškolním. Ve Francii, při práci na mimoškolních aktivitách, např. na **teritoriálních edukativních projektech** (kap. 2.2.2.2), zajišťují přítomnost asistentů místní úřady, na základě speciálních smluv.

Nově může sdílený asistent působit v rámci **více škol** (na pracovních smlouvách ředitelé kooperují).

Činnosti asistentů jsou si ve své podstatě podobné, cílem je žákovy maximální autonomie a rozvoj jeho kompetencí. Odlišnosti v práci asistentů stanovené legislativně jednotlivými zeměmi jsou shrnuty v tab. 12. Zvýrazněny tučně jsou činnosti neobvyklé v práci AP v ČR.

Tabulka č. 12: Činnosti asistentů

Québec		Francie	ČR
TES	PEH	AESH	AP
participuje na plánu intervence, průběžně jej doplňuje	vyjadřuje se k těm částem plánu intervence, které se jej týkají	participuje na podpůrném plánu	může účastnit tvorby IVP
vytváří vlastní akční plán	vede si vlastní záznamy	vede si vlastní záznamy	vede si vlastní záznamy
organizuje vlastní edukativní aktivity	pomáhá žákovi při vzájemné adaptaci	podporuje žáka v participaci na aktivitách, které žáka zajímají	podporuje žáka v seberozvoji
adaptuje a vytváří vzdělávací pomůcky	učí žáka používat a manipulovat s pomůckami	adaptuje a používá vzdělávací pomůcky	adaptuje a používá vzdělávací pomůcky

účastní se supervizí a stáží	má možnost dalšího vzdělávání	má možnost dalšího vzdělávání	má možnost dalšího vzdělávání
podporuje žáka v učení	podporuje žáka v učení	podporuje žáka v učení	podporuje žáka v učení
snaží se zajistit bezpečné klima třídy	v případě krize usměrňuje žáka a zajišťuje bezpečnost ostatních	zajišťuje žákův komfort a bezpečí	pomáhá žákům při přípravě na výuku
používá adaptované komunikační techniky	využívá k práci počítač a různé programy	používá adaptované techniky	používá adaptované postupy
zajišťuje dohled nad žáky v situaci sankce	zajišťuje dohled o přestávkách, cestou na plavání, ...	podporuje žákovy interakce, facilituje jeho komunikaci	pomáhá žákovi zvyknout si, orientovat se ve školním prostředí
mediátor	zajišťuje žákovu bezpečnost	předchází konfliktům, izolaci žáka	poskytuje podporu při sociálních interakcích
může doprovázet žáka k autobusu	může doprovázet žáka na různé terapie	může vyzvedávat a doprovázet žáka k autobusu	
zaznamenává a konzultuje svá pozorování	zapisuje svá pozorování (žákovy projevy, postoje) a konzultuje je	zaznamenává a konzultuje svá pozorování	zaznamenává a konzultuje svá pozorování
spolupracuje s organizacemi na ochranu mládeže (je-li třeba)	se souhlasem rodičů podává žákovi předepsané léky, může poskytnout první pomoc	dbá na žákův předepsaný režim	dbá na bezpečnost žáka
účastní se schůzek s rodiči žáka	komunikuje s rodiči	komunikuje s rodiči	komunikuje s rodiči, schůzky
může být vyzván, aby koordinoval práci méně zkušených kolegů	čistí a dezinfikuje, noblemen, stoly, ortézy...	pomáhá se základními návyky (hygiena, toaleta, oblékání)	pomáhá žákům se základními návyky, poskytuje pomoc při sebeobsluze
vykonává související úkoly, pokud je to třeba	vykonává související úkoly, pokud je to třeba	vykonává související úkoly, pokud je to třeba	vykonává související úkoly, pokud je to třeba
komunikuje s vyučujícími,	komunikuje s vyučujícími ohledně	komunikuje s vyučujícími, účastní	komunikuje s vyučujícími,

účastní se porad	žákovy hygieny, stravy	se porad	účastní se porad
------------------	---------------------------	----------	------------------

Zdroj: vlastní

Úkolem **osobních asistentů** PEH, je pomáhat žákům/studentům účastnit se aktivit souvisejících s jejich vzděláním. Pracují v québeckých primárních a sekundárních školách, kde tvoří integrovanou část servisu pro žáky se specifickými potřebami. Asistent TES ve své **roli mediátora** může například diskutovat s ostatními žáky, za jakých podmínek může být žák, který byl sankcionován (musel se vzdělávat odděleně v jiných prostorách), opětovně začleněn do třídy.

V Québecu působí asistenti, kteří na základě vzdělání a zkušeností **mohou poskytovat konzultace** svým kolegům-asistentům. Ve Francii byl zaveden **system poradců** z řad asistentů AESH, kteří jsou oporou méně zkušených kolegů-asistentů. Jsou jmenováni oblastním akademickým ředitelem, za předpokladu, že naplňují kritéria stanovená vyhláškou.

Minimální vzdělání, které musí asistent k výkonu své práce v dané zemi prokázat znázorňuje tab.13.

Tabulka č.13: Min. vzdělání k výkonu práce asistenta

Québec	
TES	Středoškolský diplom asistentství dosažený na collége nebo jiný ekvivalentní diplom Středoškolský diplom pro výkon práce ve školské komisi (collége) Vysokoškolský diplom (studium v rozsahu 10 měsíců) v oblasti asistence při výuce, pedagogické asistence nebo jiného programu společenských věd
PEH	Profesní diplom pečovatele ve zdravotnickém zařízení Středoškolský diplom (v rozsahu min. 5 let sekundárních studií) Diplom nebo atestace, kterou posoudí kompetentní autorita + alespoň rok takových pracovních zkušeností, které umožnily získat obecnou představu o psychologii a dovednostech v oblasti lidských vztahů
Francie	
AESH	Státní diplom DEAES, zaměření edukativní Diplom (min. úroveň IV) nebo uznaná kvalifikací minimálně rovnocenná jednomu z těchto titulů nebo diplomů Baccalauréat nebo jiný ekvivalentní diplom umožňuje vykonávat práci AESH na úrovni základního školství Uchazeč, který nemá požadovaný profesní diplom, absolvuje vzdělávací kurz, tzv. formaci adaptace na zaměstnání (rozsah min. 60 hodin)

	Osoba se zkušenostmi v minimálním trvání 9 měsíců v oblasti péče o osobu se speciálními potřebami, zejména z řad studentů
ČR	
AP	<p>Vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd nebo jiné vysokoškolské vzdělání + plus absolvování programu celoživotního vzdělávání s pedagogickým zaměřením</p> <p>Studium pedagogiky nebo vyšší odborné vzdělání na vyšší odborné škole (obor pedagogicky zaměřený) nebo vyšší odborné vzdělání nepedagogického zaměření</p> <p>Vzdělání s maturitní zkouškou v pedagogicky zaměřeném oboru nebo střední vzdělání s maturitou s nepedagogickým zaměřením + vzdělání ve vysokoškolském programu celoživotního vzdělávání, zaměřeném na pedagogiku nebo studium pro asistenty pedagoga</p> <p>Vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečněném vysokou školou zaměřenou na pedagogiku, a to studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga</p> <p>Absolvování vzdělávacího programu pro AP, který uskutečňuje vysoká škola nebo jiné zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků</p>

V Québecu může být od asistentů, kteří pomáhají studentům se SVP, vyžadováno **specializované zaměření** (znalost Braillova písma, znakového jazyka) nebo prokazatelné zkušenosti s prací se studenty se specifickými potřebami. Specializace může být v konkrétních případech vyžadována také v ČR a ve Francii.

