

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Tereza Pivoňková

**SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU ŘEDITELŮ  
ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ÚSTECKÉM KRAJI**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Společné vzdělávání z pohledu ředitelů základních škol v Ústeckém kraji zpracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce. Dále prohlašuji, že jsem čerpala pouze z pramenů uvedených v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne

Podpis

Tímto děkuji své vedoucí práce, PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph. D., za její odborné vedení, cenné rady, a především trpělivost při zpracování této závěrečné práce. Ráda bych poděkovala Mgr. Slavíkovi z krajského úřadu Ústeckého kraje za poskytnuté materiály a pomoc s praktickou částí této práce. Děkuji též všem ředitelům základních škol v Ústeckém kraji, kteří se zapojili do výzkumu. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

## Obsah

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Vymezení pojmu integrace a inkluze.....	9
1.1 Systém poradenství ve školství.....	11
2 Systém společného vzdělávání před rokem 2016 .....	17
3 Společné vzdělávání po 1. 9. 2016.....	21
3.1 Podpůrná opatření .....	22
3.1.1 Plán pedagogické podpory .....	25
3.1.2 Individuální vzdělávací plán .....	25
3.1.3 Asistent pedagoga .....	28
3.1.4 Předměty speciálně pedagogické péče.....	31
4 Financování vzdělávání žáků se SVP .....	33
4.1 Finance a asistent pedagoga.....	37
4.2 Financování školních psychologů a školních speciálních pedagogů.....	39
5 Sumarizace názorů dle dosavadních výzkumů .....	40
6 Ústecký kraj .....	43
6.1 Školství v Ústeckém kraji .....	43
6.1.1 Školy .....	44
6.1.2 Školská poradenská zařízení .....	44
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	47
7 Metodologie výzkumu .....	48
7.1 Výzkumná metoda .....	48
7.2 Výzkumný vzorek.....	49
7.3 Cíl výzkumu.....	49
7.4 Limity výzkumu.....	52
8 Sběr dat a jejich analýza.....	53

8.1 Sběr dat .....	53
8.2 Analýza dat .....	54
8.2.1 Sumarizace výsledků .....	78
9 Diskuze a doporučení.....	81
Závěr .....	86
Seznam zkratk .....	88
Seznam bibliografických citací.....	89
Internetové zdroje .....	91
Seznam tabulek a grafů.....	97
Seznam příloh .....	98

## Úvod

Základní škola je celosvětově elementární článkem vzdělávání nezletilých. Ve většině zemí je tento stupeň vzdělání povinný. Krom povinnosti je ovšem základní vzdělání považováno za právo každého dítěte.

Je obecně známo, že se zvyšuje počet žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve školách tzv. hlavního vzdělávacího proudu. V České republice byla přijata novela školského zákona, která zavádí nový model vzdělávání těchto žáků, a to formou poskytování podpůrných opatření. Přijaté legislativní opatření je účinné od 1. 9. 2016. Diplomová práce na téma Společné vzdělávání z pohledu ředitelů základních škol se věnuje právě pohledu ředitelů na prospěšnost změn po novelizaci školské legislativy v roce 2016. Společné vzdělávání samozřejmě bylo možné již před rokem 2016, tato novelizace ovšem zavedla jasná pravidla pro jeho realizaci a fungování. Od novelizace uplynulo již několik let, přesto bývá stále z různých stran kritizována. Ve výzkumné části práce se proto zaměříme na názory ředitelů jakožto klíčových pracovníků školství. Došlo díky novelizaci ke zlepšení systému společného vzdělávání, nebo nikoliv? Jak ředitelé hodnotí zavedení nového systému podpůrných opatření v odstupu několika let?

Teoretická část je zpracována formou rešerše získané z relevantních zdrojů. Zaměřuje se na popis a charakteristiku pojmů vztahujících se k tématu práce. Je zde též popsán systém společného vzdělávání před rokem 2016, tedy před novelizací školské legislativy, a systém po roce 2016, se všemi změnami, které novelizace přinesla.

Empirická neboli praktická část práce uvádí výsledky výzkumu, který probíhal metodou nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník v elektronické podobě je určen ředitelům základních škol v Ústeckém kraji. Ústecký kraj je do výzkumu zahrnut z důvodu jeho polohy a ostatních specifíků. Celý Ústecký kraj bývá často vyhodnocován jako nejzaostalejší část České republiky, jedna z jejích nejchudších částí, kraj s nejvyšším počtem dluhů a tak dále. Na myšlenku zpracování tohoto tématu mne přivedly rozhovory s vedoucími speciálně pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny právě v Ústeckém kraji a též rozhovor se zástupci ředitelů několika škol. Poskytování poradenských služeb tato zařízení hodnotila jako velmi problematické, ať už co se týká spolupráce se školami či školskými poradenskými zařízeními, nedostatku času nebo v neposlední řadě nedostatečného personálního zajištění.

Oblastí zájmu tohoto kvantitativního výzkumu je metodické vedení škol ve sféře podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a financování vzdělávání těchto žáků. Tyto oblasti

byly zvoleny, neboť vyplynuly z předběžného studia jako nejvíce zmiňované, tj. nejvíce problematické. Hlavním cílem výzkumu je zjistit subjektivní názory ředitelů základních škol na systém společného vzdělávání nastavený legislativou a tyto názory poté porovnat s názory na systém společného vzdělávání před novelizací v roce 2016. Zajímají mne tedy dopady novelizace na školství, zda v uvedených oblastech došlo dle ředitelů základních škol Ústeckého kraje díky novelizaci ke zlepšení, ke zhoršení stavu, nebo zda je situace stejná jako před novelizací.

# I TEORETICKÁ ČÁST

Se společným vzděláváním přímo souvisí dva nejčastěji skloňované pojmy poslední doby, a to integrace a inkluze. První kapitolu v teoretické části této práce proto věnujeme jejich vymezení. Dále se zde budeme věnovat i systému poradenství ve školství, především poskytování metodické podpory školám.

Druhá kapitola popisuje systém společného vzdělávání před rokem 2016, tedy před novelizací školské legislativy. Vymežíme si zde důležité pojmy a představíme tehdejší novelizace legislativních norem. Tato kapitola je důležitá pro část empirickou, pro následnou komparaci názorů ředitelů škol.

Třetí kapitola je věnována systému společného vzdělávání po změně školské legislativy k 1. září 2016. Popisujeme v ní nově zavedené pojmy, především pak podpůrná opatření. Nejzásadnější z podpůrných opatření, tj. plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga a předměty speciálně pedagogické péče jsou popsány v samostatných podkapitolách.

Ve čtvrté kapitole se zabýváme financováním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť tato oblast je také jednou z oblastí výzkumu. Popisujeme systém financování obecně, normovanou finanční náročnost, dále financování asistentů pedagoga, školních speciálních pedagogů a školních psychologů.

V páté kapitole představíme dosavadní výzkumná šetření, kterými se tato práce inspirovala a ze kterých vychází. Poslední kapitola teoretické části práce, šestá kapitola, pak představuje Ústecký kraj a oblast školství v něm. Výzkum totiž probíhal právě v tomto kraji.



# 1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze jsou klíčovými termíny pro tuto práci. První kapitolu v teoretické části této práce proto věnujeme jejich vymezení ve vztahu k českému školství.

Osoby se zdravotním postižením a osoby s jinými speciálními vzdělávacími potřebami tradičně pocítují vyloučení, diskriminaci a segregaci od běžného vzdělávání a jejich vrstevníků. Někteří jsou umístěni v samostatných školách, mnohým z nich bylo odepřeno přístupu ke vzdělání jakéhokoli druhu. Inkluzivní vzdělávání vzniklo z přesvědčení, že vzdělání je základním lidským právem a že je základem spravedlivější společnosti. Všichni žáci mají právo na vzdělání, a to bez ohledu na jejich individuální charakter nebo obtíže. (Magrab, 2003) Inkluzivní vzdělávání představuje nejspravedlivější způsob vzdělávání většiny dětí ze všech zemí. (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011)

Od 18. století se v Evropě začala obracet pozornost na děti s postižením, což vedlo k rozšíření institucionální péče. Vedlejším produktem této institucionalizace se stala segregace. Segregované vzdělávání odděluje děti od jejich rodin a vrstevníků a nemusí být finančně efektivní. (Magrab, 2003) Segregace vedla nakonec ale k potřebě trendu opačného – integrace. (Tannenbergerová, 2016) Jako historický milník ve vztahu ke vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami lze označit mezinárodní konferenci Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou roku 1994 ve Španělsku pořádala organizace UNESCO. Rozvoj kvalitního vzdělávání je jedním z dlouhodobých cílů organizace. Devadesát dva států a dvacet pět organizací zde přijalo dokument „*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*“. Tento dokument informoval o principech „školy pro všechny“ a mimo jiné umožnil docházet do běžné spádové školy všem dětem bez ohledu na postižení či znevýhodnění. (Michalík, 2014) Cestu České republiky k inkluzivnímu vzdělávání popisuje například Smyth, Shevlin, Buchner et al. (2014). Jako hlavní důvody nárůstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu autoři uvádí rozvoj demokracie, celkovou změnu poměrů v zemi, prohlubování lidských a občanských práv, změnu životního stylu a ekonomické situace apod.<sup>1</sup> (Smyth, Shevlin, Buchner et al., 2014)

Ačkoliv kořeny inkluzivních myšlenek sahají daleko do minulosti, samotné pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají právě od doby konání konference

---

<sup>1</sup>Autoři též píší, že Česká republika čelila významným bariérám v rozvoji soudržné národní politiky podporující inkluzi a pokud nedojde ke změnám v legislativě, bude i nadále pouze usilovat o vytvoření inkluzivního vzdělávání. (Smyth, Shevlin, Buchner et al., 2014)

v Salamance. (Tannenbergerová, 2016) Inkluzi definuje mnoho českých i zahraničních autorů, níže uvádíme několik příkladů.

*„Inkluzivní pedagogika je pedagogikou usilující o otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti každého dítěte zaměřenou podobu učebních procesů a hodnocení výsledků vzdělávání umožňující zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dětí v heterogenních třídních skupinách. Základním principem inkluzivního vzdělávání je umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb.“* (Michalík, 2014, s. 7)

Inkluze je nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který může škola usilovat, nikdy ho ale zcela nedosáhne. K inkluzi dochází hned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení žáka započat. (Booth, Ainscow, 2002) Tannenbergerová (2016) popisuje inkluzi nikoliv jako stav, ale jako nikdy nekončící proces. Je to systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžné základní školy, ideálně v místě jejich bydliště. Učitelé přistupují na těchto školách ke každému žákovi individuálně. Na individualizovaném přístupu je postavena nejen výuka, ale celá organizace a filozofie školy. Každý žák by měl plně využít svůj potenciál a zároveň se naučit spolupracovat a komunikovat s ostatními. Odlišnost jednotlivců je vnímána jako příležitost k rozvoji respektu k sobě i ostatním, ne jako problém či přítěž, co žáky dělí. Škola díky své atmosféře, prostředí a formě výuky připravuje žáky na kvalitní a úspěšný život v současné společnosti. (Tannenbergerová, 2016)

Rozdíl mezi integrací a inkluzí vymezuje ve svých dílech spousta dalších významných odborníků. Například Lechta (2016) uvádí jako hlavní rozdíl to, že koncept inkluzivní pedagogiky zahrnuje mnohem širší populaci, než jen žáky s postižením a narušením, jak tomu je v případě integrace. Školy by měly přijímat všechny děti, bez ohledu na jejich intelektuální, fyzické, sociální a jiné předpoklady. Integrace akceptuje duální systém<sup>2</sup> vzdělávání žáků s postižením, oproti tomu v případě inkluze by každá škola měla být schopna přijmout všechny žáky – akceptovat různorodost. V rámci trendu inkluze by tedy mělo dojít k postupnému odstranění dvou paralelních systémů, škola by měla při začlenění vytvořit podmínky pro vzdělávání všech žáků bez rozdílu. Žáci by se neměli dělit na skupinu těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a na ty, které je nemají. Mělo by se jednat o jedinou heterogenní skupinu žáků s různými individuálními potřebami. A i když integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, při inkluzi se očekává, že bude vzdělávací systém přizpůsoben všem

---

<sup>2</sup>System škol běžných i speciálních.

žákům. (Lechta, 2016) Velmi podobný výčet rozdílů uvádí ve své knize i Lore Anderlik (2014), ovšem rozpracovává rozdíly podrobněji. Například navíc popisuje specifika mimoškolního prostředí, nebo úlohu asistenta pedagoga jako podporu v trendu integrace, nikoliv inkluze. Do inkluzivní výuky by dle autorky neměl přímo zasahovat žádný specialista. (Anderlik, 2014)

Na závěr tohoto rozlišování lze uvést tvrzení Lechty (2016): „...inkluze je cílem a integrace cestou, jak ho postupně dosáhnout.“ (Lechta, 2016, s. 38)

V České republice bylo provedeno i mnoho výzkumů týkajících se integrace a inkluze. Bendová a Fialová (2015) ve svém výzkumu zkoumaly postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci jejich výzkumu bylo zjištěno, že učitelé základních škol integraci od inkluze nerozlišují a mají převážně negativní postoj k inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi problémové oblasti řadily velký počet žáků ve třídách, problematiku financování asistenta pedagoga, nedostatek finančních prostředků na podpůrná opatření, nedostatečné znalosti potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nepřipravenost sociálního prostředí na inkluzi. Při podrobnějším zkoumání však bylo zjištěno, že negativní postoje zaujímají spíše pedagogové, kteří s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemají zkušenosti. (Bendová, Fialová, 2015) Bartoňová a Vítková (2016) také zkoumaly názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání. Výzkum potvrdil rezervovaný postoj české společnosti k inkluzi, respondenti uvedli, že nejméně akceptují v běžné třídě žáky s poruchami chování a s mentálním postižením. Celkem dobře jsou přijímáni žáci s tělesným postižením. (Bartoňová, Vítková, 2016)

## **1.1 Systém poradenství ve školství**

Se společným vzděláváním jsou neodmyslitelně spjaté také pedagogicko-psychologické a speciálněpedagogické poradenské služby pro školy a školská zařízení vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto služby zajišťují školní poradenská pracoviště a specializovaná poradenská zařízení. Jsou to právě pracoviště poskytující tyto služby, která zajišťují tak zvané metodické vedení škol v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň ředitel školy určuje pedagogického pracovníka, který bude ve škole odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením v souvislosti s doporučením podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) Význam těchto služeb postupně roste. Pilař konstatuje, že i přes současný úbytek žáků ve školách poradenská pracoviště zaznamenávají nárůst klientů. Přibývají žáci s poruchami učení a soustředění, zvyšují se počty dětí s hyperaktivitou, s níž často souvisejí poruchy chování. (Pilař in Jedlička, et al., 2015, s. 338)

Poradenské služby jsou poskytovány dětem a žákům ve věku zpravidla od 3 do 19 let, jejich rodičům a pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení, a to formou ambulantní na pracovišti zařízení či návštěvami odborných pracovníků ve školách a školských zařízeních. (Jedlička, et al., 2015) Standardní poradenské služby jsou bezplatné a jsou poskytovány pedagogickými a sociálními pracovníky. Podmínkou poskytnutí služby je písemný souhlas žáka nebo zákonného zástupce. Ten je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poradenských služeb, o všech rizicích a nevýhodách, o prospěchu služby i možných následků toho, když služba nebude poskytnuta. Činnost školských poradenských zařízení a škol definuje § 116 školského zákona a dále je rozpracována ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění Vyhlášky č. 197/2016 Sb.)

### **Školní poradenství**

Ve škole zajišťuje poradenství:

- výchovný poradce (povinná pozice),
- školní metodik prevence (povinná pozice),
- školní psycholog,
- školní speciální pedagog,
- sociální pedagog. (Lechta, 2016)

Standardní činnosti těchto pracovníků na škole definuje vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi činnosti výchovného poradce patří například kariérové poradenství, orientační šetření žáků, kontrola a evidence plánu pedagogické podpory či metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy. Metodik prevence má na starost minimální preventivní program školy či vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění Vyhlášky č. 197/2016 Sb.) V současné době se zvyšuje počet škol, které rozšiřují svá školní poradenská pracoviště. To znamená, že mají kromě výchovného poradce a metodika prevence i vlastního školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog či psycholog na škole pečuje především o žáky se speciálními vzdělávacími

potřebami,<sup>3</sup> koordinuje spolupráci s učiteli a s rodiči, spolupracuje s odbornými pracovišti, nabízí rozvíjející cvičení, programy či reedukaci. (Jucovičová, 2009)

Sociální pedagog je člen širšího poradenského týmu na poradenském pracovišti školy, který má na starosti sociální problematiku rodin. Řeší sociální situaci žáků a její negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku, dále se zabývá fungováním základních společenských mechanismů v rodině a přítomností základních sociálních a hygienických návyků u žáků. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) Bohužel, školní sociální práce nebyla doposud v českém školství institucionalizována. Jak píše Havlíková (2019), z dotazníkového šetření realizovaného na základních školách<sup>4</sup> vyplývá, že školní sociální pracovník vykonávající školní sociální práci působí v současné době na zhruba 1 % škol v České republice. (Havlíková, 2019) Z uvedených důvodů se v této práci školním sociálním pracovníkem nebudeme nadále zabývat a ani nebude zahrnut do našeho výzkumu.

### **Specializovaná poradenská zařízení**

Mezi zařízení poskytující školské poradenské služby<sup>5</sup> patří:

- pedagogicko-psychologická poradna (PPP),
- speciálně pedagogické centrum (SPC).

Činnost pedagogicko-psychologických poraden je datována od sedmdesátých let 20. století. PPP se zaměřují na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku. Jejich cílem je zjištění příčin poruch chování, poruch učení, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a diagnostika nadání. (Lechta, 2016) Zjišťují též pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a poskytují kariérové poradenství. Na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka vydávají zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření. (Jedlička et al., 2015)

Speciálně pedagogická centra vznikla později než poradny, po roce 1990. Na rozdíl od PPP se SPC zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami či autismem.

---

<sup>3</sup>Nejčastěji se na základních školách jedná o žáky s poruchami učení a chování. Tito žáci mají diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii, dysortografii a syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou či bez ní. (Jucovičová, 2009)

<sup>4</sup>Realizováno v rámci projektu „Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví“. (Havlíková, 2019)

<sup>5</sup>dle definice školského zákona v § 116

Jejich služby spočívají v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Tyto služby mají komplexní charakter a zaměřují se na podporu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách a školských zařízeních. (Lechta, 2016)

Poradny a centra se tedy odlišují v jejich klientele a v činnosti. PPP provádí obecnější pedagogicko-psychologickou, diagnostickou a terapeutickou péči u ohrožených nebo problémových jedinců předškolního i školního věku. Klienty jsou tedy jedinci, u kterých je zjišťována školní zralost, mají problémy v chování související s působením sociálního prostředí, probíhá u nich diagnostika poruch chování, mají problém s dovedností učit se, jsou ohroženi školní neúspěšností či mají zhoršený školní prospěch nebo chování z důvodu náročné životní situace. Mají speciální vzdělávací potřeby, tj. jsou to žáci s poruchou pozornosti, poruchou aktivity nebo poruchami učení. Mezi klientelu PPP řadíme ovšem i žáky nadané a mimořádně nadané. SPC zajišťují speciálně pedagogickou péči a zaměřují se na jedince se zdravotním postižením. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění Vyhlášky č. 197/2016 Sb.)

Kromě SPC a PPP mohou poradenskou pomoc poskytovat i střediska výchovné péče. **Střediska výchovné péče** bývají obvykle zřizována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Většinou jsou součástí diagnostických ústavů a výchovných ústavů, existují ovšem i střediska soukromá. Střediska nejsou zahrnuta mezi školská poradenská zařízení, proto je uvádíme takto zvlášť. Střediska jsou zřízena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Z tohoto důvodu nemohou přímo navrhnout podpůrná opatření, s poradnou i s centrem ale spolupracují při poskytování metodické pomoci školám a školským zařízením, jejich služby doplňují.

Střediska výchovné péče jsou členěna na oddělení, a to oddělení ambulantní, celodenní a internátní. Hlavním cílem středisek je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a přispívat k jejich zdravému osobnostnímu rozvoji. (Jedlička et al., 2015) Snaží se o zachování a posílení rodinné vazby dítěte a zamezení odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí. Charakteristickou zásadou středisek je podpora spoluzodpovědnosti klientů za změny v chování a za výsledky ve výchově. Jejich úkoly a poslání jsou formulovány v Metodickém pokynu k organizaci činnosti středisek výchovné péče. (Národní ústav pro vzdělávání, 2019b)

Středisko výchovné péče poskytuje služby klientům, jimiž jsou podle § 16 zákona 109/2002 Sb.:

*a) děti s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, případně zletilým osobám do ukončení přípravy na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let,*

*b) osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci,*

*c) děti, u nichž rozhodl o zařazení do střediska soud nebo o výchovném opatření podle z. 359/1999 o soc. právní ochraně dětí (Zákon č. 109/2002 Sb., § 16, odst. 1)*

Klienty jsou děti a žáci ve věku od 3 let, u nichž není nařízená ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Střediska nezabezpečují péči o klienty s předběžným soudním opatřením, nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Pro tyto případy máme diagnostické ústavy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Metodické vedení školy v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být zajišťováno právě výše zmíněnými pracovišti a odborníky, tj.: SPC, PPP, střediskem výchovné péče, výchovným poradcem, školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Metodické vedení může být škole poskytováno ale i formou **supervize**.

Supervize byla původně běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce, ale v posledních letech je stále více žádaná i v dalších oblastech práce s lidmi – v medicíně, v managementu, a právě ve školství. Ačkoliv supervize není v běžném školství legislativně ukotvena, v českých základních školách se postupně díky aktivitě některých ředitelů a prostřednictvím různých projektů objevuje. Supervize má mnoho různých podob, forem a pojetí, ze kterých jsou odvozovány její funkce. Obě evropské asociace supervize kladou důraz především na podpůrnou a rozvojovou funkci supervize. Supervize může být brána jako emoční podpora, ocenění práce, porozumění situaci či klientům a svým vztahům s nimi, dobré „usazení“ v roli, prevence vyhoření atp. Supervize může mít dále funkci metodickou, rozvíjet odborné dovednosti, znalosti a schopnosti sebereflexe pedagogických pracovníků. Může mít i funkci řídicí, kde se jedná o otázky vyvážení potřeb a realizovaného programu, rozdělení rolí a úkolů, ale i např. volbu technik a metod práce. (Kolektiv autorů, 2012)

Hartl, Hartlová (2010) definují supervizi jako práci pod vedením zkušeného odborníka, tj. supervizora, jejíž cílem je posílení duševního zdraví a prevence syndromu vyhoření. Podle autorů supervize může mít i kolegiální podobu, kdy si terapeuti, učitelé či jiní odborníci se stejnou služební úrovní navzájem poskytují supervizi, hospitují v hodinách a poté debatují o svých poznatcích s cílem zlepšit svoji práci. (Hartl, Hartlová, 2010)

Z výstupu „*Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování*“<sup>6</sup> vyplývá, že poměrně často metodická podpora probíhá formou telefonátů, e-mailů a občas i osobních konzultací. Poradenství po telefonu či formou e-mailu je využíváno prakticky denně. Pro školy představuje osobní dotaz rychlejší cestu k získání informací než vyhledávání na webových stránkách úřadu. Nejčastěji se jedná o dotazy na financování, legislativní a pracovně-právní dotazy, integraci žáků, úpravy individuálních vzdělávacích plánů, vyjasnění, podle jakého rámcového vzdělávacího programu mají školy vzdělávat žáky s postižením. Dalšími tématy jsou kompenzační pomůcky či výkaznictví. Školy se často dotazují na možnost spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Výrazně jsou zastoupena též témata týkající se asistentů pedagoga. (Radostný, 2015)

---

<sup>6</sup>zpracovaného v rámci projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“



## 2 Systém společného vzdělávání před rokem 2016

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí legislativou ČR. V následující kapitole budou popsány změny, které proběhly před zavedením legislativy platné od 1. 9. 2016.

V Československu až do roku 1989 fungoval systém vzdělávání osob s postižením formou segregované výchovy, vzdělávání a výchova byla uskutečňována ve speciálních školách. (Potměšil et al., 2018) Jistý posun znamenala vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, neboť na jejím základě mohl ředitel základní školy zřizovat speciální třídy pro žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným a mentálním postižením a pro žáky s vadami řeči. Na základě této vyhlášky byla možná i individuální integrace, kromě žáků s mentálním postižením. Ta byla možná v souladu s legislativou až od roku 2004. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) Zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a přechod od segregace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou integrace ve školách hlavního vzdělávacího proudu<sup>7</sup> je požadován pak v Bílé knize.<sup>8</sup> (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018) Bílá kniha z roku 2001 zformulovala myšlenková východiska a obecné záměry v rozvoji vzdělávací soustavy. I díky ní došlo k vyvrcholení kurikulární reformy zahájené v 90. letech 20. století. Byl zaveden pojem klíčové kompetence, formulovány nové cíle vzdělávání a byly legislativně ukotveny rámcové vzdělávací programy a z nich vycházející školní vzdělávací programy. Bohužel, spousta v Bílé knize uvedených opatření nebyla vůbec realizována či byla realizována chybně. Chyběla hodnocení úspěšnosti opatření a monitoring průběhu implementace, široká veřejnost ani pedagogové nebyli dostatečně informováni. V rámci rozvoje vzdělávání docházelo k tvorbě stále nových dokumentů, které často nebyly propojené, mnohdy se dokonce překrývaly, a opět nebyla ověřována jejich efektivita. Vyučující běžných škol pracovali se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bez dostatečné metodické, personální a finanční podpory. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Od roku 2005 systém školství upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, nazývaný také jako školský zákon. Zákon přinesl v § 16 nový pojem: „speciální vzdělávací potřeby“. Speciální vzdělávací potřeby (SVP) dle tohoto zákona zjišťuje školské poradenské zařízení. Dítětem, žákem a studentem se

---

<sup>7</sup>Školy, které nejsou samostatně určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Finková, Langer, 2014)

<sup>8</sup>Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání.

speciálními vzdělávacími potřebami byla podle tohoto zákona osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením bylo podle tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. V případě, že to vyžadovala povaha zdravotního postižení, mohly se pro žáky se zdravotním postižením zřizovat školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem měli právo se vzdělávat v základní škole speciální. Zdravotní postižení bylo kvalifikováno jako závažnější než zdravotní znevýhodnění. Zdravotním znevýhodněním byla myšlena delší nemoc, zdravotní oslabení, které nebylo tak závažné jako postižení, nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadovaly zohlednění při vzdělávání. Sociální znevýhodnění bylo pro účely tohoto zákona klasifikováno jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo specifické postavení azylanta na území České republiky. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Sociální znevýhodnění bylo problematickou kategorií. Nebylo totiž finančně kompenzováno. Ve vyhlášce č. 492/2005 Sb., o krajských normativních, podle které se financovala realizace speciální podpory pro žáky se SVP, uváděla zvýšený normativ na žáky se zdravotním postižením. U žáků se sociálním znevýhodněním zvýšený normativ nebyl. (Tannenbergerová, 2016) Též nebylo přesně určeno, kdo má SVP z důvodu sociálního znevýhodnění určit, jaká je procedura posuzování, a jaké následky a benefity může přiznání statusu SVP „sociální znevýhodnění“ pro žáka či školu znamenat. (Kolektiv autorů, 2015)

Školský zákon nadále stanovil povinnost ředitele spádové školy přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu, a to do výše povoleného počtu žáků dle školského rejstříku. Také byla do zákona zanesena funkce asistenta pedagoga a pro žáky s těžšími formami mentálního postižení byla stanovena možnost individuálního vzdělávání. Ovšem opět nebyla dostatečně stanovena metodická podpora a organizační opatření. Nedostatky právních úprav se projeví zejména po roce 2010. Model SVP nedostatečně reagoval na přirozené rozdíly v míře podpory vyplývající ze závažnosti postižení či znevýhodnění žáka. Skupina žáků se zdravotním znevýhodněním pak nebyla nikde kromě § 16 definována a nebyly vyřešeny způsoby podpory těchto žáků. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Se školským zákonem vešla v roce 2005 v platnost i vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V této vyhlášce byla v § 1 definována podpůrná opatření:

*„Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*

*Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.* (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 1)

Vyhláška také definovala žáky s těžkým zdravotním postižením a stanovila, že jim s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením bylo zajišťováno formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (v tzv. speciálních školách) nebo kombinací těchto forem. Individuální integrací bylo rozuměno vzdělávání žáka v běžné škole či ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení, tato možnost byla přednostní v případě, že odpovídala žakovým potřebám a též možnostem a podmínkám školy. Skupinová integrace poté probíhala ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a to buď v běžné škole, nebo ve škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.) Vyhláška byla zrušena k 1. září 2016.

V únoru roku 2010 se stal součástí právního řádu České republiky mezinárodní dokument OSN o lidských právech a základních svobodách, Úmluva o právech občanů se zdravotním postižením. Ratifikací této úmluvy jsme se zavázali k zavedení inkluzivního vzdělávání ve všech úrovních vzdělávací soustavy. V souladu s ní je při vzdělávání brán ohled především na osoby znevýhodněné v důsledku nepříznivé sociální situace, zdravotního postižení, ale také na osoby nadané či příslušníky jiných národů a etnických menšin. (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018) Ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením se promítla i do opatření uvedených v Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním

postižením na období od roku 2010 do roku 2014. Bylo zde zdůrazněno právo každého dítěte na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě bydliště. Toto právo musí být doprovázeno i vytvořením vhodných podmínek, které naplní žákovy speciální vzdělávací potřeby. Jedním z úkolů, které byly Národním plánem MŠMT uloženy, bylo i zavedení nového způsobu poskytování podpory žákům se zdravotním postižením, a to v závislosti na hloubce a závažnosti postižení a jeho dopadů na vzdělávání. Jeho realizace vedla k navržení nové kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ke vzniku Katalogu podpůrných opatření v roce 2015. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Novela školského zákona podporující trend inkluze a stanovující podpůrná opatření vešla v platnost 1. září 2016, ovšem dle některých pedagogů a široké veřejnosti se jednalo o násilnou inkluzi, na kterou nikdo nebyl připraven. (Potměšil et al., 2018) Mezi problémy objevující se s nastavením nového systému patřilo například chybění srozumitelné a jednoznačné struktury požadavků na podmínky inkluzivních škol, nedostatečná příprava pedagogů na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nedostatečná metodická podpora škol a problémy s financováním vzdělávacích potřeb. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

### 3 Společné vzdělávání po 1. 9. 2016

Za klíčovou legislativní normu pro vzdělávání považujeme zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon. Novela tohoto zákona platná od 1. 9. 2016, tj. zákon č. 82/2015 Sb., díky úpravám především v § 16 až 20<sup>9</sup> změnila podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadně ovlivnila aspekty vzdělávání těchto žáků, ať už to byly aspekty finanční, organizační nebo obsahové. Hovoří se společném vzdělávání neboli inkluzi. (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018)

Změnou prošly i některé vyhlášky, zejména tedy prováděcí předpisy ke školskému zákonu. Nejdůležitějším právním předpisem v této oblasti je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Tento předpis byl nově vytvořen v roce 2016 a navazuje na školský zákon, především tedy na § 16. Ve svém platném znění definuje pojem podpůrná opatření, stanovuje zásady při jejich poskytování, stanovuje náležitosti zprávy a doporučení školských poradenských zařízení a organizaci vzdělávání s přiznanými podpůrnými opatřeními. Věnuje se též náležitostem individuálního vzdělávacího plánu a činností asistenta pedagoga. Ve svých přílohách popisuje pravidla o normované finanční náročnosti a poskytuje též vzory individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory a zprávy a doporučení školského poradenského zařízení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018<sup>10</sup> Sb.) Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je také důležitá novelizovaná vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Tato definuje činnosti odborných pracovníků ve školách a školských poradenských zařízeních (ve SPC a PPP). (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění Vyhlášky č. 197/2016 Sb.)