V rámci oficiálního uznání a upevnění statutu asistentů byl ve Francii vytvořen státní diplom DEAES, z oblasti edukativní a sociální pomoci (kap. 2.2.2.3).

Z tab. 13 vyplývá, že v Québecu je hraničním při vzdělání asistentů TES (asistentů pedagoga) středoškolské vzdělání. Pro asistenty PEH je stanovena profesní formace, avšak vhodná svým zaměřením. Ve Francii je dostačující absolvování kurzu v rozsahu 60 hodin. V ČR je vzdělávacím minimem absolvování vzdělávacího programu pro AP, který uskutečňuje vysoká škola nebo jiné zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

5 Diskuse

Lechta (2016) připomíná počáteční entusiasmus, který v českém prostředí vyvolala deklarace ze Salamanky a přičítá část pozitivního přijetí tehdejší prosperity EU, která se zdála být neotřesitelná. Dodatečně bych sloučila tento optimismus spíše s odbornou veřejností, která po pádu železné opony s přirozeným nadšením koncipovala nové metodiky a přispívala ke vzniku inkluzivní legislativy. Jedním z objektivů francouzské inkluzivní politiky je změnit mentalitu společnosti. Tak aby byla schopná přijmout a neodsuzovat jinakost. Francouzský stát si je vědom významu reklamy a inkluzivní školy, včetně práce asistentů nepodporuje jen legislativně, ale také **mediálně**. Tato masová propagace, dostupná běžné veřejnosti by mohla mít za následek větší pochopení souvislostí také v ČR, kde shledávám pojem inkluze spíše jakýmsi dopadem přijatých opatření.

Statut asistentů se v ČR částečně ustálil, legislativní vývoj však začíná směřovat spíše ke snížení počtu AP, působících na školách, na rozdíl od Francie, která se v rámci podpory inkluzivního školství snaží vytvořit standartní pracovní post, s odpovídajícím diplomem DEAES. Možnost **supervize** nebo konzultací ze strany zkušenějších pracovníků-asistentů, tak jako v Québecu nebo ve Francii, není dosud v českém prostředí uzákoněna. Mohla by vést k zefektivnění činnosti asistentů ve školách, k profesionalizaci a jasnému vymezení jejich kompetencí v praxi.

Současná cesta, od integrace k inkluzi je charakterizována dvojtermínem, **integrace/inkluze**, používaný např. Unescem, který výstižně charakterizuje aktuální stav (EA, ©2015). V integrativním vzdělávacím systému se mění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco v inkluzivních vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků, srovnává (Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R.M., Gretar, L., 2006). Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu běžného proudu. Výstižný je názor Bartoňové, Vítkové (2013), že pokud je heterogenita v inkluzivních školách žádaná vědomě, pak je třeba zaměřit se na **změny ve vyučovacím procesu, a v organizaci školy**. Přístup Québecu, legislativně ukotvený v zákoně o veřejném vzdělávání, neopomíná ani při inkluzivním vzdělávání, klid a bezpečnost ostatních žáků/studentů ve třídě. Přítomnost spolužáka se SVP nemá ostatní žáky **rušit ani ohrožovat**. Tedy ne integrace za každou cenu.

Výklad termínů inkluze a integrace **je** tedy v různých zemích **odlišný**, tak jako jsou odlišní obyvatelé těchto zemí v kontextu svých historických vývoů. V praktické aplikaci integrativní a inkluzivní školy v jednotlivých zemích, pozoruje vznikající rozdíly Nédélec-Trohel (2015). Zatímco Québec staví na demokratických základech prvních kolonizátorů a Francie na revolučních tradicích, Česká republika pokračuje na hodnotách, které se zachovaly po prožití totalitního systému. Logickou se zdá Nédélec-Trohelova úvaha, když konstatuje, že ve východní Evropě, je prioritním vybudování **demokracie**. Días (2015) vznáší pochybnosti o reálné možnosti zemí východní Evropy vytvořit skutečné inkluzivní školství adaptované potřebám žáků a studentů. Její pochybnosti pramení z defektivitu, kterou považuje za stále přežívající. České školství je odrazem české společnosti a hledá svoji cestu k inkluzi. Nelze slepě přejímat koncepce fungující ve zcela jiných podmínkách a souvislostech: *„Avšak – ve všech zemích můžeme objevovat také inspirující vlastnosti vzdělávacích systémů, které by měly být uplatněny i u nás.“* (Průcha, s. 299, 1999).

Pro každou nově zaváděnou vizi je nezbytné provádět výzkumy, nacházet pozitivní a zmírňovat negativní dopady, hledat, poučit se, chtít měnit. Znat názory nejen odborníků, ale také těch, kterých se téma nejvíce dotýká, v tomto případě mám na mysli rodiče dětí se SVP. Otázkou, je-li místo žáků se speciálními potřebami mezi ostatními dětmi, v běžných třídách se zabýval Pull (2010). Příčiny neúspěchu inkluze spatřuje v bariérách nedostatečně otevřeného systému, který nerespektuje potřeby jednotlivce. Také nepodceňuje obtížnost úkolu učitele, přizpůsobit se žákovi, hledat chybu v sobě. Nelze opomenout lidský faktor, který je určujícím elementem v interpretaci čehokoliv.

S přihlédnutím na komplexitu situací je **nemožné nalézt univerzální řešení** na inkluzi a integraci. Khan (2015) vidí slabinu „školy pro všechny“ v přístupu vyučujících, kteří neposkytují jednotlivým studentům přístup k cíleným znalostem, ale nechávají je pouze vykonat úkol. Naproti tomu Trembly (2015), který se zabýval rozdělením rolí běžných učitelů a učitelů specializovaných v situaci spolupůsobení v běžné třídě ve Francii, zaznamenal reekilibraci ve flexibilním a progresivním sdílení rolí, a také ve společných přípravách, zejména s učiteli logopedy, kteří se častěji účastní výuky. Konstatoval **zlepšující se tendenci** ve vzájemné kooperaci, která je důležitá na cestě k úspěchu inkluzivní školy.

Které faktory jsou přínosné a pravděpodobně nezbytné pro funkční inkluzivní školství? Často se uvádí: propojení více sektorů (školský, zdravotně-sociální), spolupráce komplexního týmu, participace rodičů, komunikace, adaptovaná výuka... Připojuji, více učitelů, kteří jsou ochotni používat adaptované metody. Québecu i Francii je blízká vzájemná komunikace, debaty, jsou v těchto zemích běžnou součástí pracovních aktivit. Také přítomnost více dospělých ve třídě, není vnímána jako ohrožení. V ČR, tak jako v ostatních zemích je pro inkluzivní vzdělávání podstatný dostatek školních speciálních pedagogů, psychologů a dalších odborníků. Inspirativní může být québecký model, kde působí tito odborníci jako interventi. Mohou docházet do různých škol nebo je žáci navštěvují v jejich pracovnách.

Francie i Québec posunuli hranici povinného vzdělávání na čtyři, ve Francii dokonce na tři roky. Věnují preprimárnímu vzdělávání **velkou pozornost**. Spatřuji zde provázanost s inkluzivní politikou, děti si při socializaci pod vedením pedagogů přirozeně zvykají na dosud neznámé.

V Québecu a zejména ve Francii jsou běžně zřizovány pro žáky se SVP **speciální třídy**. V ČR argumentují někteří odborníci možnou stigmatizaci, ke které může docházet ze strany žáků ostatních tříd. Pokorná (2010) považuje specializované třídy za překonané a neodpovídající inkluzivnímu myšlení. Na základě vlastní praxe se domnívá, že setrvání žáků v kmenové třídě je pro ně výhodnější, protože se s nimi systematicky pracuje. K zamyšlení je názor (Jarkovské, 2015), která na základě etnografického výzkumu soudí, že úkrok stranou v současné české třídě hrozí marginalizací. Ale i v běžné třídě, mohou vznikat diskriminační postoje, vedoucí k šikaně. Nové typy segregace mohou vznikat i v kontextu integrace. Černín a Stejskalová in Jarkovská et al. (2015) upozorňují na děti cizinců, kumulující se jen v určitých školách, protože na finanční podpůrné prostředky má právo dosáhnout jenom škola, kde děti cizinců tvoří určité procento. Tím dochází opět k segregaci dětí cizinců v určitých školských zařízeních. Segregace ochuzuje o možnost poznat toho druhého, jeho reakce, způsoby osobnost. **A to, co neznáme, nahání strach** a vyvolává obavy, varuje (Bauman, 2017).

Závěr

Ve formulacích školských zákonů jsou skryty humánní myšlenky inkluzivního školství. I sebehumánnější myšlenka však může být znehodnocena nesprávnou interpretací. Běžné školy mají vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Mají vycházet z potřeb žáka, adaptovat se jeho specifikům, což je koncepce neobvyklá a vpravdě revoluční, nejen v českém vzdělávacím systému. Běžné školy s inkluzivní orientací by mohly být efektivní pro potlačení diskriminujících postojů, což je jedním z cílů inkluzivního vzdělávání. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující běžnou školu, skýtají příležitost zvyknout si a přijmout odlišnosti, ve své přirozené, jedinečné formě. Na přirozené bázi vzájemného poznávání mohou vznikat vstřícné komunity, s pozitivním dopadem na klima tříd, školy a následně společnosti. Cesta k inkluzivní škole vede nevyhnutelně přes inkluzivní, tedy demokratickou společnost a naopak. Jsou to spojené nádoby, a otázka nezní kde začít. Jednoduše začít.

Osobám se specifickými potřebami jsou na základě humánnějších zákonů zajišťována práva na plnohodnotnější život, na vzdělání, práci, participaci na občanském životě. Alespoň v ekonomicky rozvinutých společnostech. Vedou se nich mnohé debaty, hledají se cesty k nastavení rovných příležitostí. Je jistě naplňující, že prostřednictvím různých podpor mohou lidé se specifickými potřebami, žít plnohodnotnější život. Neboť každá lidská bytost je jedinečná a tím i odlišná. Mají však dostatek příležitostí, vyjádřit se? Chceme a dovedeme jim naslouchat? Jsou to lidé, kteří mají své sny, touhy, potřeby, tak jako každý jiný. Závěrem připojuji slova, která zazněla na Lisabonské konferenci: Svou budoucnost si musíme budovat sami. Musíme odstranit bariéry v nás samotných i v lidech bez postižení. Musíme překonat své postižení, pak nás bude svět lépe přijímat.

Použité zdroje

ADAMUS, P., ZEŽULKOVÁ, I., KALEJA, M., FRANIOK, P., 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita. 177 s. ISBN 978-80-7464-884-7.

BAČÁKOVÁ, M., 2017. *L'éducation en République tchèque-Guide à l'attention des parents*. [datový soubor]. 2. vydání. Praha: UNHCR. 71 s. [cit. 2020-07-04].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Okay/AppData/Local/Temp/UNHCR -
Vzdelavani v CR-prirucka pro rodice - FR.pdf](file:///C:/Users/Okay/AppData/Local/Temp/UNHCR-_Vzdelavani_v_CR-prirucka_pro_rodice_-_FR.pdf)

BALÁŽ, R. 2011. [online]. Nejen o etických souvislostech výzkumu. *Sociální práce*, 11(1). 27-25. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp1_2011_web-140701125656.pdf

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2013. Inkluze ve vzdělávání-vize a realita v podmínkách české školy. In: FRANIOK, P., KOVÁŘOVÁ, R. (eds.). *Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: PF OU KSP, s. 21-35. ISBN 978-80-7464-232-6.

BAUMAN, Z., 2008. *Tekuté časy – Život ve věku nejistoty*. Z originálu: *Liquid Times*, 2006. Praha: Academia. 109 s. ISBN 978-80-200-1656-0.

BAUMAN, Z., 2017. *Cizinci před branami*. Olomouc: Broken Books. 94 s. ISBN 978-80-906307-2-7.

BECK, U., 2007. *Co je to globalizace? Otázky a odpovědi*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). 191 s. ISBN 978-80-7325-123-9.

CARPENTIER, D. 2005., *Codes vestimentaires et uniformes dans les écoles publiques*. [datový soubor]. Adopté par: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, par sa résolution COM-505-5.1.2 en 2005. [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: http://www.cdpedj.gc.ca/Publications/codes_vestimentaires.pdf

CICDI: Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, *Ministères responsables de l'éducation au Canada*, 2019. [online]. ©CICDI. [cit. 2019-10-29].

Dostupné z: https://www.cicdi.ca/1299/ministeres_responsables_de_l_education_au_canada.canada

Česká-republika: Organizace, správa a řízení, 2019. EURYDICE, 2019. [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-21_cs

DISMAN, M., 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. 290 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

DOHNALOVÁ, Z. 2011. [online]. Výzkumníkovo desatero etického chování. *Sociální práce*. 11(1), 24-23. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp1_2011_web-140701125656.pdf

DRBOHLAV, D., a kol., 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 207 s. ISBN 978-80-7419-039-1.

Entente entre le gouvernement du Québec et le gouvernement de la République française en matière de mobilité étudiante au niveau universitaire, 2015. [datový soubor]. ©MRIF. [cit. 2020-1-2]. Dostupné z: <http://www.mrif.gouv.qc.ca/content/documents/fr/ententes/2015-02.pdf>

Étudiants étrangers. ©2006. [online]. MIFI. [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/index.html>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, 2020. [online]. © EASIE. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/data>

EUROSTAT, 2018. *At least upper secondary educational attainment, age group 20-24 by sex*. [online]. Eurostat. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00186&plugin=1>

EURYDICE, *France Overview*. 2019. [online]. © EURYDICE. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_fr

EURYDICE. *Česká republika Overview*. 2019. [online]. © EURYDICE. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs

GREGER, D. ed., 2015. *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. [datový soubor]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 186 s. ISBN 978-80-7290-860-8. [cit. 2020-01-24]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Srovnavaci_pedagogika.pdf

- Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*, 2010. [datový soubor]. FCPQ. ISBN 978-2-923116-22-8. [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/EHDAA/guides-et-references/GuideEnfantsHDAA.pdf>
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- JANKŮ, K., 2013. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. 2. vydání. Ostrava: OU. 79 s. ISBN 80-7368-274-5.
- JARKOVSKÁ, L. et al. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole, stejnost v různosti*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
- Katalog podpůrných opatření, 2015. [online]. © 2015-2020, Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2020-2-26]. Dostupné z: <http://www.katalogpo.cz/>
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2013. *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. [datový soubor]. Olomouc: PF UP. 95 s. Reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-analyza_final_2013.pdf
- LECHTA, V., 2012. *Jedinec s postihnutím a výchova*. In: KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. *Európske pedagogické myslenie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA. s. 200-221. ISBN 978-80-8082-574-4.
- LECHTA, V., 2016, *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- Les Guides de comparaison des études avec de système éducatif du Québec*, 2005. [online]. MICC. [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs59502>
- Les PIAL, une nouvelle organisation du travail des AESH*, 2019. [online]. [cit. 2020-07-08]. ©2020 Ecole et Handicap. Dostupné z: <https://ecole-et-handicap.fr/les-pials-une-nouvelle-organisation-du-travail-des-aesh/>
- LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M., 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. VŠPJ. KCR. 68 s. ISBN 978-80-88064-23-7.
- Ne laisser aucun élève au bord du chemin: utopie ou feuille de route?* © 2017. 39e colloque de l'AFAE. [datový soubor]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/