Na rozdíl od dřívějších znění školského zákona, v této novelizaci již nejsou rozdělení žáci s jistou specifickou potřebou na jednotlivé kategorie, tj. zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, ani druhy postižení. Zákon tedy nedělí žáky podle jejich diagnózy, ale podle míry podpory potřebné při jejich vzdělávání. (Lechta, 2016) Koncentruje se na potřeby dítěte, stanovení konkrétního postupu intervence a na praktickou pomoc přímo ve výuce. Tímto také mohlo dojít ke změnám v přístupu v diagnostice dětí se SVP. (Tannenbergerová, 2016) Zákon též stanovuje, že lze zřizovat školy a třídy pro jedince s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými

---

<sup>9</sup>§ 20 se zabývá vzděláváním cizinců, kteří mají také určitým způsobem SVP.

<sup>10</sup>Od 1. ledna 2020 vejde v platnost novela vyhlášky – č. 248/2019 Sb.

vývojovými poruchami učení a chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Přijmout tohoto jedince lze pouze na základě žádosti zletilého nebo zákonných zástupců a doporučení školského poradenského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění Zákona č. 167/2018 Sb.) Dochází k preferencím individuální integrace před integrací skupinovou, tj. zařazení žáka se SVP do běžné školy a třídy s adekvátní podporou, v případech, kdy je to možné. Hovoříme samozřejmě o spádové běžné škole. Školský zákon sice už více než 10 let zaručuje žákovi se SVP vzdělávání v běžné spádové škole, v praxi ale na druhé straně přetrvává situace, kdy některé školy nejsou na přijetí dětí se SVP připraveny, například z důvodů nedostatku finančních prostředků, nebo z důvodu nízké motivace pedagogického sboru a vedení školy. (Langer, 2016)

Zákon zavádí také další kontrolní mechanismy proti zařazování dětí do speciálních škol, tříd, skupin. Proti rozhodnutí SPC je například možno se odvolat k centrálnímu orgánu nezávislému na zřizovateli. Zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odstavce 9 (tj. speciální školy) patří mezi podpůrná opatření. (Tannenbergerová, 2016)

### **3.1 Podpůrná opatření**

Jak již bylo zmíněno, pojem „podpůrná opatření“ se poprvé se objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Zde bylo stanoveno, že při vzdělávání žáků se SVP se využívá vyrovnávacích a podpůrných opatření. Tato vyhláška byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Potměšil et al., 2018)

Podpůrná opatření (PO) popisuje Katalog podpůrných opatření, který vznikl pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v rámci projektu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, organizace Člověk v tísni a dalších. Podpůrná opatření obecně jsou rozdělena do pěti stupňů podle jejich organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Důvodem tohoto rozdělení je vytvoření tzv. síta, díky kterému budou naplněny speciální vzdělávací potřeby každého žáka přesně podle hloubky jeho postižení či znevýhodnění. Poskytování jednotlivých stupňů je tedy dáno stupněm dopadu zdravotního postižení na vzdělávání žáka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) Důležitým aspektem poskytování podpůrných opatření je jejich včasnost. (Bartoňová, Vítková et al., 2016)

Význam pojmu „podpůrná opatření“ upřesnila novela školského zákona platná od 1. září 2016. V platném znění zákona je v § 16 s názvem „*Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*“ stanoveno, že „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními*

*potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění Zákona č. 167/2018 Sb., § 16, odst. 1)*

Podpůrná opatření musí být vždy v zájmu konkrétního žáka. Jejich cílem má být maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu žáka a primárně by měla být volena na základě individuálních potřeb dítěte. Závažnost určitého postižení či znevýhodnění totiž vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Možnosti školy by v tomto případě měly být sekundární. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

První stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje samotná škola. Tento stupeň je určen žákům, na jejichž charakter obtíží postačují běžné pedagogické postupy, tj. představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Je určen pro žáky, kteří mají například pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd. Důvodem těchto nepříjemností může být například aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem, případně se jedná o dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity. Skrz mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy je možné dosáhnout zlepšení. První stupeň PO nemá normovanou finanční náročnost. V rámci prvního stupně PO může být školou zpracován tzv. plán pedagogické podpory, a to v případě, že nestačí samotné zohlednění žákových potřeb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) V původním znění vyhlášky 27/2016 Sb. bylo zpracování plánu pedagogické podpory před zahájením poskytování PO prvního stupně povinné. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Pokud k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačuje poskytování PO prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci. Druhý až pátý stupeň PO navrhuje tedy školské poradenské zařízení na základě vyšetření za účelem posouzení SVP žáka. Druhý až pátý stupeň PO již má normovanou finanční náročnost (NFN)<sup>11</sup>. Specifickým opatřením pro žáky druhého až pátého stupně je individuální vzdělávací plán. Ten se uplatňuje v případě, kdy je třeba měnit obsahy a výstupy vzdělávání žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

---

<sup>11</sup> Normované finanční náročnosti se budeme věnovat ve čtvrté kapitole.

Podpůrná opatření spočívají v:

- a) *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění Zákona č. 167/2018 Sb., § 16, odst. 2)*

Podpůrná opatření lze uplatnit na základě předchozího písemného informovaného souhlasu<sup>12</sup> pouze s doporučením školského poradenského zařízení, kromě opatření prvního stupně, ta uplatňuje škola sama, bez doporučení. Školské poradenské zařízení tedy poskytne dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka poradenskou pomoc. Výsledkem této pomoci jsou zpráva a doporučení. Ve zprávě, která je určena pouze žákovi či zákonným zástupcům, zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení PO. Doporučení je určeno vzdělávací instituci žáka a obsahuje závěry vyšetření, stanovená PO a způsob jejich použití. PO lze kombinovat. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění Zákona č. 167/2018 Sb.)

Mezi nejzásadnější PO patří již zmíněný plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán, dále využití asistenta pedagoga a výuka předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence. Těmto opatřením bude věnována následující část práce.

---

<sup>12</sup>Informovaný souhlas podepisuje zletilý žák či student nebo zákonný zástupce dítěte či žáka.



### 3.1.1 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) je podpůrným opatřením prvního stupně a jako takový představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Použije se pro žáka, který potřebuje úpravu ve vzdělávání nebo ve školských službách a zapojení v kolektivu. Zpracovává ho samotná škola, nepostačuje-li zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) Zde došlo ke změně, neboť v původním znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. bylo uvedeno, že „*Před zahájením poskytování podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Dnes už plán není podmínkou.

PLPP obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. Formulář pro vyplnění plánu je uveden v příloze č. 3<sup>13</sup> k vyhlášce o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. S plánem je seznámen zákonný zástupce žáka a všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí se provádění tohoto plánu. Ti všichni ho také stvrzují svým podpisem. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části školního vzdělávacího programu Charakteristika ŠVP. Škola si podle svých podmínek stanoví osobu sestavující PLPP, zda plán sestaví například třídní učitel, výchovný poradce nebo vyučující předmětu. (Národní ústav pro vzdělávání, 2019a) Nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování PO škola plán vyhodnocuje. Pokud funguje, pokračuje v jeho poskytování tak dlouho, jak je třeba. Pokud plán nefunguje, doporučí škola žákovi návštěvu školského poradenského zařízení. Škola plán též průběžně aktualizuje v souladu s vývojem žákových potřeb. Na PLPP jakožto opatření prvního stupně není žádný finanční příspěvek. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

### 3.1.2 Individuální vzdělávací plán

MŠMT vydává rámcové vzdělávací programy, které vycházejí z Národního programu vzdělávání. Rámcový vzdělávací program stanovuje cíle, formy, délku, povinný obsah a organizační uspořádání vzdělávání. Stanovuje také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcový vzdělávací program je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si každá škola vytváří vlastní a vymezuje si tím tak

---

<sup>13</sup>Od 1.1.2020 vejde v platnost novelizace vyhlášky. Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 248/2019 Sb., již tento formulář obsahovat nebude.

postupy, metody práce, priority ve vzdělávání a podmínky, které vytvoří pro vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných a způsoby zajištění péče o tyto žáky. (Jucovičová, 2009)

Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. se individuální vzdělávací plán<sup>14</sup> stanovil v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.) Díky novelizaci školského zákona se individuální vzdělávací plán (IVP) stal jedním z podpůrných opatření. IVP vychází z potřeby úprav obsahu a výstupů vzdělávání žáka, ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka a ze školního vzdělávacího programu školy. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) Reaguje na aktuální situaci a konkrétní možnosti a potřeby žáka. IVP v podstatě dohoda všech zúčastněných stran o tom, jak přesně má vypadat vzdělávání příslušného žáka, tj. jakými formami, metodami a postupy bude probíhat jeho vzdělávání, aby bylo co nejvíce optimální. (Čadilová, Žampachová, 2016) Je to závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace ve školní matrice. Zpracování a provádění IVP je zajišťováno ředitelem školy. Zpracován je na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce jakožto podpůrné opatření. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) Zpracování IVP vede ke sjednocení a ujasnění postupů, představ o rozsahu a způsobu poskytované péče a o způsobu hodnocení žáka. Na jeho tvorbě se podílejí kromě školského poradenského zařízení i všichni pedagogové, kteří se žákem pracují, jeho rodiče a pokud je to možné, i žák samotný. (Jucovičová, 2009)

Individuálnímu vzdělávacímu plánu se věnuje § 18 školského zákona. Zde je uvedeno, že ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit žákovi se SVP nebo žákovi s mimořádným nadáním vzdělávání podle IVP. Vzdělávání podle IVP může být povoleno i z jiných závažných důvodů. Na IVP jakožto bezplatné podpůrné opatření mají žáci právo. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění Zákonu č. 167/2018 Sb.). Ve vyhlášce o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných je to poté § 3 a § 4. Změna legislativy poprvé přinesla rámcově závazný vzor pro vytvoření IVP. Platný vzor IVP je uveden v příloze č. 2 k vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ačkoliv je IVP řazen mezi podpůrná opatření, vzhledem ke své struktuře je spíše nositelem PO.

IVP obsahuje údaje o dalších PO poskytovaných žákovi, jeho identifikační údaje a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na jeho vzdělávání, a obsahuje jméno

---

<sup>14</sup>Vyhláška č. 248/2019 Sb. přinese od nového roku změny i v oblasti IVP. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 248/2019 Sb.)

pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Dále jsou zde uvedeny informace o:

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,*
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,*
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,*
- d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., § 3, odst. 3)

Podkladem pro tvorbu individuálního vzdělávacího programu jsou pedagogická diagnostika, kterou provádí učitel žáka. Dále psychologická a speciálně pedagogická diagnostika prováděná školským poradenským zařízením. Cílem tohoto vyšetření je posouzení kognitivních schopností dítěte, jeho osobnostních charakteristik ve vztahu ke školní úspěšnosti, posouzení percepčně motorických schopností. Součástí je také posouzení aktuální úrovně čtení, psaní a početních dovedností. Vyšetření je prováděno za účelem stanovení diagnózy, zjištění vzdělávacích potřeb žáka a nalezení optimálních metod práce s dítětem a vytvoření takových podmínek, aby dítě dosahovalo co nejvyšší úspěšnosti. (Jucovičová, 2009)

IVP zpracovává škola bez zbytečného odkladu. Nejpozději musí být plán vyhotoven do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost žáka nebo jeho zástupce. IVP může být během školního roku upravován dle aktuální situace a potřeb žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) Je to dokonce nutné, vzdělávací plán by měl být živým dokumentem. Žákovi nepřinese žádné výhody IVP, který je rigidní, je vypracován pouze formálně a bez aktivní účasti všech stran. V rámci vyučování by měl každý vyučující dbát na dodržování poskytování potřebné péče v souladu s IVP. Platnost IVP je dána dobou platnosti vystaveného doporučení od školského poradenského zařízení, zpravidla je tato doba jeden školní rok. Ve spolupráci se školou školské poradenské zařízení sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje dodržování IVP a poskytuje poradenskou podporu žákovi, jeho zákonnému zástupci a škole. Neznamená to, že musí být žák přešetřen. Pouze při pravidelných návštěvách školy pracovník školského zařízení zjišťuje, jakým způsobem a jak efektivně jsou realizovány požadavky stanovené v IVP. Na základě hodnocení mohou být provedeny úpravy a změny v IVP. (Čadilová, Žampachová, 2016)

IVP obsahuje identifikační údaje o žákovi, škole a školském poradenském zařízení. Zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci, a to včetně možnosti podpory od školského poradenského zařízení, případně, pokud je škola má, od školního speciálního pedagoga či psychologa. Zahrnuje využívání alternativních

a augmentativních forem komunikace, podporu pedagogického pracovníka při vzdělávání asistentem pedagoga, dále tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící. Navrhuje také úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka, využití speciálních učebnic, a speciálních a kompenzačních učebních pomůcek. Pro žáky neslyšící zahrnuje IVP kromě výuky českého znakového jazyka i výuku českého jazyka jako cizího jazyka. Rozsah výuky je pak stanovován ve spolupráci se školským poradenským zařízením. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

### 3.1.3 Asistent pedagoga

Dalším podpůrným opatřením je zajištění podpory pro žáka se SVP ve formě asistenta pedagoga. Samotná profese asistentů existuje v našem vzdělávacím systému již více než dvacet let. Během této doby docházelo ke změnám jejich pracovní náplně i samotného pojmenování profese. Zapojení asistentů pedagoga do procesu vzdělávání žáků se SVP je jedním z nejdůležitějších prvků systému inkluzivního školství. Potvrdilo to například *Rychlé šetření 01/2010 Ústavu pro informace ve vzdělávání*. Výsledky výzkumu ukázaly, že nedostatek asistentů pedagoga je v procesu inkluzivního vzdělávání vnímán jako „významná komplikace“ (44,5 % odpovědí z 2459) či „zásadní problém“ (36,1 % odpovědí). Více jak polovina dotazovaných ředitelů škol pak též uvedla, že podporu MŠMT při zřizování funkce asistenta pedagoga pokládá za zcela nepostradatelnou. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014)

Stejně jako před zpracováním IVP, před přidělením asistenta pedagoga musí být školským poradenským zařízením posouzeny speciální vzdělávací potřeby žáka. Pokud poradenské zařízení vyhodnotí, že žák pomoc v této formě potřebuje, napíše doporučení. Asistenta může získat žák, který má minimálně 3. stupeň PO. Jeden žák může mít pouze jedno podpůrné opatření spočívající ve formě asistenta pedagoga, naproti tomu asistent pedagoga může poskytovat svou podporu až čtyřem žákům ve třídě.<sup>15</sup> (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Asistent patří mezi pedagogické pracovníky, je zaměstnancem školy. Pracovní pohovor provádí buď ředitel školy nebo zástupce ředitele. Pracovní poměr se stanovuje ve většině případů na dobu určitou, zpravidla na jeden školní rok. Výše úvazku se odvíjí od počtu vyučovacích hodin žáka, kterému byl asistent pedagoga přidělen. Většinou se jedná o poloviční

---

<sup>15</sup>Odstavec 6. vyhlášky č. 244/2018, ve kterém se uvádí počet žáků, jimž asistent může poskytovat podporu, bude k 1.1.2020 zrušen. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 248/2019 Sb.)

úvazek.<sup>16</sup> Dále hraje roli dosažené vzdělání asistenta a pracovní náročnost, podle které se stanovuje výše platu. Asistent pedagoga by měl od zaměstnavatele obdržet náplň práce a platový výměr. (Kendíková, 2016)

Na základě zmíněného doporučení před rokem 2016 žádal ředitel školy krajský úřad. Krajský úřad jako zřizovatel funkce musel vydat souhlas s vytvořením této pozice. K žádosti musel být přiložen i posudek z poradenského zařízení. V případě kladného posouzení krajského úřadu byl vydán písemný souhlas se jménem konkrétního žáka. Poté byl asistent přidělen do příslušné třídy, do které žák chodil. (Kendíková, 2016)

Smyslem pozice asistenta pedagoga je pomáhat žákům se SVP a mimořádným nadáním překonávat bariéry mezi nimi a školou, podporovat ty žáky, kteří potřebují specifickou úpravu výuky, spolupracovat s učiteli při výuce a komunikovat se zákonnými zástupci žáků. Do roku 2005 na školách asistenti působili, ale toto působení bylo nesystémové, většinou „skryté“ pod jinou pedagogickou pozici (vychovatel, pracovník v rámci tzv. civilní služby apod.). Za dobu jejich oficiálního působení na školách byl prokázán jejich zásadní význam pro vzdělávání žáků se SVP.

V původním znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., v § 5, byl charakterizován pouze jeden typ asistenta pedagoga. Jeho hlavními činnostmi byla pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou žáka, pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku (žák by přitom měl být veden k co nejvyšší možné míře samostatnosti), a nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných mimo školu. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Dle platné legislativy máme dva typy asistenta pedagoga. Liší se mezi sebou činnostmi, které mohou vykonávat, kvalifikací a platovým ohodnocením. Činnosti asistenta stanovuje v platném znění vyhláška č. 27/2016, v § 5. Jeho nutnou kvalifikaci specifikuje poté zákon o pedagogických pracovnících v § 20 v odstavci 1 a 2.

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost třídě, ve které se vzdělávají žáci se SVP, nebo ve škole kde jsou tito žáci individuálně integrováni, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v oblasti pedagogických věd, nebo vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného studijního programu a absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, který je uskutečňován vysokou školou

---

<sup>16</sup>Brožová, Úlehlová (2015) uvádí, že asistenti pedagoga nejčastěji ve školách pracují 20 hodin týdně (více než ve čtvrtině dotázaných škol), přes 10 % škol uvádí celý úvazek (40 hodin týdně). Průměrná délka úvazku je 23 hodin týdně. (Brožová, Úlehlová, 2015)

nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále studiem pedagogiky nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku. Také může získat kvalifikaci získáním vyššího odborného vzdělání či středního vzdělání zakončeného maturitou v oboru s pedagogickým zaměřením. Vyšší odborné vzdělání či střední vzdělání může být i v oboru bez pedagogického zaměření, ale následně si musí zájemce o tuto pozici doplnit vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a se zaměřením na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb., ve znění Zákona č. 379/2015 Sb.) Tento asistent pak zajišťuje zejména:

*a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*

*b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*

*c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., § 5, odst. 3)

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích může získat odbornou kvalifikaci stejnými způsoby, jako asistent pedagoga v prvním odstavci. Dalšími způsoby jsou střední vzdělání s výučním listem, který asistent získal ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo střední vzdělání získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga, a dále střední vzdělání získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, studiem pro asistenty pedagoga, nebo vzděláním základním a studiem pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb., ve znění Zákona č. 379/2015 Sb.) Asistent s tímto zařazením zde zajišťuje:

*a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*

*b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*

*c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*

*d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;*

*e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;*

*f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., § 5, odst. 4)

Ze současné legislativy také vyplývá, že asistent pedagoga může vykonávat svoji činnost nejen ve třídě po dobu výuky, ale i po čas strávený ve školní družině či školním klubu.

(Kendíková, 2017)

### **3.1.4 Předměty speciálně pedagogické péče**

Předměty speciálně pedagogické péče jsou popsány v Příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. v platném znění. Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, psychology, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Zařazení předmětu se realizuje na základě doporučení školského poradenského zařízení. Toto doporučení obsahuje kromě údaje o zařazení i počet hodin výuky předmětu a kód NFN (normované finanční náročnosti), který ředitel školy uvádí do školské matriky v rámci předávání individuálních dat ze školních matrik, aby mu mohly být přiznány finanční prostředky na realizaci výuky předmětu speciálně pedagogické péče. Školy tyto předměty zapracovávají do školních vzdělávacích programů (ŠVP) až v případě realizace výuky u konkrétních žáků. Postačující je zapracování předmětů v rámci Charakteristiky ŠVP. (MŠMT, 2019)

Výuka podle Přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. probíhá jako individuální nebo skupinová s maximálním počtem 4 žáků ve skupině. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.) To, jak bude výuka předmětu organizována, je zcela v kompetenci ředitele školy. Odvíjí se to například od skutečnosti, zda toto PO má být poskytováno více žákům školy nebo od možností personálního zabezpečení výuky. Zajištění předmětu je možné jak nad rámec celkové povinné časové dotace, kdy ovšem nesmí být překročena maximální týdenní hodinová dotace stanovená pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání školským zákonem, tak v rámci výuky, kdy je časová dotace k realizaci předmětu čerpána z disponibilní časové dotace. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019) Počet hodin speciálně pedagogické péče, které může školské poradenské zařízení v rámci podpůrných opatření určit

konkrétnímu žákovi, je dané zmíněnou Přílohou č.1. Odlišuje se podle jednotlivých stupňů podpory. Vyhláška stanovuje pro jednotlivé stupně PO konkrétní počty hodin za týden. Pro PO 2. stupně je stanovena 1 hodina týdně, 3. stupně 3 hodiny, 4. stupně 4 hodiny. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. ve znění vyhlášky č. 244/2018 Sb. stanovuje zaměření předmětů speciálně pedagogické péče na konkrétní oblasti. Tento výčet je otevřený a vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Předměty speciálně pedagogické péče doporučuje školské poradenské zařízení všem žákům od PO 2. stupně. Ve 2. stupni podpory jsou předměty zaměřeny na nápravy v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy a specifických poruch učení, na rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, na nácvik sociální komunikace nebo zdravotní tělesnou výchovu. Třetí stupeň podpory zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče uvedené ve 2. stupni PO, doplněné např. o zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, prostorovou orientaci. U žáků s mentálním postižením se může jednat o bazální stimulaci a logopedickou péči, u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se věnuje rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku, případně dalším oblastem speciálně pedagogické péče. Ve 4. stupni podpory je předmět speciálně pedagogické péče kromě oblastí předmětů ve 2. i 3. stupni PO zaměřen na český znakový jazyk, prostředky alternativní a augmentativní komunikace, na prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, na práci s optickými pomůckami, Braillovo písmo, bazální stimulaci u žáků s kombinovanými vadami, případně vychází z dalších obtíží žáků vyplývajících z charakteru jejich zdravotních obtíží. V 5. stupni podpory vychází předmět speciálně pedagogické péče ze specifických obtíží žáka, je stanoven SPC. (MŠMT, 2019)



## 4 Financování vzdělávání žáků se SVP

V praktické části práce se zabýváme financováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, ale i financováním asistentů pedagoga, školních speciálních pedagogů a školních psychologů, proto se těmto pozicím a jejich financování věnujeme blíže.

Před zavedením systému podpůrných opatření se řídilo vzdělávání žáků se SVP tak zvaným systémem normativů. Systém normativů je vlastně objem finančních prostředků rozpočítaných na jednoho žáka. Každoročně krajské úřady získali od MŠMT finanční příspěvky, které pak dále rozdělovali. Vytvořili tzv. krajské normativy v podobě základní částky normativu a příplatků k normativu pro žáky se SVP. Protože výše takto získaných finančních prostředků často nestačila, využívaly kraje finance z tak zvané rezervy. Výši finanční rezervy stanovil na každý rok krajský úřad<sup>17</sup>. (Radostný, 2015) V současné době se řídí normativním systémem vzdělávání všech žáků, ale pouze do prosince roku 2019. Od ledna bude v rámci reformy financování školství zavedený systém PHmax. Školám by měly být podle tohoto systému vypláceny peníze za maximální počet odučených hodin.

Přístup k financování podpůrných opatření je spojen se změnou kategorizace žáků se SVP. Dříve tito žáci byli rozčleněni na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Přestože školy jsou povinny zajistit nezbytnou podporu všem žákům se SVP, příplatek k normativu dostávaly pouze na žáky se zdravotním postižením. I když žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním mnohdy potřebovali při vzdělávání podporu, žádný příplatek poskytován nebyl. Zavedení systému PO mělo zlepšit distribuci finančních prostředků školám a sjednotit výši poskytovaných finančních prostředků na zajištění podpory žáků se SVP. Často totiž docházelo k výrazným rozdílům ve výši prostředků mezi kraji. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Systém podpůrných opatření zajišťuje, aby byly využity peníze přímo podle potřeb žáka se SVP. Od druhého stupně podpůrných opatření se stanovuje pro vzdělávání žáka normovaná

---

<sup>17</sup>Rezervy stanovené pro rok 2019 krajským úřadem musí být ve výši nejméně 1,0 % a nejvíce 4,0 % z celkového objemu finančních prostředků rozepsaných krajskému úřadu, roce 2018 byla výše rezervy nejméně 1,0 % a nejvýše 3,1 %, v roce 2017 byla výše rezervy nejméně 1,0 % a nejvíce 2,8 %. (Směrnice MŠMT č.j. MSMT-24005/2016) V roce 2015 byly stanoveny rezervy ve výši nejméně 1,0 % a nejvíce 2,5 % z celkového objemu finančních prostředků. (Směrnice MŠMT č. j. MSMT-28768/2005-45) Povinnost rezervy vyplývá pro krajské úřady ze směrnice MŠMT č. j. 24005/2016, o závazných zásadách pro rozpisování a návrhy rozpisů finančních prostředků státního rozpočtu krajskými úřady a obecními úřady obcí s rozšířenou působností.

finanční náročnost (NFN). NFN určuje objem finančních prostředků, které budou na vzdělání žáka se SVP poskytnuty. NFN je popsána v příloze 1 k vyhlášce 27/2016 Sb.

Normovaná finanční náročnost se stanovuje na základě určitých vztahů. Tabulka s těmito vztahy je k nahlédnutí v Příloze č. 1 k této práci. NFN se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud již nejsou hrazena na základě jiných právních předpisů. Nestanovuje se pro kompenzační pomůcku, pokud je žákovi už stejná či podobná pomůcka hrazena na základě jiných právních předpisů a lze ji využít k naplnění jeho vzdělávacích potřeb.

První stupeň PO je tedy bez NFN. Ve 2. stupni se jedná o PO:

- *„úprava obsahu vzdělávání,*
- *speciální učebnice a speciální učební pomůcky,*
- *kompenzační pomůcky,*
- *1 h / 1 týden pedagogické intervence na práci se žákem, žáky nebo třídou ve škole,*
- *1 h / 1 týden pedagogické intervence na práci se žákem nebo žáky ve školském zařízení,*
- *1 h / 1 týden předmět speciálně pedagogické péče<sup>18</sup>*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., příloha č. 1)

Výpočet výše NFN je vždy uveden v tabulce v příloze u konkrétního opatření. Například ve 2. stupni PO je NFN pro předmět speciálně pedagogické péče (tj. 1 hodina týdně) určena vztahem  $P1 \times 0,05$  – NFN se poskytuje pouze v případě, kdy žák není součástí skupiny, na kterou již byly poskytnuty prostředky státního rozpočtu.

Ve 3. stupni je NFN určena na:

- *úprava výstupů a obsahu vzdělávání,*
- *speciální učebnice a speciální učební pomůcky,*
- *kompenzační pomůcky,*
- *3 h/ týdně speciálně pedagogické intervence (předměty speciálně pedagogické péče), případně psychologická intervence,*
- *3 h/ týdně pedagogické intervence (z toho 1 h týdně na práci se třídou),*

---

<sup>18</sup>poskytovaný pedagogickým pracovníkem školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, psychologem s kvalifikací podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (dále jen „psycholog“), nebo speciálním pedagogem s kvalifikací podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (dále jen „speciální pedagog“).“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., příloha č. 1)

- *služby asistenta pedagoga pro více žáků (sdíleného) podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb, maximálně pro 4 žáky na třídu,*
- *podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku,*
- *podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (služba pro žáka a školu).*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., příloha č. 1)

Pro předmět speciálně pedagogické péče již vypočítáme roční NFN jako P1 x 0,1. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Čtvrtý stupeň PO má NFN stanovenou na:

- *„Speciální učebnice a speciální učební pomůcky,*
- *komenzační pomůcky,*
- *úprava prostředí, úprava pracovního místa žáka,*
- *mzdové náklady na další pedagogické pracovníky, zejména asistenta pedagoga a poskytovatele speciálně pedagogické péče,*
- *mzdové náklady na tlumočníky českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící, školní psychology, školní speciální pedagogy*
- *zajištění používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,*
- *zajištění využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace.“*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., příloha č. 1)

Když se opět podíváme na předmět speciálně pedagogické péče pro žáka se 4. stupněm PO, vidíme pro roční NFN vztah P1 x 0,15. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Poslední, pátý stupeň PO určuje NFN pro:

- *„Speciální učebnice a učební pomůcky,*
- *komenzační pomůcky,*
- *úprava prostředí, úprava pracovního místa žáka,*
- *mzdové náklady na další pedagogické pracovníky, včetně nákladů na asistenta pedagoga a poskytovatele speciálně pedagogické péče, mzdové náklady na tlumočníky českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící, zajištění využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, služby školních psychologů, speciálních pedagogů služby školského poradenského zařízení.“*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., příloha č. 1)

Předmět speciálně pedagogické péče má roční NFN ve výši P1 x 0,2. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Výše NFN je stanovena i na speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky. V části B. přílohy č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb. jsou uvedeny částky, které školy mohou na nákup těchto podpůrných opatření pro žáka využít. Mimo stupně jsou pomůcky ještě rozděleny do skupin podle důvodu podpory (např. „*Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*“). Do doporučení uvede poté školské poradenské zařízení kód NFN v případě, že žákovi s PO druhého až pátého stupně byly doporučeny: předměty speciálně pedagogické péče, předměty pedagogické intervence, pedagogická či nepedagogická personální podpora, kompenzační pomůcky, speciální učebnice a pomůcky či softwarové a IT vybavení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

V části C přílohy č. 1 zmíněné vyhlášky je uveden počet hodin za rok pro stanovení NFN u PO spočívajících ve využití tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

O financování českého školství a o výši platů pedagogických pracovníků se vede dlouhodobá diskuze. V oblasti vzdělávání žáků se SVP se jedná především o diskuzi o mzdách asistentů pedagoga, o prostředcích na zajištění specializovaných pozic (tj. školního speciálního pedagoga a školního psychologa), a o příspěvcích na pomůcky, učebnice i další vybavení. Zásadním finančním zdrojem je pochopitelně státní rozpočet. Výše příspěvků je stanovena na základě výkazů školy, kde jsou uvedeny počty žáků se SVP. Kromě toho existují programy MŠMT, které se zaměřují na konkrétní aspekty související se vzděláváním těchto žáků. Školy mohou získat finance také z grantů vypisovaných zřizovateli či krajskými úřady. Možností, jak získat finance, jsou také zdroje z fondů Evropské unie. (Kendíková, 2016b)