[3/Les eleves en situation de handicap-](#)

[M. Caraglio au colloque AFAE 978973.pdf](#)

NÉDÉLEC-TROHEL, I., NUMA-BOCAGE, L. et al., 2015. Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/2 (N° 70-71), p. 19-23. DOI: 10.3917/nras.070.0019. Dostupné z: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-19.htm>

Note d'information n° 04 Février 2015. À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. 2015. [datový soubor]. DEPP. [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/78/5/DEPP_NI_2015_04_ecole_college_enfants_situation_handicap_constituent_population_fortement_differenciee_scolairement_socialement_390785.pdf

Note d'information n° 36 Décembre 2016. Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé 2016. [datový soubor]. DEPP. [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/36/5/depp-ni-2016-36-eleves-handicapes-loi-2005_674365.pdf

ONISEP, 2020. *GEVA-Sco: un outil pour l'évaluation des besoins de l'élève en situation de handicap.* [online]. ©ONISEP. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Les-parcours-de-scolarite/Projets-de-scolarisation/GEVA-Sco-un-outil-pour-l-evaluation-des-besoins-de-l-eleve-en-situation-de-handicap>

ONISEP, 2020. *Les professeurs ressources handicap.* [online]. © ONISEP. [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Se-faire-accompagner/Qui-peut-vous-aider/Les-professeurs-ressources-handicap>

POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-76-367-773-2.

Professeurs ressources inter-degrés. 2016. ©ACADÉMIE DE PARIS. [online]. 2020. [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_407324/professeurs-ressources-inter-degres

Projet éducatif territorial. 2015. [datový soubor]. [cit. 2020-04-10]. © Ministère de éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dostupné z:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/DAEE/98/8/11042018lm_activites_peris_colaires_et_handicap_931988.pdf

PRŮCHA, J., 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J., 2012. *Srovnávací pedagogika – Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-262-0191-5.

PRŮCHA, J., 2017. *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer ČR. 320 s. ISBN 978-80-7552-845-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. rozšířené, aktualizované vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PULL, J., 2010. *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus?* Paris: L'Harmattan. 286 s. ISBN 978-2-296-11553-8, EAN ePUB 9782336258393.

RAMEL, S., 2010. Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants? In: ROUSSEAU, N. (ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. [datový soubor]. 2. vydání. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. s. 397-383. [cit. 2020-06-19]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/289066719_Quel_impact_de_l'integration_et_l'inclusion_scolaires_sur_les_enseignantes_et_les_enseignants

Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves: quel plan pour qui? 2013. Eduscol, l'école inclusive. [datový soubor]. [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPO_376117_378410.pdf

ŠANDEROVÁ, J., 2007. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 209 s. ISBN 978-80-86429-40-3.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Acces

and Quality. Salamanca: UNESCO. ©1984. [online]. Centre for Studies on Inclusive Education. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>

TREMBLAY, P., 2012. *Inclusion scolaire*. Bruxelles: De Boeck éducation s. a. 231 s. ISBN 2033-5121, EAN 978-2-80-41-7527-6.

VALENTA, M. et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÍTKOVÁ, M., ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. přepracované vydání. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

LEGISLATIVA PROVINCE QUÉBEC:

Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire-L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, 2015. [online]. In: Dépôt légal-Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015. 98 s. ISBN 978-2-550-72511-4. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://studylibfr.com/doc/3119648/cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rence-et-guide-%C3%A0-l-intention-du-milieu-scolaire>

Cadre de référence et pratiques d'usage de la conseillère et du conseiller aux étudiants en situation de handicap en enseignement supérieur, 2013. AQICESH. [datový soubor]. ©Dépôt légal-Bibliothèque et Archives nationales du Québec. [cit. 2020-06-19]. ISBN 978-2-9814286-0-8. Dostupné z: https://www.capres.ca/wpcontent/uploads/2016/02/Guide_du_conseiller-1.pdf

Classification nationale des professions (CNP), 2011. [online]. Centre de confiance de Statistique Canada. ©2018. [cit. 2020-06-24]. Dostupné z: https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=122372&CVD=122376&CPV=4413&CST=01012011&CLV=4&MLV=4

Convention collective nationale. Chapitre 8-0.00 Tâche de l'enseignante ou l'enseignant et son. © 2019. [online]. Alliance des professeures et des professeurs de Montréal. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://alliancedesprofs.qc.ca/convention/convention-collective-nationale/>

Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec, 2005. [datový soubor]. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs59502>

Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers CSDM, ©2018. [datový soubor]. CCSEHDAA-Comité consultatif des services aux élèves à besoins particuliers. [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: https://www.cpcsdm.ca/wp-content/uploads/2018/10/GUIDE_CCSEHDAA_WEB.pdf

Charte de la langue française, chapitre C-11, 1997. À jour au 1er mars 2020. [online]. In: *RLRQ, Légis Québec*. [cit. 2020-06-27]. © Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11>

Charte des droits et libertés de la personne, C-12, 1975. À jour au 1er mars 2020. [online]. In: *RLRQ, Légis Québec*. [cit. 2020-06-21]. © Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>

L'association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. ©2020. [online]. AQICESH. [cit. 2020-06-21]. Dostupné z: <https://www.aqicesh.ca/association/>

L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), 2007. [datový soubor]. © Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. In: Dépôt légal-Bibliothèque et Archives nationales du Québec. 24 s. ISBN 2-550-48001-5. [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Le Comité consultatif sur les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ©2019. [online]. CPCSDM. [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <https://www.cpcsdm.ca/ccsehdaa/>

Le système scolaire québécois, 2019. Education et Enseignement supérieur, [online]. © Gouvernement du Québec. [cit. 2019-10-29]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>

Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université: état de situation et pistes d'action, 2014. [datový soubor]. AQICESH. [cit. 2020-06-21]. Dostupné z:

http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf

Les services de garde en milieu scolaire, document d'information, 2004. [online]. © Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2004-04-00712. In:

Dépôt-legal-Bibliothèque nationale du Québec [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/servicesdegarde.pdf

Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite, 2002. [datový soubor]. © Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2002-01-00484. In: Bibliothèque nationale du Québec, dépôt légal, 2002, s. 61. ISBN 2-550-39403-8. [cit. 2020-05-04]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf

Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, E-20.1, 2004. À jour au 1er mars 2020. [online]. In: *RLRQ*. © Gouvernement du Québec, LégisQuébec. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>

Loi sur l'enseignement privé, E-9.1, 1992. À jour au 1er avril 2020. [online]. In: *RLRQ*. Légis Québec © Gouvernement du Québec. [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>

Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis, I-14, 1988. À jour au 1er mars 2020. [online]. In: *RLRQ*. Légis Québec © Gouvernement du Québec. [cit. 2020-06-21]. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-14>

Loi sur l'instruction publique, I-13.3, 1988. À jour au 1er février 2020. [online]. In: *RLRQ*, LégisQuébec © Gouvernement du Québec. [cit. 2020-05-21]. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

Loi sur l'Université du Québec, U-1, 1968. À jour au 1^{er} mars 2020. [online]. In: *RLRQ*, [cit. 2020-03-01]. LégisQuébec ©Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/U-1>

Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, C-29, 1966. À jour au 1er avril 2020. [online]. In: *RLRQ*. [cit. 2020-02-05]. LégisQuébec © Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>

Loi sur les transports, LRLQ c. T12, 1972, aktualizováno k 1. 2. 2020. [online]. In: *RLRQ*, LégisQuébec © Gouvernement du Québec. [cit. 2020-05-07]. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/T-12>

Plan d'action en matière d'adaptation scolaire-Une école adaptée à tous ses élèves, 1999. [datový soubor]. In: Bibliothèque nationale du Québec, dépôt légal, 1999, 15 s. ISBN 2-550-35225-4. [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/planad00F.pdf

Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), 2007. [datový soubor]. Le ministère de l'Éducation, du Loisiret du Sport, MELS. [cit. 2020-06-27]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf

Plan de classification de personnel de soutien, 2015. [datový soubor]. ©Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). [cit. 2020-06-24]. Dostupné z: https://fpss.lacsq.org/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-classification-c_s_-francophones-2015.pdf

Plan stratégique 2017-2022, 2017. [datový soubor]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. In: *Bibliothèque et Archives nationales du Québec, dépôt légal – 2018*, 45 s. ISBN 978-2-550-80833-6. [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1554139231

Plan stratégique 2019-2023, 2019. [datový soubor]. Ministère de la Famille. In: Bibliothèque et Archives nationales du Québec. 25 s. ISBN: 978-2-550-85353-4. [cit. 2020-02-24]. Dostupné z: https://performance.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/PS/MFA_PS_2019-2023_VF.pdf

Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire-Enseignement primaire 2006. [datový soubor]. © Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. In: Bibliothèque nationale du Québec, dépôt légal, 2006, 351 s. ISBN 2-550-46697-7. [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf

Projet de Loi n° 106, chapitre 16. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé, 2005. [datový soubor]. Assemblée nationale. [cit. 2020-02-27]. In: *Éditeur officiel du Québec*. 37. législatura. Dostupné z:

<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C16F.PDF>

Projet de Loi n° 118, chapitre 24. Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la professionnalité, 2000. [datový soubor]. Assemblée nationale. [cit. 2019-10-29]. In: *Éditeur officiel du Québec*. 36. legislatura. Dostupné z: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2000C24F.PDF>

Projet de Loi n° 5, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans, 2019. [datový soubor]. In: *Recueil annuel des lois du Québec 2019*, chapitre 24. © Gouvernement du Québec. [cit. 2019-12-27]. Dostupné z: <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html>

Projet de loi n° 56, Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, 2012. [datový soubor]. Assemblée nationale. In: *Recueil annuel des lois du Québec: 2012*, chapitre 24. 39. legislatura. © Gouvernement du Québec. [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html>

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. I-13.3, r. 8. À jour au 1er février 2020. [online]. Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3, a. 447. In: *RLRQ, Légis Québec*. [cit. 2020-05-24]. © Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%208>

Règlement sur les autorisations d'enseigner. I-13.3, r. 2.01. À jour au 1 février 2020. [online]. Loi sur l'instruction publique I-13.3, a. 456. In: *RLRQ, Légis Québec*. [cit. 2020-03-18]. © Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cr/I-13.3,%20r.%202.01?&digest=>

Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, c. I-13.3, r. 11, 1998. À jour au 1er mars 2020. [online]. In: *RLRQ, Légis Québec*. [cit. 2020-06-17]. © Gouvernement du Québec. Dostupné z: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%2011>

Résolution VIII du conseil des commissaires du 18 juin 2003, P2003-2. Politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage, 2003. [datový soubor]. Commission scolaire de Montréal. [cit. 2020-7-12]. Dostupné z: http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Politique_services_eleves_handicapes_difficulte_dadaptation_dapprentissage.pdf

LEGISLATIVA FRANCIE:

À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. Note d'information n° 04 – Février 2015. [datový soubor]. DEPP. ISSN 1286-9392. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/78/5/DEPP_NI_2015_04_ecole_college_enfants_situation_handicap_constituent_population_fortement_differenciee_scolairement_socialement_390785.pdf

Arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'accompagnant éducatif et social, 2016. Version consolidée au 12 avril 2020. [online]. NOR: AFSA1521332A. In: Légifrance. [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941478>

Arrêté du 5 décembre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement de la commission départementale d'appel des décisions relatives à la poursuite de la scolarité à l'école primaire, 2005. [online]. In: *JORF* n°291, p. 19289, texte n° 27. NOR: MENE0502631A. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000608581&categorieLien=id>

Assises de l'école maternelle: l'instruction obligatoire dès 3 ans, 2018. [online]. © Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <https://www.education.gouv.fr/cid128334/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans.html>

Circulaire AVS n° 2017-084 du 3 mai 2017. Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. ©2017. [online]. In: *BOEN*, n° 18, 2017. NOR: MENE1712905C. [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <http://ash.dsden60.ac-amiens.fr/097-circulaire-2017-084-du-3-mai-2017.html>

Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989, abrogée par la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, Enseignements généraux et professionnels adaptés, 1989. [online]. In: BOLN n° 26, du 25 juin 1989. MENESR-DGESCO A1-3. NOR: MENE1504950C. [cit. 2020-07-03]. Dostupné z:

<https://www.education.gouv.fr/bo/1998/26/ensel.htm>

Circulaire DGS/PS 3/DAS n°99-320 du 4 juin 1999 relative à la distribution des médicaments. 1999. [datový soubor]. NOR: MESP9930244C. Références: Code de la santé publique, article L372. In: *Legifrance*. [cit. 2020-04-09]. Dostupné z:

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_3218.pdf

Circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014. Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. 2014. [datový soubor]. In: *BO* n°28. NOR: MENH1411625C. MENESR-DGRH B1-3 -DGESCO. [cit. 2020-07-01]. Dostupné z:

http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2014/07/cir_38499.pdf

Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016. Parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap. ©2016. [online]. NOR: MENE1612034C. [cit. 2020-04-05]. In: *Légifrance*. Dostupné z:

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2016/08/cir_41238.pdf

Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019. ©2019. [online]. In: *BOEN*, n° 23, 2019. NOR: MENE1915816C. Dostupné z:

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>

Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019. Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (AESH). ©2019. [datový soubor]. In: *BOEN*, n° 23, 2019 NOR: MENH1915158C. [cit. 2020-07-14]. Dostupné z:

https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/72/0/BO_23_MENJ_1135720.pdf

Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014. Relative au fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent. [online]. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. NOR: MENE141831. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312>

Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés, 2015. [online]. In: *BOEN*, n° 31, 2015. NOR:

MENE1504950C. [cit. 2020-07-11]. Dostupné z:

<https://www.inshea.fr/fr/content/unit%20a9s-localis%20a9es-pour-linclusion-scolaire-ulis-dispositifs-pour-la-scolarisation-des-%20a9l%20a8ves>

Circulaire n°2015-176 du 28-10-2015. Sections d'enseignement général et professionnel adapté, 2015. [online]. In: *BO* n° 40,

NOR: MENE1525057C. [cit. 2020-07-13]. Dostupné z:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Diffscol/66/8/circulaire_n_2015-176_du_28-10-2015_778668.pdf

Code de l'éducation, Version consolidée au 5 juillet 2020. [online]. In: *Légifrance*. © Secrétariat général du gouvernement. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z:

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=E14C88C47A41CC11CC374251A10146A9.tplgfr34s_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20200709

Code de la sécurité sociale. Version en vigueur au 1 janvier 2019. A. L241-5. [online]. In: *Légifrance*. © Secrétariat général du gouvernement. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000037947554&cidTexte=LEGITEXT000006073189&dateTexte=20190101>