### **Rozvojové a dotační programy**

Jedním z významných zdrojů financování školství jsou Rozvojové a dotační programy MŠMT, prostřednictvím kterých jsou finance směřovány do oblastí, kde školy nemohou pokrýt náklady z normativů. O finance z rozvojových programů si školy žádají samy, žádost předají krajskému úřadu a ten MŠMT. MŠMT každoročně schvaluje, kterým školám dotaci poskytne. Kompletní seznam rozvojových a dotačních programů pro kalendářní rok 2019 je dostupný na webových stránkách MŠMT. Radostný (2015) upozornil na problematiku rozvojových programů, na jejich nepružnost. Vážou se na kalendářní rok a žádosti se schvalují až po schválení státního rozpočtu. Finanční prostředky se tak ke školám dostanou s časovým

zpožděním a ředitelé škol musí zajistit pro tyto několikaměsíční výpadky jiné finanční zdroje. Pedagogický pracovník hrazený z rozvojového programu pak nemá v dalším roce téměř žádnou jistotu svého zaměstnání. (Radostný, 2015)

V oblasti financování školství Ústeckého kraje (ÚK) bylo na „přímých nákladech“ v roce 2018 rozděleno obecním školám 6 265 129 tis. Kč, krajským školám 2 671 195 tis. Kč a soukromým školám 375 107 tis. Kč. Celkem tedy 9 311 431 tis. Kč. Církevní školy financuje přímo stát. Všechny ostatní dotační tituly (kromě přímých nákladů) byly v celkové částce 347 626 tis. Kč. Jednalo se hlavně o dotace na podporu výuky plavání v základních školách, podporu odborného vzdělávání, podporu vzdělávání romských žáků, podporu navýšení kapacit ve školských poradenských zařízeních a další rozvojové programy. Dále také o prostředky z Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání (267 620 tis. Kč). Celkem obdržel v roce 2018 ÚK dotace ve výši 9 659 057 tis. Kč. Ve Výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v ÚK ve školním roce 2017/2018 jsou přesně uvedeny finanční částky poskytnuté kraji na školství v onom roce. (Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Ústeckého kraje, 2019)

#### **4.1 Finance a asistent pedagoga**

Podpůrná opatření, tedy i asistent pedagoga, mají stanovenou jednotnou NFN dle přílohy č. 1 vyhlášky č.27/2016 Sb. Asistenti, kteří fungují jako PO od 1. 9. 2016, jsou hrazeni ze státního rozpočtu. Krajské úřady již nerozhodují o přerozdělování financí, ale platí, že přerozdělují prostředky, které poskytuje MŠMT podle této NFN dle příslušné platové třídy.

Asistent pedagoga může být jako PO třetího stupně žákovi se SVP doporučen jen v určitém rozsahu podpory:

- |              |                                |
|--------------|--------------------------------|
| a) 9 hodin,  | d) 23 hodin,                   |
| b) 14 hodin, | e) 27 hodin přímé práce týdně. |
| c) 18 hodin, |                                |

Ve čtvrtém stupni podpory může být asistent doporučen v rozsahu podpory:

- |              |                                |
|--------------|--------------------------------|
| a) 32 hodin, | b) 36 hodin přímé práce týdně. |
|--------------|--------------------------------|

V pátém stupni podpory může být asistent pedagoga doporučen jen v rozsahu 36 hodin přímé práce týdně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti se ve 3. až 5. stupni podpory v rámci normované finanční náročnosti vypočítává poměrem 9:1. To znamená, že na každých 9 hodin přímé práce s žákem asistentovi připadá 1 hodina nepřímé práce. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Ve třídě s pěti a více žáky, kteří individuálně nedosáhnou na podpůrné opatření asistenta pedagoga a mají potřebu PO 2. až 5. stupně, může být požádáno o finanční prostředky z rozvojových a dotačních programů MŠMT. (Teplá, 2015) MŠMT vyhlásilo například rozvojový program „Financování asistentů pedagoga dle § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, na období leden–srpen 2019“. Předtím byl tento rozvojový program vyhlášen na období září–prosinec 2018. (MŠMT, 2019b)

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a vztahuje se na něj zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Musí uzavřít pracovní smlouvu, kde bude stanovena doba pracovního poměru, uvedena míra přímé a nepřímé pedagogické činnosti, náplň práce a platový výměr. (Teplá, 2015) Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve své příloze uvádí zařazení asistentů do platových tříd podle rozsahu pracovní náplně, odpovědnosti a náročnosti profese. Asistent pedagoga podle doporučených činností zařazen do 4. až 9. platové třídy. Pracovní náplň asistenta pedagoga v jednotlivých platových třídách je uvedena v příloze č. 2 k této práci.

Krom platové třídy se určuje ještě platový stupeň, a to dle délky asistentovy praxe. Podle Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, a jeho novelizací se může tarifní mzda asistenta pedagoga při plném úvazku pohybovat:

- od 13.550, - Kč (4. platová třída, 1. stupeň – pedagogická praxe do 2 let)
- do 31.520, - Kč (9. platová třída, 7. stupeň – pedagogická praxe nad 32 let).

(Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.)

V praxi se plat asistentů pedagoga pohybuje spíše blíže dolní platové hranici, k dalšímu snížení platu pak dochází tím, že spousta asistentů je zaměstnáno na částečný úvazek. Pro školy může být při rozhodování o platovém zařazení asistenta pedagoga limitující i výše dotace, kterou na plat asistenta pedagoga dostanou. Výše dotace se určí podle doporučení školského poradenského zařízení a může být na úrovni 8. platové třídy (5. platový stupeň, tedy 25.190, - Kč měsíčně, pro vyšší úroveň asistenta), na úrovni 5. platové třídy (5. platový stupeň, tedy 18.470, - Kč měsíčně, pro nižší úroveň asistenta pedagoga). (Asistentpedagoga.cz, 2019)

## 4.2 Financování školních psychologů a školních speciálních pedagogů

Od třetího stupně PO může být žákovi doporučeno i využívání dalších pedagogických pracovníků, a to zejména školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Pokud ovšem ve škole pracují. Ve třetím, čtvrtém a pátém stupni PO je roční NFN stanovena pro úvazek 0,5 vztahem  $P3 \times 0,5$ .<sup>19</sup> (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb.)

Financování pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa je ve velké míře závislé na manažerských schopnostech vedení školy. Škola může tyto pozice financovat vlastními prostředky, což je ovšem výjimečné. Dále z fondů Evropské unie, z rozvojových a grantových programů MŠMT či z rozpočtů kraje. (Kendíková, 2016b) V minulých letech podporoval zavádění pozic „školní psycholog“ a „speciální pedagog“ do školní praxe rozsáhlý projekt RAMPS (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb). Jedním z cílů projektu bylo vytvoření sítě školních poradenských pracovišť. Mnoho škol tak získalo příležitost k financování těchto pracovníků. Po skončení projektu nebyla ovšem dostatečně zajištěna návaznost financování a řada pracovníků musela svou činnost ukončit. Nepružnost a nejistota přidělení finančních prostředků je spojena i s rozvojovými programy MŠMT. Ty zajišťují finance školám pouze na kalendářní rok. (Radostný, 2015)

---

<sup>19</sup>Jak je uvedeno výše,  $P3 = P_{Tpm} \times 12 \times 1, P_{roc}$

## 5 Sumarizace názorů dle dosavadních výzkumů

Obecným východiskem této práce jsou změny legislativních norem v ČR za posledních zhruba 15 let (tj. od účinnosti školské legislativy z roku 2004). Během tohoto období došlo k výrazným změnám ve školství. Byly přijaty dokumenty a opatření, které podporují společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. V této práci se zaměřujeme především na změny, ke kterým došlo po novelizaci legislativy k 1. září 2016.

Dalším důležitým východiskem jsou výstupy z projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“. V rámci tohoto projektu vznikla série materiálů k podpoře pedagogů i asistentů pedagoga při vzdělávání žáků se SVP, které jsou koncipovány tak, aby byly plně v souladu s novelou školského zákona s účinností od 1. 9. 2016. Přehled výstupů projektu, který probíhal mezi roky 2013 až 2015, je dostupný na internetových stránkách [www.inkluzi.upol.cz](http://www.inkluzi.upol.cz).

V roce 2015 v rámci zmíněného projektu byl proveden výzkum, který zjišťoval „*Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci PO podle novely školské legislativy*“. Výzkum byl zaměřen na pedagogy škol hlavního vzdělávacího proudu i na pedagogy ze škol tzv. speciálních. Jednou z otázek ve výzkumu bylo, zda pedagogové považují novelu školského zákona za správný krok ke zlepšení vzdělávání žáků se SVP. Odpovídalo celkem 3266 respondentů ze základních škol běžného typu. Dle výsledků 46,4 % respondentů novelu školského zákona za správný krok považovalo. Podle 32,7 % respondentů to správný krok nebyl. (Kolektiv autorů, 2015)

Brožová a Úlehlová (2015) uvádí ve výstupu „*Analýza podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – školy*“ zjištěné bariéry inkluze dětí se SVP:

- Nedostatek finančních prostředků na zajištění specializovaných pozic (školní speciální pedagog, školní psycholog)
- Nedostatek prostředků na zajištění služeb asistenta pedagoga
- Nedostatečné podmínky na individuální přístup (velké počty žáků ve třídě)
- Nepřípravenost učitelů pro žáky se SVP
- Nedostatek prostředků na podporu žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním
- Nedostatečné metodické vedení v oblasti podpory žáků se SVP

(Brožová, Úlehlová, 2015)

Jak jsme již zmínili, novela školského zákona podporující inkluzi a stanovující podpůrná opatření platná od 1. září 2016 nebyla všemi přijata kladně. Dle některých pedagogů a široké veřejnosti se jednalo o násilnou inkluzi, na niž nikdo nebyl připraven. (Potměšil et al., 2018)



Mezi problémy objevující se s nastavením nového systému patřila mimo jiné i nedostatečná metodická podpora škol a problémy s financováním vzdělávacích potřeb. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) Výzkum Bendové, Fialové – *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů „mainstreamových“ mateřských škol* též ukazuje, že k problematickým oblastem inkluze předškolních dětí v MŠ řadí respondenti také nedostatek finančních prostředků na PO. (Hutyrová, Růžičková, 2017) Ačkoliv se náš výzkum týká základních škol, zjištění autorek z oblasti škol mateřských jen utvrzuje vážnost problému. Problémy s financováním a dostupností asistentů pedagoga zmiňuje již více jak před 10 lety také Šmelová, Suralová a Petrová (2007). Štěrbová (2019) se také zabývá výhodami a nevýhodami inkluzivního vzdělávání na ZŠ z pohledu pedagogů. Pedagogové i asistenti pedagoga vnímají za překážky v inkluzivním vzdělávání brzké zavádění inkluzivního zavádění s nedostatečnou legislativou, chybění proškolení vedení školy i pedagogů v procesu inkluze, nedostatečná spolupráce mezi jednotlivými institucemi, MŠMT a pedagogy, nedostatek personálu, přílišná administrativa, nízké platové ohodnocení, nedostatečný počet kompenzačních pomůcek a rozdílná kvalita školských poradenských zařízení. (Štěrbová, 2019) Moučková (2017) rovněž uvádí, že pedagogičtí pracovníci k novelizaci školské legislativy zaujímali spíše negativní postoje. (Moučková, 2017)

Z těchto zjištěných opakujících se problémových oblastí byly vybrány 3 body (výše podtržené) a na základě nich stanoveny hypotézy a položky v dotazníku. Metodickému vedení, asistentům pedagoga i financím se též věnujeme v předchozích kapitolách této práce. Výběr základních škol běžného typu má rovněž své opodstatnění. Dle výzkumu Horváthové (in Finková, Langer et al., 2014) se nachází na většině (92,7 %) ZŠ žák se SVP. (Finková, Langer et al., 2014)

V případě, že se zaměříme na Ústecký kraj, ve kterém výzkum probíhal, zjistíme z údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání, že zde v běžných ZŠ bylo v roce 2011 integrováno 1107 žáků formou skupinové integrace a 3275 žáků formou individuální integrace. (Voženílek, Michalík, 2013) Mgr. Slavík z krajského úřadu ÚK zpracovává školskou inkluzivní koncepci kraje. Pro potřeby této práce zaslal i výsledky ze svých realizovaných výzkumů. Na tabulkách níže můžeme vidět počty žáků se SVP a s nadáním v běžných základních školách ÚK v uplynulých letech. Jak můžeme vidět, od roku 2011 se tento počet výrazně zvýšil.

Ve výzkumné části práce se zajímáme též i o podpůrná opatření a problémy s jejich realizací. Horváthová (in Finková, Langer et al., 2014) uvádí, že dle výsledků výzkumu považují pedagogové za nejobtížnější realizaci změny organizace výuky ve třídě se žákem se

SVP. (Finková, Langer et al., 2014) Problematice v realizaci podpůrných opatření je věnována poslední položka v našem dotazníku. Výsledky šetření budou uvedeny v další části práce.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaní žáci v Ústeckém kraji					
		2016/2017	2017/2018	2018/2019	
		Počet žáků	Počet žáků	Počet žáků	
Žáci se SVP celkem		8726	10211	11383	
z toho	zdrav. postižení (§ 16 odst. 9 ŠZ)	8184	8878	9250	
	s jiným zdrav. znevýhodněním	165	1670	3029	
	ostatní 1)	452	1143	2246	
	v tom	kategorie K	81	141	226
		kategorie Z	233	706	1482
		kategorie V	138	296	538
	s prodlouženou délkou vzděl.	58	98	57	
s upravenými výstupy	22	1259	2131		
Nadaní žáci		86	121	176	
z toho mimořádně nadaní 2)		85	81	78	

<sup>1)</sup> Rozumí se žáci se znevýhodněním souvisejícím s kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, které brání v naplnění jeho vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními.

<sup>2)</sup> Uvádějí se žáci mimořádně nadaní, jejichž nadání bylo potvrzeno na základě vyšetření školským poradenským zařízením.

Tabulka 1: Počty žáků se SVP a nadaných žáků v ÚK

Žáci podle převažujícího stupně podpůrných opatření v ÚK						
	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Běžné třídy	Speciální třídy	Běžné třídy	Speciální třídy	Běžné třídy	Speciální třídy
	Počet žáků	Počet žáků	Počet žáků	Počet žáků	Počet žáků	Počet žáků
1. stupeň	878	X	1078	X	1370	73
2. stupeň	13	1	2680	61	4856	48
3. stupeň	23	18	1193	1062	2022	1968
4. stupeň	5	2	143	291	205	618
5. stupeň	0	0	2	126	6	293
Celkem	919	21	5096	1540	8459	3000

Tabulka 2: Žáci v ÚK podle převažujícího stupně PO

Převzato z: Materiály Ústeckého kraje, 2019

## 6 Ústecký kraj

Zde bude krátce představen kraj, ze kterého pochází náš výzkumný vzorek.

Ústecký kraj jako územní celek vznikl k 1. 1. 2000 a nachází se na severozápadě Čech. Na východě kraj sousedí s Libereckým krajem, na jihovýchodě se Středočeským krajem, na jihozápadě hraničí s Karlovarským krajem a kratičkým kouskem sousedí na jihu i s krajem Plzeňským. Nejdelší společné hranice má ovšem na severozápadě s Německem. (Anděl, 2000)

K 1. 1. 2019 v kraji žilo celkem 820 789 obyvatel. (Český statistický úřad, 2019) Mapa České republiky s vyznačenými kraji i původními okresy je pro zajímavost k nahlédnutí v Příloze č. 3 k této práci. V Ústeckém kraji je celkem 354 obcí. Obce do 500 obyvatel představují 54 % všech obcí v kraji, ale žije v nich pouze 5,8 % obyvatel. Jednotlivé části kraje se značně liší ve stupni urbanizace i v ekonomické struktuře. Najdeme zde převážně zemědělské i výrazně průmyslové oblasti. (Ústecký kraj, 2003)

Kraj, především okres Děčín, je poznamenán vysídlením a následně neúplným osídlením oblasti, která je komunikačně odlehlá a ekonomicky stagnuje. (Melichar, 2008) Před 2. světovou válkou byl kraj odtržen od vnitrozemí a připojen k Německu, po skončení války bylo pak německé obyvatelstvo vyhnáno. Do kraje přišli Češi z vnitrozemí a z Volyně, Romové, kteří ovšem neměli k území žádné kulturní ani rodinné vazby. To vedlo ke lhostejnosti vůči centrálně prosazované politice, což pro kraj znamenalo přírodní, kulturní i společenskou devastaci. Zaniklo mnoho obcí, ať už z důvodu nízkého osídlení, nebo z důvodů dolování uhlí a z vojenskostrategických důvodů. (Ústecký kraj, 2003)

Kraj se potýká s vysokou mírou nezaměstnanosti, zejména kvůli útlumu v mnoha průmyslových odvětvích. Všechny bývalých sedm okresů kraje (tj. Chomutov, Teplice, Most, Ústí nad Labem, Děčín, Litoměřice a Louny) zařadila vláda mezi oblasti s nejvyšší mírou nezaměstnanosti v ČR. (Ústecký kraj, 2003)

Turisty bývá oblast vyhledávána díky rozsáhlé síti turistických a cyklistických stezek, přírodě v Národním parku České Švýcarsko a vysokému počtu rozhleden a křižových cest. (Melichar, 2008)

### 6.1 Školství v Ústeckém kraji

V této podkapitole si okrajově přiblížíme školství kraje, především se budeme věnovat školským poradenským zařízením a základním školám, neboť jsou pro výzkumnou část naší práce klíčové.

### 6.1.1 Školy

Dle „Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v ÚK ve školním roce 2017/2018“ bylo v tomto školním roce<sup>20</sup> ve školském rejstříku na území ÚK registrováno celkem 247 aktivních škol běžného typu poskytujících základní vzdělání. Speciálních škol bylo ve stejném období ve školském rejstříku 28. Celkem bylo tedy ve školním roce 2017/2018 registrováno v kraji 275 základních škol, jež navštěvovalo celkem 76 007 žáků.<sup>21</sup> (Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Ústeckého kraje, 2019) Dle informací z krajského úřadu ÚK bylo v době našeho výzkumu v kraji celkem 281 základních škol (škol běžného typu i škol tzv. speciálních). Středních škol je pro zajímavost celkem 88 (Atlas školství, 2019) a vysoké školy v kraji reprezentuje především Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

### 6.1.2 Školská poradenská zařízení

V kraji najdeme několik pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center i středisek výchovné péče. Níže si je krátce představíme.

#### **Pedagogicko-psychologické poradny Ústeckého kraje:**

- *Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje*

Organizace *Pedagogicko-psychologické poradna Ústeckého kraje a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* vznikla v září 2002 sloučením všech původních okresních pedagogicko-psychologických poraden a středisek služeb školám Ústeckého kraje. Zřizovatelem organizace je tedy ÚK, právní formou se jedná o příspěvkovou organizaci. Organizace svým charakterem odpovídá poradenskému zařízení dle školského zákona § 116, je školským poradenským zařízením. PPP ÚK má hlavní sídlo v Teplicích a je tvořeno několika odloučenými pracovišti. (Janda, 2018) Jejich seznam je k nahlédnutí v příloze č. 4 k této práci.

---

<sup>20</sup>2017/2018

<sup>21</sup>Žáci, kteří se v daném období vzdělávali v úrovni základního vzdělávání; běžné ZŠ i ZŠ pro žáky se SVP; bez ZŠ při zdravotnických zařízeních. Český statistický úřad udává 278 škol a 76 079 žáků v ÚK ve školním roce 2017/2018. (Český statistický úřad – veřejná databáze, 2019)

### **Speciálně pedagogická centra Ústeckého kraje:**

V Ústeckém kraji se nachází hned několik speciálně pedagogických center. Jmenovitě se jedná o SPC Děčín a jeho odloučené pracoviště<sup>22</sup> v Rumburku, SPC Chomutov, SPC Litoměřice a jeho odloučené pracoviště v Roudnici nad Labem a v Lovosicích, SPC Litvínov, SPC Měcholupy, SPC Teplice, SPC Ústí nad Labem a Demosthenes, SPC Žatec. (APSPC, 2011) SPC Bílina ukončilo svou činnost k 1. 10. 2018. Zřizovatelem SPC je ve většině případech kraj. (Voženílek, Michalík, 2013) Seznam jednotlivých SPC kraje společně s jejich adresami a zaměřením je k nahlédnutí v Příloze č. 5 k této práci.

Původní dělení SPC podle zaměření na základní druhy zdravotního postižení již mnohdy neplatí. V Karlovarském či právě v Ústeckém kraji SPC poskytují služby všem, případně většině žáků se zdravotním postižením v daném regionu. Formálně se tak zaměřují na všechny či většinu zdravotních postižení. (Voženílek, Michalík, 2013)

### **Střediska výchovné péče v Ústeckém kraji:**

- *Středisko výchovné péče Šluknovsko, 9. května 900/2, 407 53 Jiříkov*

Středisko výchovné péče v Jiříkově zřídilo MŠMT dne 1. 7. 2015. Je součástí Dětského domova se školou a základní školy v Jiříkově. Středisko má pouze ambulantní oddělení. Pracují zde dva speciální pedagogové, sociální pracovníce a psycholog. O založení střediska bylo dlouhodobě usilováno, neboť ve Šluknovském výběžku preventivně výchovná péče tohoto typu chyběla. Další nejbližší středisko výchovné péče se nachází v České Lípě<sup>23</sup> a má také pouze ambulantní oddělení. Nejbližší středisko s internátním oddělením je poté v Děčíně a v Liberci. (DDŠ, ZŠ a SVP Jiříkov, 2014)

- *Středisko výchovné péče, Pivovarská 30, 405 02 Děčín a Středisko výchovné péče Ústí nad Labem, Mírové nám. 3097/37, 400 01 Ústí nad Labem*

Středisko výchovné péče v Děčíně i v Ústí nad Labem je součástí Výchovného ústavu, dětského domova se školou, střediska výchovné péče, základní školy, střední školy a školní jídelny, adresou ulice Vítězství 70, Boletice nad Labem. Zřizovatelem organizace je MŠMT. Jak již bylo zmíněno, středisko v Děčíně poskytuje klientům kromě ambulantní péče i péči

---

<sup>22</sup>Odloučená pracoviště SPC svým charakterem mohou naplňovat znaky hlavního pracoviště, ale též může jít jen o pracovní místo, do kterého na část týdne dojíždějí pracovníci kmenového SPC. (Voženílek, Michalík, 2013)

<sup>23</sup>Česká Lípa je součástí Libereckého kraje.

pobytovou. Dobrovolný pobyt v internátním oddělení je zajišťován zpravidla na dobu osmi týdnů. V Ústí nad Labem je pouze ambulantní oddělení. (VÚ Boletice, 2014)

- *Dětský diagnostický ústav a středisko výchovné péče a základní škola Liberec, U Opatrovny 444/3, 460 01 Liberec*
- *Středisko výchovné péče **Chomutov**, Cihlářská 4132, 430 03 Chomutov*
- *Středisko výchovné péče **Most**, Růžová 1408, 434 11 Most*

Dětský diagnostický ústav v Liberci je významným preventivně-terapeutickým a diagnostickým zařízením v České republice. Jeho spádová oblast pokrývá celý Liberecký a právě Ústecký kraj. Součástí jsou střediska výchovné péče v Liberci – lůžková i ambulantní část, České Lípě – ambulantní část, ve Frýdlantu v Čechách – ambulantní část v Mostě – lůžková i ambulantní část a v Chomutově – ambulantní část. Tento právní subjekt je zřizován MŠMT. (DDÚ Liberec, 2019)

Středisko výchovné péče **Dyáda** je školské poradenské zařízení, které bylo zřízeno jako součást Dětského diagnostického ústavu v Liberci. V roce 1998 vznikla ambulantní část v Mostě, v roce 2000 zahájilo svou činnost detašované ambulantní pracoviště v Chomutově a od roku 2002 je v Mostě možný i terapeuticko-diagnostický pobyt. (SVP Dyáda, 2019)

## II EMPIRICKÁ ČÁST

Tento kvantitativní výzkum se zabývá společným vzděláváním z pohledu ředitelů základních škol. Východiskem výzkumu jsou výstupy z projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“. V rámci tohoto celorepublikového projektu jeho řešitelé se zabývali zkušenostmi, postřehy a názory na potřebnost a možnost společného vzdělávání. Projekt měl mnoho výstupů například v podobě analýz, metodik či stanovisek. Se zaměřením tohoto výzkumu některé z nich přímo souvisí, byly jeho inspirací a zdrojem. Především se jedná o výstupy: „*Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování*“ (Radostný, 2015), „*Analýza podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – školy*“ (Brožová, Úlehlová, 2015) a brožuru „*Podpůrná opatření ve vzdělání*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Výstupy z projektu byly analyzovány a výsledně byly stanoveny problematické oblasti, kterými se ve výzkumu zabýváme. Jedná se o oblast metodické podpory školy a financování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (blíže v kapitole 5). Výzkum byl prováděn formou dotazníkového šetření mezi řediteli běžných základních škol v Ústeckém kraji. Jak bylo již zmíněno v úvodu k teoretické části, Ústecký kraj byl do výzkumu zahrnut z důvodu jeho polohy a ostatních specifik, ale i na základě zkušeností a rozhovorů s pracovníky z oblasti školství v tomto kraji.

Část praktická byla realizována metodou dotazníku vlastní konstrukce, který byl zaslán ředitelům základních škol v elektronické podobě. Dotazník ve své konečné podobě obsahuje celkem 25 položek. Je složen z otevřených, polouzavřených i uzavřených otázek a byl vybrán z důvodu vyšší pravděpodobnosti souhlasu se zapojením do výzkumu a s tím související menší časové náročnosti pro ředitele.<sup>24</sup> Výběrový vzorek čítal celkem 55 respondentů. Výsledné hypotézy jsou ověřovány pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku.

---

<sup>24</sup>Ředitel je ve své pozici přímým zástupcem své školy a v našem výzkumném vzorku figuruje jako respondent. Ve výzkumné části práce je pojem ředitel používán jako synonymum pro pojem respondent či školy. Též je pro zjednodušení používán pouze rod mužský, i když mnoho respondentů je ženského pohlaví.

## 7 Metodologie výzkumu

V této kapitole krátce představujeme metodu výzkumu, jeho cíle, charakterizujeme výzkumný vzorek i sběr dat. Popíšeme zde výzkumnou metodu – dotazník, a jeho distribuci k účastníkům výzkumu.

### 7.1 Výzkumná metoda

Tento výzkum je orientován jako kvantitativní. Chráska (2007) uvádí, že hlavním cílem kvantitativního výzkumu je ověřování platnosti teorií pomocí testování z těchto teorií vyvozených hypotéz. Kvantitativní výzkum se zaměřuje na hledání vztahů mezi dvěma či více proměnnými a je založen na deduktivním přístupu. To znamená, že z teorie jsou vyvozovány hypotézy, které jsou pak prostřednictvím sebraných dat testovány. Výsledky výzkumů lze podle autora snadno generalizovat na celou populaci. (Chráska, 2007) Dle Gavory (2010) kvantitativní výzkumné šetření v pedagogických vědách též slouží k ověřování existujících pedagogických jevů. Jeho cílem je testování hypotéz a stanovení vztahu mezi proměnnými. Na začátku výzkumu je stanoven výzkumný problém/otázka, kterou výzkumník ověřuje. Dle stanovených hypotéz je pak stanoven výzkumný nástroj, kterým ona tvrzení výzkumník potvrzuje či vyvrací. (Gavora, 2010)

Na základě stanovených cílů, výzkumných otázek a hypotéz byl vybrán jako hlavní technika výzkumu nestandardizovaný strukturovaný dotazník. Jeho cílem bylo reflektovat názory jednotlivých účastníků.

Chráska vymezuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráska, 2007, s. 163) Podle Chrásky (2007) je nestandardizovaný dotazník vůbec nejpoužívanější metodou získávání dat. Jako hlavní výhodou dotazníku uvádí Chráska a Kočvarová (2015) rychlý a ekonomicky nenáročný sběr dat od velkého množství respondentů.<sup>25</sup> Dále též uvádí, že existují dva základní druhy položek dotazníku, položky podle cíle (obsahové, funkcionální) a položky podle formy odpovědi (otevřené, polootevřené, uzavřené). Obsahové položky zjišťují údaje potřebné pro splnění cíle výzkumu, zjišťují fakta, znalosti, názory, postoje či motivy respondentů. Funkcionální položky jsou například kontrolní položky nebo filtrační položky. Otevřené položky nenavrhují respondentovi žádné hotové

---

<sup>25</sup>Pelikán (2011) uvádí nevýhody dotazníkové metody, mezi které řadí subjektivnost odpovědí, možnosti využití neutrálních odpovědí, zkreslení odpovědí či nemožnost dodatečných odpovědí. V dotazníku jsem se snažila tyto nevýhody eliminovat. (Pelikán, 2011)



odpovědi, každý odpovídá individuálně. Opakem otevřených položek jsou položky uzavřené. Ty předkládají respondentům předem připravené odpovědi, ať už s výběrem ze dvou možností (dichotomické), z více možností s výběrem jedné odpovědi (polynomické), výčtové položky nabízí respondentovi možnost výběru z více alternativ, nebo škálové položky, na které respondent reaguje výběrem jednoho bodu na škále mezi dvěma protipóly. Kompromisem mezi uzavřenými a otevřenými položkami jsou položky polootevřené. Ty sice předkládají respondentům předem připravené odpovědi, ale umožňují doplnit i jiné, individuální odpovědi. (Chráška, Kočvarová, 2015) Gavora (2010) rozlišuje otázky dle tak zvaných stupňů otevřenosti na otázky otevřené, polouzavřené a uzavřené.

Námi použitý dotazník měl ve finální podobě celkem 25 položek. Obsahoval i krátký úvod a v závěru poděkování. V dotazníku byly využity obsahové položky a dle formy odpovědi obsahuje dotazník položky otevřené, polootevřené i uzavřené, jak je definují Chráška a Kočvarová (2015).

## **7.2 Výzkumný vzorek**

Dotazník byl distribuován do základních škol v Ústeckém kraji a byl určen přímo ředitelům těchto škol. Cílovou skupinou byly školy hlavního vzdělávacího proudu (neboli školy běžného typu) v tomto kraji. Seznam všech škol byl získán ve spolupráci s krajským úřadem Ústeckého kraje a prostřednictvím webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Informace o charakteru škol byly získány z webových stránek České školní inspekce, dále z webových stránek škol a z jejich zřizovacích listin.

Ředitelé jako respondenti byli vybráni z důvodu jejich odborného působení a zkušenosti s řízením školy. Ředitel má ze své pozice odpovědnost za přístup školy k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a způsob práce s nimi. Ústecký kraj i ředitelé jako respondenti byli vybráni záměrně.

Celkem (započítávám i předvýzkum) byl dotazník v měsících květnu až červenci roku 2019 rozeslán ředitelům do 281 základních škol, tj. do všech škol v Ústeckém kraji dle počtu získaného z adresáře krajského úřadu Ústeckého kraje.