Code de l'action sociale et des familles. Version en vigueur au 1 septembre 2019. A. L312-1. [online]. In: *Légifrance*. © Secrétariat général du gouvernement. [cit. 2020-07-22]. Dostupné z:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038833680&cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20190901>

Code des transports. Version en vigueur au 7 août 2015. Article L3111-7-1. [online]. In: *Légifrance*. © Secrétariat général du gouvernement. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z:

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=F73A3B299163E5A106790E89AC88E223.tplgfr21s_1?cidTexte=LEGITEXT000023086525&idArticle=LEGIARTI000030978511&dateTexte=20200321&categorieLien=cid#LEGIARTI000030978511

Code du travail. Version consolidée au 18 mars 2020. [online]. In: *Légifrance*. © Secrétariat général du gouvernement. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=CA86320290EE78473C>

[8ED4CA4D3FCC9A.tplgfr23s_1?cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20200630](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20200630)

Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, 2005. [online]. In: *JORF* n°304, p. 20810 texte n° 86. NOR: MENE0502666D. ©Légifrance. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000456016&categorieLien=id>

Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, [online]. 2009. In: *JORF*, n°0080, texte n° 15, p 5960. NOR: MTSA0903196D. ©Légifrance. [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020480797&categorieLien=id>

Décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée apportées aux élèves handicapés, 2012. [online]. In: *JORF*, n°0171, p. 12168 texte n° 4. NOR: MENE1209765D. ©Légifrance. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026221102&categorieLien=id>

Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, 2014. Version consolidée au 15 juillet 2020. [online]. In: *JORF*, n°0149, texte n° 33. NOR: MENH1400612D. [cit. 2020-03-18]. ©Légifrance. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029147713&categorieLien=id>

Décret n° 2016-74 du 29 janvier 2016 relatif au diplôme d'Etat d'accompagnant éducatif et social et modifiant le code de l'action sociale et des familles, ©2016. [online]. In: *JORF* n°0026, texte n° 21. NOR: AFSA1521331D. ©Légifrance. [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941461&categorieLien=id>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005. Version consolidée au 12 juillet 2020. [online]. In: *JORF*, NOR: SANX0300217L. ©Légifrance [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005. Version consolidée au 12 juillet 2020. [online]. In: *JORF*, n°96, text n°1, p. 7166. NOR: MENX0400282L. ©Légifrance, [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&categorieLien=id>

Loi n° 2013-1278 du 29 décembre 2013, de finances pour 2014, 2013. [online]. In: *JORF*, n°0303, texte n° 1, p. 21829. NOR: EFIX1323580L. ©Légifrance. [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028399511&categorieLien=id>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 2013. [online]. In: *JORF*, n°0157, texte n° 1, p. 11379. NOR: MENX1241105L. ©Légifrance [cit. 2020-02-28]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019. [online]. In: *JORF*, NOR: MENX1828765L, ©Légifrance. [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid=6C7568AFD9B0D833F63A11C8D5488BC7.tplgfr36s_1?cidTexte=JORFTEXT000038829065&dateTexte=20190902

Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Version consolidée au 15 juillet 2020. [online]. In: *JORF du 3 janvier 1960* p. 66. © Légifrance. [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504704>

Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, 1983. Version consolidée au 09 juillet 2020. [online]. In: *JORF*, p. 2286. © Légifrance. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320195&dateTexte=>

Loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat, 1984. Version consolidée au 15 juillet 2020. [online]. In: *JORF*, chapitre 1, article 7, p. 271. © Légifrance. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000501099>

Loi n° 85-97 du 25 janvier 1985 modifiant et complétant la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'Etat et les collectivités territoriales. Version consolidée au 27 mai 2011. [online]. In: *Légifrance*, p.1988. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068922&dateTexte=20110527>

Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés. Version consolidée au 29 juin 2020. [online]. In: *JORF*. ©Légifrance. [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420>

LEGISLATIVA ČESKÁ REPUBLIKA:

Dodatek č. 2, k „Pravidlům pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám MŠMT, č.j. 2434/2011-332011, 2011. [datový soubor]. MŠMT. [cit. 2020-07-27] Dostupné z: <file:///C:/Users/Okay/AppData/Local/Temp/Dodatek%20C4%8D.%202020podpora%20financov%C3%A1n%C3%AD%20zv%C3%BD%C5%A1en%C3%BDch%20n%C3%A1klad%C5%AF%20student%C5%AF%20se%20specifick%C3%BDmi%20pot%C5%99ebami.pdf>

Vyhláška č. 10/2005 o vyšším odborném vzdělávání, 2004. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 3/2005, s. 38-43. [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=10&r=2005>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2011. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 43/2011, s. 1106-1108. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=116&r=2011>

Vyhláška č. 13/2005 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, 2004. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 4/2005, s. 56. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z:

Vyhláška č. 248/2019 Sb., 2019. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 106/2019, s. 2354-2408. [cit. 2020-07-10]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=248&r=2019>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10/2016, s. 234-313. [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=27&r=2016>

Vyhláška č. 47/2005 o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, 2005. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 11/2005, s. 315. [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlasaka-c-47-2005-sb>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 74/2016, s. 3074–3114. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlasaka-c-72-2005-sb>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2006. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37/2006, s. 1257-1289. ISSN 1211-1244. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), 1998. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 39/1998, s. 5388. [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r=1998&cz=111>

Zákon č. 137/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, 2016. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 53/2016, s.

2490-2552. ISSN 1211-1244. [cit. 2020-07-03]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=137&r=2016>

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, 1999. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 100/1999, s. 6569. [cit. 2016-06-29]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=306&r=1999>

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., 2007. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 108/2007, s. 4886-4888. ISSN 1211-1244. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=343&r=2007>

Zákon č. 46/2019 Sb., 2019. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 19/2019, s. 432. [cit. 28. 03. 2020]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=46&r=2019>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 191/2004, s. 10262–10324. ISSN 1211-1211. [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/sbirka-zakonu.aspx>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, 2004. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004, s. 103331. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/sbirka-zakonu.aspx>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon), 2015. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37/2015, s. 1384-1398. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=82&r=2015>

Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů ze dne 10. 7. 2001. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 104/2001, s. 6461. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=273&r=2001>

Zákon, č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon), 2016. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 68/2016, s. 1384-1398. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=178&r=2016>

Seznam příloh

- č. 1: Péče o předškolní a školní děti v čase mimo vyučování, Québec
- č. 2: Výše studijních poplatků univerzitního studia v Québecu
- č. 3: Bakalářské diplomy – Québec
- č. 4: Vzdělávání vyučujících v provincii Québec
- č. 5: Podpůrné programy pro žáky/studenty s mentálním postižením, Québec
- č. 6: Questionnaire

Příloha č. 1: *Péče o předškolní a školní děti v čase mimo vyučování, Québec*

V roce 2004 byl vydán informační dokument Ministerstva výchovy: *Ministère de l'Éducation*, MEQ, týkající se služeb a organizace volnočasových aktivit dětí školních a předškolních. Jedná se o služby pro rodiče dětí před vyučováním, následně po vyučování a v pauze mezi vyučovacími bloky. Dokument nazvaný *Les services de garde en milieu scolaire*⁹⁶, je přehledem informací o jednotlivých aspektech, základních principech a organizačním zajištění, ale také personální struktuře a financování této volnočasové služby. Dokument je určen ředitelkám a ředitelům škol, školním komisím, ale také třeba osobám, které mají zájem o pracovat s dětmi a v neposlední řadě rodičům. Služba péče o děti: *Services de garde*⁹⁷, byla ustanovena dekretem č. 1316-98 ze 14. října 1998, který vešel v platnost v listopadu téhož roku a podléhá ministerstvu vzdělávání: *Ministère de l'Éducation*⁹⁸, dále MEQ.

Servis, za jehož funkčnost jsou odpovědni ředitelé škol, je koncipován tak, aby byly maximálně pokryty potřeby dětí a žáků a rodičů, kteří takto nejsou nuceni vyhledávat návazné, privátní hlídání svých dětí. Kromě volnočasových aktivit a odpočinku je dětem nabízena podpora při vypracování domácích úkolů, a to formou individuální nebo v malých skupinkách. V informačním dokumentu je zdůrazněno, že nejde v žádném případě o doučování žáků s těžkostmi a ani není těmito aktivitami nijak umenšena úloha rodičů, kteří jsou v první řadě odpovědni za přípravu svých dětí. Provozní doba zařízení je stanovena zpravidla v rozmezí od 7,00 do 18,00 hodin, ve výjimečných případech může být dočasně modifikována.

⁹⁶ Služba péče o děti ve školním prostředí

⁹⁷ Služba péče o děti

⁹⁸ Ministerstvo výchovy a vzdělávání, MEQ

Příloha č. 2: *Výše studijních poplatků univerzitního studia v Québecu*

Pro místní rezidenty jsou poplatky nejnižší, jiné taxy jsou nastaveny pro osoby žijící v Québecu, které však ještě neobdržely rezidenci a dále jsou odlišeny studijní poplatky pro studenty s francouzským občanstvím, pro studenty z ostatních kanadských provincií a pro studenty z ostatních zemí. Zvýhodnění jsou také studenti z frankofonních lokalit. Podle dohody mezi québeckou provincií a francouzskou republikou, podepsanou dne 6. března 2015, mají francouzští vysokoškolští studenti umožněno studovat za stejných podmínek a při stejné výši studijních poplatků jako studenti s québeckou rezidencí. Například frankofonní Univerzita v Lavalu stanovila studijní poplatky v zimním semestru 2019-2020 pro studium 1. univerzitního cyklu v následujících tarifech:

- pro studenty s rezidencí v Québecu a studenty s francouzským občanstvím 1728,09\$
- pro kanadské studenty s jinou než québeckou rezidencí 4426,14\$
- pro belgické frankofonní studenty 4426,14\$
- pro studenty z ostatních zemí 11031,24\$

Dalšími kritérii rozhodujícími o výši studijních poplatků je například forma studia: prezenční či distanční a další zvýhodnění je nabízeno zaměstnancům univerzity, zapojených do programu Osvobození od daní. Lavalská univerzita stanovila pro studium prvního cyklu v zimním semestru 2019/2020 pro děti svých zaměstnanců, kteří splňují předepsaná kritéria, zvýhodněný tarif ve výši 1428,09\$.

Příloha č. 3: *Bakalářské diplomy – Québec*

Rozeznáváme několik různých typů bakalářských diplomů:

Diplom specializovaný: *Le baccalauréat spécialisé* – studium je úzce zaměřeno na jeden studijní obor nebo zvolený studijní obor plus související obory. Jeden kredit koresponduje s poslechem 45 hodin přednášek nebo se 45 hodinami praxe.

Bakalářský diplom s přidavkem major a minor: *Le baccalauréat avec majeure et mineure*. K absolvování tohoto diplomu je třeba dosáhnout minimálního počtu 90 kreditů nebo i více, záleží na konkrétním studijním programu. Jde o asociaci dvou studijních disciplín. Skládá se ze:

- Základního, majoritního prvku daného programu, může se jednat o program ve výši 60 kreditů, v trvání 2 let prezenčního studia, přičemž je program zaměřen na jednu hlavní disciplínu.
- Doplňujícího, minoritního prvku, zde může jít o program, k jehož naplnění je třeba dosáhnout 30 kreditů, v trvání 1 roku, formou prezenčního studia a většina přednášek je opět směřována k jednomu konkrétnímu zaměření.

Dále existuje možnost zapsání se na univerzitu z důvodu dosažení buď patričního diplomu nebo certifikátu. **Diplom** je dokladem úspěšného absolvování studijního programu akreditovaného ve výši 60 kreditů. **Certifikát** je dokladem úspěšného absolvování studijního programu ve výši 30 kreditů.

Třetím typem bakalářského studia je *Baccalauréat général*, tedy všeobecný bakalář. Zde se slučují výsledky absolvování tří různých certifikátů ve výši 30 kreditů jeden každý.

V oficiálním průvodci Ministerstva imigrace, francizace a integrace⁹⁹, dále jen MIFI, (© 2019) se uvádí, že **programy druhého univerzitního cyklu** jsou většinou dvouleté. Existuje však i varianta pětiletá. Druhý cyklus je na québeckých univerzitách rozdělen na dvě hlavní formy. První z možností je studium v navazujícím magisterském programu, jehož specializace je konkrétně profesně zaměřená, *Programme de maîtrise professionnelle dite maîtrise sans mémoire*¹⁰⁰ nebo navazující magisterské studium, vědecky zaměřené, *Programme de maîtrise de recherche dite maîtrise avec*

⁹⁹ Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, MIFI

¹⁰⁰ Magisterský program profesně zaměřený, řečený bez paměti

*mémoire*¹⁰¹. Oba tyto programy korespondují se zvolenou studijní specializací nebo s iniciací vědecké práce zaměřené jedno nebo více oborově. Pro absolvování magisterského programu je nezbytné dosáhnout 45 kreditů. Druhým typem vysokoškolských studií druhého cyklu je dosažení diplomu nebo certifikátu ve studijním programu, který bývá složen z 30 kreditů a trvá při denním formě studia 1 rok.

¹⁰¹ Magisterský program vědecky zaměřený, řečený s pamětí

Příloha č. 4: *Vzdělávání vyučujících v provincii Québec*

Vzdělání vyučujících a učitelů podle pravidel o autorizaci k výuce z 26. října 2016, *Règlement sur les autorisations d'enseigner du 26 octobre 2016*¹⁰², ve znění pozdějších předpisů z roku 2019, I-13.3, r. 2.01. Předpokladem k získání **učitelského diplomu**, *Brevet d'enseignement*¹⁰³ je:

Úspěšně absolvovaný vysokoškolský program zaměřený na učitelství na jedné z quebeckých univerzit, min. 120 kreditů. K tomuto programu je možné se zapsat za splnění alespoň jedné z předepsaných kondicí, podle čl. č. 12:

- Úspěšně zakončené bakalářské studium, které zahrnuje 4 praktické stáže.
- Dosažený diplom DEP, DEC nebo BAC nebo jiný ekvivalentní diplom, získaný ve formaci pedagogicky zaměřené, podle čl. 8.
- Prokazatelně doložená praxe v rozsahu 3000 hodin při školní výuce nebo při odborném výcviku, podle čl. 8.

Jinou cestou, která vede k učitelskému vzdělání je podle čl. 9, při naplnění následujících kritérií, získání **učitelské licence**, *Licence d'enseignement*¹⁰⁴. Jedná se o:

- Dosažení 90 jednotek v programu zahrnujícím 45 bodů, získaných při studiu pedagogického směru.
- Dosažený diplom DEP, DEC nebo BAC nebo ekvivalentní diplom pedagogického studia.
- Prokazatelně doložená praxe v rozsahu 3000 hodin při školní výuce nebo při odborném výcviku, čl. 8.