## **7.3 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit subjektivní názory ředitelů základních škol na systém společného vzdělávání nastavený legislativou po 1. září 2016 a tyto názory poté porovnat s názory na systém společného vzdělávání před novelizací roku 2016.

Zaměřila jsem se především na oblast metodické podpory školy a financování, a to z důvodů, které jsou popsány v teoretické části práce. Pro praktickou část této práce byly stanoveny následující cíle a hypotézy:

#### **Dílčí cíle:**

- Zjistit názory ředitelů na výši finanční podpory na vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Zjistit názory ředitelů na výši finanční podpory na zajištění specializovaných pozic.
- Zjistit názory ředitelů na metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Porovnat názory ředitelů na společné vzdělávání před novelizací k 1.9.2016 a po novelizaci.
- Zjistit důvod nepřítomnosti školních speciálních pedagogů a školních psychologů na školách.

Tyto cíle vycházejí z výzkumu Brožové a Úlehlové (2015). Ty uváděly, že v období výzkumu (před novelizací školské legislativy k 1. září 2016) měly školy nedostatek finančních prostředků na zajištění specializovaných pozic a služeb asistenta pedagoga a pociťovaly nedostatečné metodické vedení v oblasti podpory žáků se SVP. (Brožová, Úlehlová, 2015) Záměrem této práce je porovnat výsledky z období před novelizací a po novelizaci a zjistit, zda ona novelizace školské legislativy přinesla dle respondentů ve zkoumaných oblastech zlepšení.

Poslední uvedený cíl částečně vychází i z praxe. Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky v ÚK v době výběru tématu diplomové práce a na základě výsledků výzkumů uvedených v teoretické části práce je nedostatek školních speciálních pedagogů a školních psychologů na školách. Za hlavní důvod nepřítomnosti těchto zaměstnanců na školách v ÚK považují, stejně jako zmínění pracovníci, nedostatek financí a málo kvalifikovaných pracovníků v kraji.

Pro práci byly stanoveny i výzkumné otázky. Ty vycházejí z obecného určení cíle výzkumu, který převádějí do konkrétnější podoby. (Svoboda, 2012)

#### **Výzkumné otázky:**

- Jak ředitelé škol vnímají poskytování metodické podpory školy v oblasti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami?

- Došlo od roku 2016 ke zlepšení v poskytování finanční podpory na vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami?
- Jak ředitelé hodnotí zavedení nového systému podpůrných opatření v odstupu několika let?

Základem kvantitativního výzkumného šetření je dle Gavory (2010) tvorba výzkumných hypotéz a zjišťování jejich vzájemných vztahů. Hypotéza se vždy vyjádřena větou oznamovací, určuje vztah mezi dvěma proměnnými. Utvářené hypotézy by měly být měřitelné. (Gavora, 2010) V průběhu studia literatury a zpracovávání teoretické části práce byly stanoveny následující **dílčí hypotézy**:

Nulové:

- H<sub>1</sub>: Ředitelé základních škol považují metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za stejné, jako bylo před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>2</sub>: Výše finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stejná, jako byla před rokem 2016.
- H<sub>3</sub>: Množství prostředků na zajištění specializovaných pozic je stejné, jako bylo před novelizací.
- H<sub>4</sub>: Systém vzdělávání žáků se SVP považují ředitelé za stejný, jako byl před rokem 2016.

Alternativní:

- H<sub>1a</sub>: Ředitelé základních škol považují metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za odlišné od metodického vedení před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>2a</sub>: Výše finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je odlišná od výše finančních prostředků před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>3a</sub>: Množství prostředků na zajištění specializovaných pozic je odlišné než před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>4a</sub>: Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují ředitelé za odlišný od systému před novelizací v roce 2016.

K dílčím hypotézám se vztahují položky dotazníku především v části druhé a třetí.

K verifikaci vztahu mezi oběma obdobími, tj. obdobími před novelizací legislativy v roce 2016 a po ní, byla stanovena následující **hlavní hypotéza**:

- $H_0$ : Názory ředitelů běžných základních škol v ÚK na systém vzdělávání žáků se SVP před legislativními změnami k 1.9.2016 se neliší od názorů na systém vzdělávání po roce 2016.
- $H_a$ : Názory ředitelů běžných základních škol v ÚK na systém vzdělávání žáků se SVP před legislativními změnami k 1.9.2016 se odlišují od názorů na systém vzdělávání po roce 2016.

Na základě stanovených cílů byl tedy vytvořen nestandardizovaný dotazník. Dotazník byl rozdělen do několika oblastí. Účelem tohoto rozdělení byla přehlednost a významově-obsahová kongruence položek, které sledovaly v jednotlivých oblastech vždy stejné časové období. Jednotlivé položky dotazníku byly stanoveny na základě analýzy legislativy, dosavadních výzkumů a názorů pedagogických pracovníků kraje. Aby byly položky vymezeny skutečně jednoduše, správně a věcně, byl nejprve dotazník ověřen v rámci předvýzkumu a poté znovu konzultován.

## 7.4 Limity výzkumu

Ještě před uvedením výsledků výzkumného šetření je nutné zmínit jistá omezení, se kterými je nutné v tomto kontextu počítat. Sepsání limitů může být také přínosné pro autory podobných prací.

I přes veškerou snahu zkonstruovat dotazník pečlivě dle zásad pro jeho konstrukci, zrealizování předvýzkumu a opětovné korekci dotazníku, bylo po uskutečnění sběru dat a při jejich zpracování objeveno několik nepřesností. Tyto mohly zapříčinit ne zcela přesné výstupy vyplývající z dotazníků.

Dále se vzhledem k nižší návratnosti dotazníků nepodařilo získat potřebná data od všech ředitelů základních škol běžného typu v kraji, ale pouze od těch, kteří se výzkumu zúčastnit chtěli a které toto téma nějakým způsobem zaujalo. Odpovídali také spíše ředitelé ze základních škol s vyšším počtem žáků, z větších měst. Již méně se do výzkumu zapojili ředitelé škol malých a tzv. malotřídních. I když jsem si vědoma toho, že v kraji není vysoký počet škol malotřídních a není zde stejný počet škol s nízkým celkovým počtem žáků jako těch s počtem vysokým, mohlo díky menšímu zapojení škol malých dojít k určitému zkreslení dat.

## 8 Sběr dat a jejich analýza

Tato kapitola podává v první části informace o sběru dat. Dále obsahuje přehled výsledků výzkumu. Pro přehlednost jsou uvedeny první výsledky výzkumu a pak jejich interpretace.

### 8.1 Sběr dat

Elektronický dotazník byl umístěn na webových stránkách [www.mojeanketa.cz](http://www.mojeanketa.cz). Tato cesta byla zvolena z důvodu vyšší dostupnosti, ekonomičnosti a menší časové náročnosti pro účastníky výzkumu. Součástí dotazníku byla i úvodní část, která stručně respondentům popsala účel dotazníku, jeho obsah a požadavky na vyplnění. Dotazník byl distribuován do základních škol v Ústeckém kraji, a to ve dvou fázích.

**V první fázi** byl dotazník rozeslán v rámci předvýzkumu. Bylo náhodně vybráno 18 škol běžného typu. Dotazování byli přímo samotní ředitelé jednotlivých základních škol v Ústeckém kraji, a to přes e-mail v elektronické podobě. Sběr dat probíhal v období měsíců května a června roku 2019. Z celkem 18 ředitelů jich odpovědělo 5, navrátilo se tedy 28 % dotazníků.

Na základě jejich vyplnění a konzultace s vedoucí práce a Mgr. Slavíkem, byl dotazník po předvýzkumu lehce upraven. Původní dotazník s celkem 21 položkami i vzor žádosti o vyplnění je k nahlédnutí v Příloze č. 6 a č. 7 k této práci. Z důvodu vykonaných změn v položkách dotazníku nebyly výsledky z předvýzkumu zařazeny do výzkumu.

Chráška (2007) uvádí, že u dotazníků zasílaných elektronicky je výrazně nižší návratnost než u dotazníků osobně předaných. Svoboda (2012) uvádí, že u dotazníků distribuovaných elektronicky je návratnost zhruba 10 %. Aby byla zaručena vysoká návratnost dotazníků, byl dotazník **v druhé fázi** opět v elektronické podobě rozeslán respondentům. Ovšem ne z mojí e-mailové adresy, ale z adresy krajského úřadu, od Mgr. Slavíka. Ten dotazník společně se mou žádostí o vyplnění rozeslal všem základním školám v Ústeckém kraji, tedy 281 školám. Dotazník ve finální podobě čítal celkem 25 položek a respondenti mohli odpovídat od 19. 6. do 15. 7. 2019.<sup>26</sup> Poté byl výzkum uzavřen. Po ukončení sběru dat probíhalo jejich zpracování a vyhodnocení. Dotazník ve své finální podobě je k nahlédnutí v Příloze č. 8 k této práci.

V úvodní části dotazníku bylo ředitelům a ředitelkám podané krátké vysvětlení. Byl zde představen výzkum, popsán dotazník a stručně uvedeny instrukce k jeho vyplnění. V neposlední řadě tento úvod obsahoval i údaje o časové náročnosti dotazníku.

---

<sup>26</sup>I když školní rok 2018/2019 skončil k 28.6.2019, záměrně byl výzkum uzavřen až v polovině července. V období prázdnin dotazník vyplnilo ještě mnoho ředitelů – pravděpodobně na něj až v této době měli čas.

*„Tento dotazník je rozdělen do několika částí, ve kterých se ptám na Váš názor na společné vzdělávání, především co se týká metodického vedení škol v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a financování vzdělávání těchto žáků. Vyplnění Vám zabere zhruba pět minut.*

*První část, úvodní, obsahuje několik krátkých otevřených otázek. Zde Vás poprosím o vyplnění základních informací o Vás a Vaší základní škole. Ve druhé části dotazníku vyjádřete prosím svoji míru souhlasu s daným tvrzením týkajícího se stavu před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016. Ve třetí části prosím porovnejte současný systém se systémem společného vzdělávání před rokem 2016. Čtvrtá část je též zaměřená na současné období. Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.“*

Součástí dotazníku bylo též znovu upozornění, v jaké části se ředitelé nachází a k jakému časovému období se daná část vztahuje. Dotazník byl zakončen poděkováním. V e-mailu byla také ředitelům nabídnuta možnost mne v případě jakýchkoliv dotazů či připomínek kontaktovat na jednu z uvedených e-mailových adres.

Celkem dotazník vyplnilo 70 respondentů. Návratnost tedy byla 24,91 %. Paradoxně byla tato návratnost o trochu nižší než návratnost v rámci předvýzkumu, ale zároveň se jednalo o návratnost vyšší, než u dotazníků distribuovaných elektronicky udává Svoboda (2012). Do výzkumu ale nebyly zařazeny všechny vyplněné dotazníky. Podmínkou zařazení do výzkumu bylo, aby byl ředitel základní školy ve funkci minimálně od roku 2015, a to z důvodu znalosti situace před změnou legislativy 2016 z vedoucí pozice. Dále byly vyřazeny školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

## **8.2 Analýza dat**

Při zpracování výsledků výzkumu se zpravidla realizují tyto kroky: uspořádání dat a sestavení tabulek četností, grafické znázornění získaných dat.<sup>27</sup> (Chráška, 2007) Po ukončení sběru dat byla provedena kontrola úplnosti dat, příprava dat k nadcházejícímu zpracování a samotné zpracování. Do výzkumu bylo zařazeno celkem 55 vyplněných dotazníků z celkového počtu 70.

Pro výpočet vztahu mezi jednotlivými proměnnými byl ve výzkumu použit *test nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku*. Chráška (2007) tento test významnosti doporučuje

---

<sup>27</sup>Data naměřená ve zkoumaném vzorku popisuje deskriptivní statistika. Induktivní statistika poté pomáhá při rozhodování, zda mezi sledovanými jevy vztah je, nebo není. (Chráška, 2007)

využít v případě kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy – například při zpracovávání výsledků dotazníkového šetření. (Chráska, 2007)

Dotazník, jak již bylo zmíněno, je rozdělen na čtyři části – respondentům bylo též rozdělení popsáno v úvodu.

### *První část dotazníku*

V první části se ptáme na obecné informace o respondentech a základní škole, jako je název zařízení, počet let pedagogické praxe, počet let ve funkci ředitele, celkový počet žáků navštěvujících školu a počet žáků s podpůrnými opatřeními. Všechny tyto otázky byly otevřené, respondenti vepsali odpověď podle sebe a na základě údajů o své základní škole.

#### **1. Název zařízení/obec:**

V první položce dotazníku jsme se ptali na název zařízení či jméno obce, ve které se základní škola nachází. Tato položka nebyla jako jediná z dotazníku povinná. Školy tak mohly zůstat v anonymitě, přesto ji většina respondentů vyplnila. Někteří zde rovnou napsali i zřizovatele. Dotaz na název byl zařazen z důvodu vyšší přehlednosti při návratu dotazníků a pro případné využití krajského úřadu Ústeckého kraje.

#### **2. Počet let Vaší pedagogické praxe:**

Zadruhé měli ředitelé uvést počet let své pedagogické praxe. Průměrná doba pedagogické praxe účastníků výzkumu je 30 let. Ve školství se tedy již pohybují dlouho a zajisté se setkali se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (na což se zaměřujeme v jedné z dalších otázek).

#### **3. Počet let ve funkci ředitele školy:**

Třetí položka byla důležitá kvůli zařazení do výzkumu. Ředitelé, kteří byli ve funkci tři roky a méně, byli z výzkumu vyřazeni. Nebyli totiž ve funkci ředitele školy v době před novelizací školské legislativy k 1. září 2016. Vyřazení ředitelé byli ve funkci ve většině případů první rok.

Průměrná doba strávená ve funkce ředitele je mezi započítanými respondenty 13 let. Na základě tohoto údaje se tedy domnívám, že mají vysoké zkušenosti na této pozici a zažili již mnoho novelizací školské legislativy. Dokáží tedy objektivněji zhodnotit současný systém a porovnat ho se systémem před novelizací v roce 2016.

#### **4. Kolik žáků navštěvuje Vaši základní školu?**

Zde se počty žáků výrazně lišily. Základní škola s nejnižším počtem měla celkem 26 žáků. Jak uvedl její ředitel, jednalo se o školu malotřídní. Škola s nejvyšším počtem měla 780 žáků. Důvodem vysokého rozdílu mezi počty žáků je velikost obce/města, kde se škola nachází. Jak někteří ředitelé uváděli v dotazníku, na webových stránkách školy či sama vím, školy v malých obcích mají často pouze jeden stupeň a žáci na druhý stupeň dojíždějí do jiných měst. Průměrný počet žáků na školu je v případě tohoto výzkumu 369. Do výzkumu se totiž zapojilo relativně málo škol s celkovým počtem žáků pod 150 (přesně pouze 11, z čehož pouze 6 škol s počtem žáků do 100). Zbýlých 44 škol navštěvovalo v daném období více jak 150 žáků.

#### **5. Kolik žáků z celkového počtu má přiznaná podpůrná opatření?**

V páté položce dotazníku se ptáme na to, kolik žáků z celkového počtu má přiznaná podpůrná opatření. V průměru má dle výsledků z celkového počtu žáků na každé základní škole zapojené do výzkumu 14 % podpůrná opatření.

Bohužel, tato otázka ve výsledku nebyla příliš dobře stanovena. Nebylo totiž stanoveno, zda se ptám na žáky od 2. stupně PO či i s prvním stupněm podpůrných opatření. Předpokládám tedy, že školy uváděly počty žáků s prvním až pátým stupněm podpůrných opatření. Pouze některé školy v této otázce uvedli zvlášť počet žáků s 1. stupněm PO a poté i s 2. až 5. stupněm PO. Tyto počty byly z výše uvedených důvodů sečteny.