Licence se podle článku 38, po pěti letech automaticky obnovuje, pokud vyučující naplnil stanovená kritéria, týkající se minimálního počtu odučených hodin, souvisejících s pedagogovou aprobačí, tedy 750 hodin minimálně. Nebo prokáže relevantní pracovní zkušenosti v rozsahu 1500 hodin. Eventuelně prokáže alespoň 9 splněných kreditů studijního pedagogického programu, který si doplňuje.

¹⁰² Předpisy k oprávnění vyučovat z 26. října 2016

¹⁰³ Učitelství diplom

¹⁰⁴ Učitelství licence

Třetí ze základních možností dosažení učitelského vzdělání je podle čl. č. 8, obdržení dočasné autorizace k vyučování, *Autorisation provisoire d'enseignement*¹⁰⁵. Předpokladem je opět prokazatelné dosažení diplomů DEP, DEC, BAC nebo jiný ekvivalentní diplom pedagogických studií. Dále praxe v rozsahu 3000 hodin nebo 3 kredity získané v některém pedagogickém vzdělávacím programu. Dosažení provizorní autorizace k výuce zavazuje k pokračování a doplnění vzdělání v pedagogickém studiu. Jenom za naplnění těchto podmínek lze podle čl. 37, obnovit a valorizovat autorizaci k vyučování a dosáhnout **učitelské licence**, která je platná 5 let.

¹⁰⁵ Dočasná autorizace k vyučování

Příloha č. 5: *Podpůrné programy pro žáky/studenty s mentálním postižením, Québec*

Pro žáky/studenty se středním, těžkým a hlubokým mentálním deficitem, jsou vytvořeny edukativní **podpůrné programy**. Výčet programů uvedený v GUID (2018):

➤ Program CAPS¹⁰⁶, zaměřený na osvojování sociálních dovedností, určený pro žáky od 6 do 15 let se středním a těžkým mentálním deficitem. Program umožňuje připravit žáky na harmonickou integraci v běžných školách podle vzdělávacího, sociálního nebo profesního plánu.

➤ Program PACTE¹⁰⁷, je adaptovaný studijní program, umožňující přenos základních dovedností, pro žáky ve věku 12 až 15 let. Je koncipován pro žáky se středním a těžkým mentálním deficitem, s dalšími připojenými postiženími anebo bez nich, v prvním cyklu sekundárního vzdělávání. Umožňuje žákům rozvíjet osobnostní i sociální autonomii, smysl pro odpovědnost a pocit sounáležitosti s komunitou (škola, sociální skupina).

➤ Program DÉFIS¹⁰⁸, zaměřený na sociální integraci, je určen pro studenty se středním a těžkým mentálním deficitem, bez připojených postižení, ve věku 16 až 21 let. Jeho cílem je rozvinout znalosti a dovednosti důležité pro sociální integraci a pro uplatnění na trhu práce. Program není určen jen studentům, ale také jejich rodičům a organizacím v sektoru intervence (zdravotní a sociální služby, zaměstnavatelé, servis veřejné dopravy, ...). Program zahrnuje bázi základních pracovních dovedností, interní stáže pro studenty se zvýšeným stupněm autonomie a externí stáže pro studenty s vysokým profilem autonomie, kteří jsou autonomní i z hlediska veřejné dopravy.

➤ Program určený žákům/studentům s hlubokým mentálním deficitem¹⁰⁹ ve věku 4 až 21 let. Jeho cílem je umožnit rozvoj dovedností souvisejících se znalostmi, komunikací, motorickými dovednostmi a společenským životem tak, aby se zvýšila jejich schopnost sociální účasti. Využíváno je každodenní rutiny, vizuální podpory, hry, smyslové stimulační podpora implikace žáka a rozvíjení jeho vkusu a zájmů.

¹⁰⁶ CAPS: *Compétences axées sur la participation sociale*

¹⁰⁷ PACTE: *Programme d'études adaptés avec compétences transférables essentielles*

¹⁰⁸ DÉFIS: *Démarche éducative favorisant l'intégration sociale*

¹⁰⁹ *Programme destiné aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*

Příloha č. 6: *Questionnaire*

1. Comment on peut comprendre dans la vie quotidien scolaire des termes l'inclusion et l'intégration des élèves avec les besoins particuliers? Il y a une certaine différence ?
2. Comment fonction le processus pour l'inclure un élève handicapé au milieu d'une école ordinaire? Sont-ils intégrés dans les classes ordinaires où ils forment des classes spécialisés?
3. Dans une classe où sont intégrés des enfants handicapés faut-il diminuer quantité d'élèves? Il y a une règle comme ça?
4. Et des enseignants! Sont-ils obligés faire une formation supplémentaire? Dans la domaine de pédagogique spécialisé ? Et comment ?
5. Après toi, qu'est-ce que pensent des enseignant de l'intégration et de l'inclusion scolaire? Sont-ils plutôt d'accord? Contre?
6. Dans une classe où sont intégrés des enfants handicapés il y a plusieurs enseignants?
7. Où il y a un enseignant et un auxiliaire de vie scolaire? Accompagnants d'élèves en situation de handicap? AESH? TES?
8. Existe-il aussi un assistant personnelle pour un enfant handicapé à l'école ordinaire? Et si existe, c'est qui qui le paie? Les parents? L'État?
9. Des parents d'un élève handicapé, coopèrent-ils avec l'école? Comment peuvent-ils aider à son enfant?
10. Où est la préférence, intégrer des enfants dans la classe ordinaire où dans une classe spécialisée?
11. Une école ordinaire as droit dire non à l'intégration des enfant avec un handicapé?
12. Matériel spécial nécessaire pour scolarité d'un enfant handicapé paie l'État, les parents?
13. L'écoles dont des ressources financières de créer un environnement sans barrières, pour ses élèves?
14. Quelles sont compétences d'accompagnent d'élève handicapé ?
15. Est-ce que l'inclusion/l'intégration et un bénéfice pour des enfants handicapés? Et comment c'est pour des autres? Pour des enseignants et pour des compagnents de la classe?
16. Quelle est à ton avis la plus grande problématique de la scolarisation d'élève handicapé à l'école ordinaire?
17. As tu une expérience personnelle avec des enfants handicapés?

Seznam zkratek

AESH: podpůrný pracovník školního života (asistent), Francie

AP: asistent pedagoga, ČR

CCN: Národní kolektivní smlouva, Québec

CCSEHDAA: Konzultativní výbor pro žáky se SVP při školské komisi v Montréalu

CDAPH: Komise za práva a autonomii osob s handicapem, Francie

CICDI: Kanadské informační centrum pro mezinárodní diplomy

CSDM: Školská komise Montréalu

EHDAA: žáci s handicapem a žáci s poruchami adaptace a s poruchami učení, Québec

ISCED: Mezinárodní norma pro klasifikaci a vzdělávání

L.I.P.: Zákon o veřejném vzdělávání, Québec

MDPH: Místní úřad pro osoby s handicapem, Francie

MELS: Ministerstvo vzdělávání, zábavy a sportu, Québec

MENJ: Ministerstvo školství a mládeže, Francie

MESS: Ministerstvo školství, vyššího vzdělávání a výzkumu, Francie

MICC: Ministerstvo imigrace a kulturních minorit, Québec

MIFI: Ministerstvo imigrace, francizace a integrace, Québec

MRIF: Ministerstvo zahraničních a frankofonních vztahů, Québec

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ČR

PEH: osobní asistent, Québec

PPS: plán kompenzace, Francie

SVP: speciálně vzdělávací požadavky

TES: specializovaný vzdělávací asistent-technik, Québec

UE: vzdělávací jednotky ve speciálních a zdravotně-sociálních zařízeních, Francie

ULIS: lokalizované jednotky školní inkluze, Francie