Z výsledků ovšem můžeme říci, že na každé škole zapojené do výzkumu se vyskytují žáci, kteří mají přiznaná podpůrná opatření různého stupně. Respondenti tedy mají zkušenosti se zajištěním péče a podpory pro žáky se SVP.

#### *Druhá část dotazníku*

Následují otázky zaměřené na období před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016. Zde měli respondenti vybrat míru souhlasu s daným tvrzením. Odpovědět mohli vždy vybráním jedné z odpovědí: *naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím*. Celkem byla v této části čtyři tvrzení.



**6. Před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016 jsem metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považoval/a za dostačující.**

naprosto souhlasím	17		30.9 %
spíše souhlasím	25		45.5 %
nevím	0		0 %
spíše nesouhlasím	11		20 %
naprosto nesouhlasím	2		3.6 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 3: Položka dotazníku č. 6 – metodické vedení

V tabulce vždy můžeme vidět předdefinované možnosti odpovědí, četnost odpovědí a procentuální četnost. S tímto tvrzením vyjádřila různou míru souhlasu většina respondentů, celkem 76,4 %. Vzhledem ke stanovenému cíli můžeme tedy říci, že metodické vedení školy v oblasti podpory žáků se SVP bylo před novelizací školské legislativy k 1. září 2016 dostačující.

**7. Byl přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečný.**

Zde nás zajímala míra souhlasu respondentů s tím, zda byl podle nich před novelizací přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečný.

naprosto souhlasím	2		3.6 %
spíše souhlasím	24		43.6 %
nevím	4		7.3 %
spíše nesouhlasím	14		25.5 %
naprosto nesouhlasím	11		20 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 4: Položka dotazníku č. 7 – peníze na žáky se SVP

Jak můžeme vidět, naprostý nesouhlas s tvrzením vyjádřilo 11 respondentů z 55, kdežto naprostý souhlas pouze 2. Pokud sečteme obě odpovědi vyjadřující míry souhlasu a obě odpovědi vyjadřující míry nesouhlasu, zjistíme, že rozdíl je pouze ve dvou respondentech a získáme podobný výsledek. Celkem 47,2 % respondentů s tvrzením souhlasí a 45,5 % respondentů s tvrzením nesouhlasí.

Abych mohla lépe zhodnotit finanční situaci škol před rokem 2016, rozdělila jsem si školy účastníci se výzkumu na školy „malé“ ( skupina A) a „velké“ (skupina B) dle celkového počtu žáků, kteří je navštěvují. Předpokladem je, že ředitelé malých škol byli před rokem 2016 méně

spokojení. Dřív jim rozpočet nestačil, protože se výše příspěvků stanovovala podle celkového počtu žáků, který tyto školy měly nízký. Teď je stanovován podle systému podpůrných opatření.

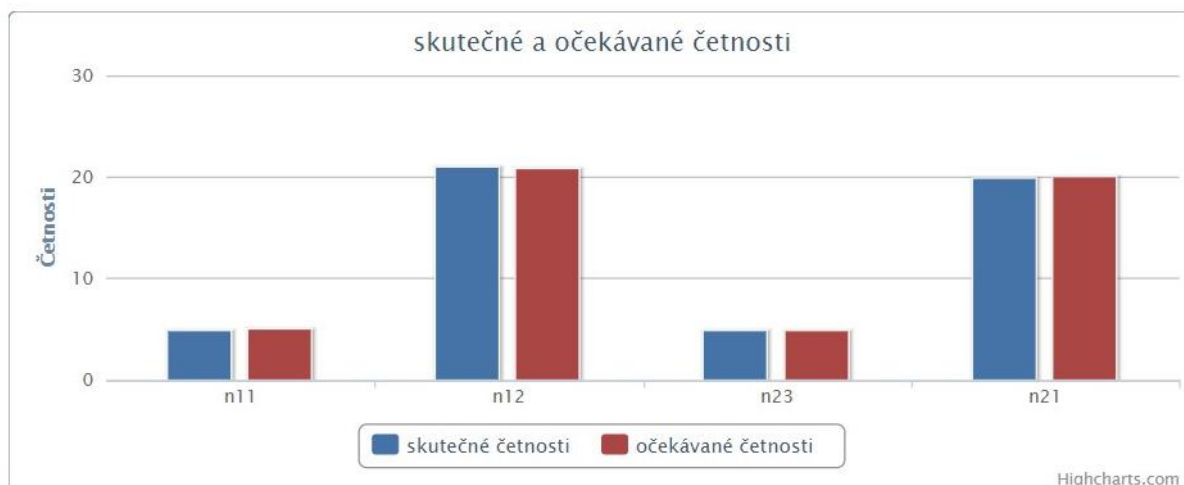
Do skupiny A byly zařazeny školy tzv. malotřídní, s celkovým počet žáků do 150. Do skupiny B byly zařazeny všechny ostatní školy s celkovým počtem žáků nad 151. Za malotřídní školu totiž můžeme považovat školu zřízenou v obcích, kde je malý počet žáků. Tato škola má pouze první stupeň, tedy 1. – 5. ročník. Počet 150 tedy nebyl zvolen náhodou, ale z toho důvodu, že maximální počet žáků ve třídě je podle vyhlášky o základním vzdělání třicet. Předpokládám tedy, že ve škole může být pět tříd po třiceti žácích. Pojem „malotřídní“ také může označovat školu, kde je z důvodu nízkého počtu žáků pohromadě více ročníků. Pro výpočet vztahu mezi názory ředitelů malých škol a velkých škol v oblasti přísunu peněz byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Pro tyto účely byla stanovena hypotéza:

*H<sub>0</sub>: Není rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění podpory žáků se SVP.*

*H<sub>a</sub>: Je rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění podpory žáků se SVP.*

Následně byla zjištěna četnost odpovědí respondentů ze skupiny A a hodnoty použity v testu chí-kvadrátu. Byly sečteny odpovědi souhlasné (*naprosto souhlasím* a *spíše souhlasím*) a naproti tomu nesouhlasné (*spíše nesouhlasím* a *naprosto nesouhlasím*). Odpovědi prostřední hodnoty (*nevím*) nebyly započítány.



testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 0.005**

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:  
 $\chi^2(1-\alpha)$ ; df = **3.841**

Graf 5: Test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Položka dotazníku č. 7

Dle výsledků na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme. Můžeme tedy říci, že *není rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění podpory žáků se SVP*. Dle názoru ředitelů základních škol v Ústeckém kraji byl tedy přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami před novelizací k 1.9.2016 dostatečný.

### 8. Naše škola měla dostatek prostředků na zajištění specializovaných pozic (tj. školní speciální pedagog, školní psycholog).

Jelikož důležitou roli ve vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními (především vyšších stupňů) na škole běžného typu hraje školní speciální pedagog a školní psycholog, ptali jsme se ředitelů i na tuto pozici. Zajímalo nás, jak hodnotili výši prostředků na zajištění těchto pozic před novelizací k 1. září 2016.

naprosto souhlasím	3		5.5 %
spíše souhlasím	1		1.8 %
nevím	3		5.5 %
spíše nesouhlasím	23		41.8 %
naprosto nesouhlasím	25		45.5 %
Celkem odpovědí	55		

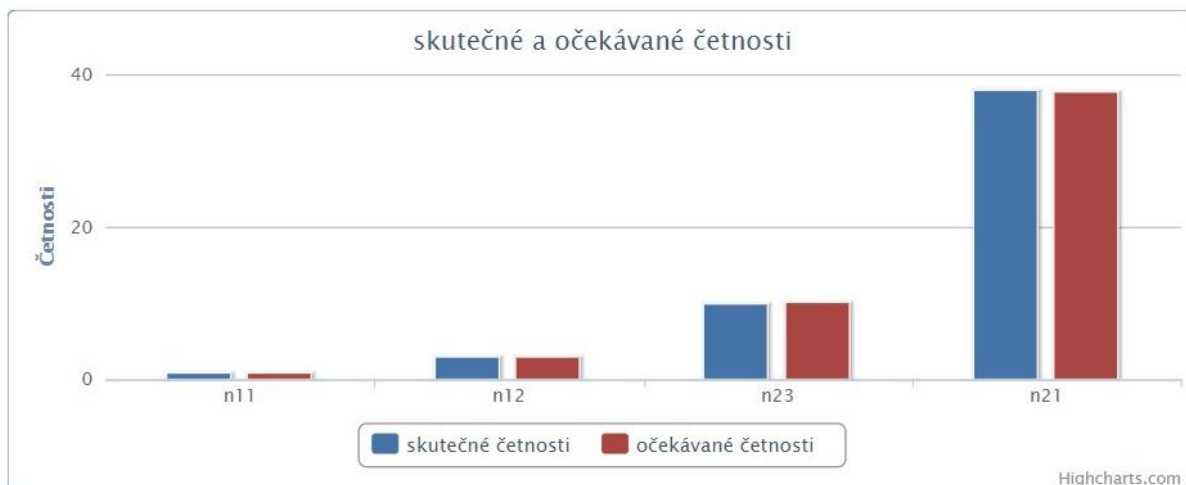
Tabulka 6: Položka dotazníku č. 8 – specializované pozice

S uvedeným tvrzením v různé míře nesouhlasilo 87,3 % respondentů. Můžeme tedy říci, že před novelizací k 1. září 2016 školy neměly dostatek prostředků na zajištění specializovaných pozic. Tento výsledek se shoduje s výsledky z projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“.

Pro zajímavost jsem opět rozdělila respondenty na skupiny A a B. Respondenti ze skupiny A s tímto tvrzením vyjádřili ve většině případu nesouhlas (5 x *spíše nesouhlasím*; 5 x *naprosto nesouhlasím*). Pouze jeden respondent z této skupiny vybral odpověď souhlasnou (*spíše ano*). Jak jsem se dočetla z webových stránek školy, tato škola pečuje o žáky se specifickými poruchami učení. Na této škole také v současné době je zajištěna pozice školního speciálního pedagoga (na tuto otázku se ptáme až v další části dotazníku). Dále jsem porovnávala názory skupiny A a skupiny B. Stanovila jsem si pro tyto účely hypotézu, abych zjistila pomocí testu chí-kvadrátu, zda jsou nějaké rozdíly mezi jejich názory na toto tvrzení.

*H<sub>0</sub>: Není rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění specializovaných pozic.*

*H<sub>a</sub>: Je rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění specializovaných pozic.*



**testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 0.036**

**Kritická hodnota:**

Kritická hodnota:  
 $\chi_{(1-\alpha); df} = 3.841$

Graf 7: Test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Položka dotazníku č. 8

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu nezamítáme. Není tedy rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění specializovaných pozic.

### **9. Považoval/a jsem systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za vyhovující.**

V posledním tvrzení vztahujícímu se k období před novelizací v roce 2016 jsme se ředitelů ptali, zda považovali systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za vyhovující. Tato otázka byla položena spíše obecněji, ředitelé tak měli možnost zamyslet se i nad jinými oblastmi, než je financování či metodická podpora školy.

naprosto souhlasím	9		16.4 %
spíše souhlasím	28		50.9 %
nevím	0		0 %
spíše nesouhlasím	16		29.1 %
naprosto nesouhlasím	2		3.6 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 7: Položka dotazníku č. 9 – hodnocení systému

67,3 % respondentů odpovědělo, že považovalo systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do roku 2016 za vyhovující. Vzhledem k výsledkům výzkumů, které jsem procházela při studiu literatury, a k odpovědím na předchozí položky dotazníku, je toto pro mne poněkud překvapující výsledek.

### *Třetí část dotazníku*

Ve třetí části dotazníku byli respondenti požádáni, aby porovnali stav před novelizací v roce 2016 se současností. Byla jim předkládaná čtyři stejná tvrzení, pouze zaměřená na současnost, tedy na období po novelizaci legislativy v roce 2016. Respondenti vybírali ve všech případech jednu z odpovědí: *výrazně lepší*, *mírně lepší*, *stejně*, *mírně horší*, *výrazně horší*. Všichni respondenti byli ve funkci ředitele již před rokem 2016, zažili tedy oba systémy. Navíc již od novelizace uběhlo několik let, nový systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se mohl lépe ustálit a všichni měli dostatek času se s ním seznámit.

### **10. V současné době považuji metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za:**

V této otázce jsme se opět zaměřili na oblast metodického vedení školy, tentokrát ovšem měli respondenti zhodnotit současný stav.

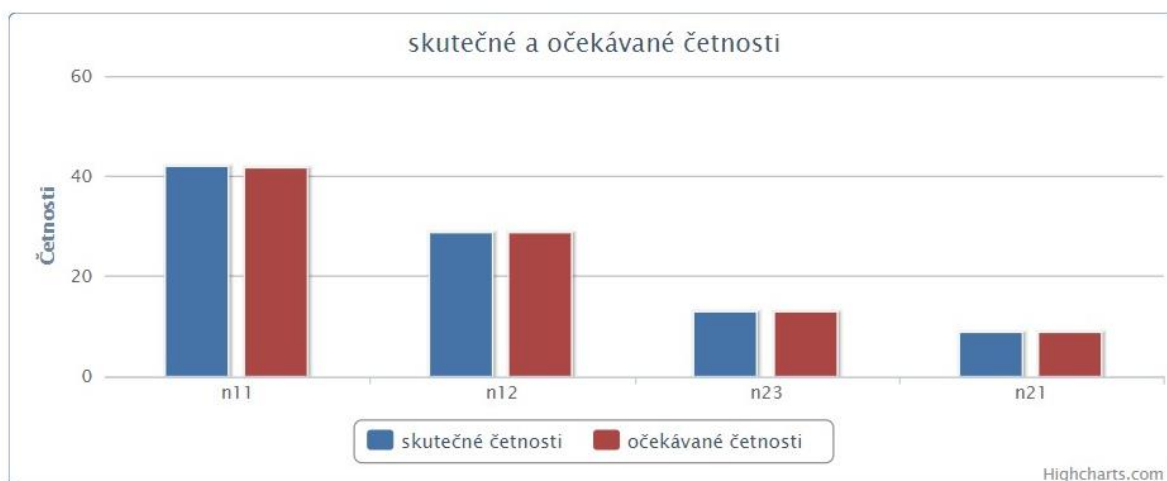
výrazně lepší	6		10.9 %
mírně lepší	23		41.8 %
stejně	13		23.6 %
mírně horší	4		7.3 %
výrazně horší	9		16.4 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 8: Položka dotazníku č. 10 – metodické vedení po roce 2016

Z 55 respondentů 52,7 % považuje metodické vedení v oblasti podpory žáků se SVP za lepší, než bylo před novelizací k 1. září.2016.

K ověření dílčí hypotézy  $H_1$ , která se vztahuje k této oblasti, porovnávám mezi sebou za využití testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku názory ředitelů na metodické vedení v oblasti podpory žáků se SVP před novelizací v roce 2016 a v současné době (tj. výsledky položek dotazníku č. 6 a 10).<sup>28</sup> Nulová hypotéza zní:

$H_1$ : Ředitelé základních škol považují metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se SVP za stejné, jako bylo před změnou legislativy k 1.9.2016.



testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
 $G = 0$

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:  
 $\chi(1-\alpha); df = 3.841$

Graf 7: Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Ověření hypotézy  $H_1$

V tomto případě na hladině významnosti 5 % nezamítáme dílčí nulovou hypotézu  $H_1$ . Mezi názory ředitelů na metodické vedení škol v oblasti vzdělávání žáků se SVP před rokem 2016 a po něm nejsou statisticky významné rozdíly.

Platí  $H_1$ : Ředitelé základních škol považují metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za stejné, jako bylo před změnou legislativy k 1.9.2016.

<sup>28</sup>Odpovědi byly rozděleny do skupin podle míry souhlasu (souhlasím x nesouhlasím x lepší x horší) a podle časového období (před rokem 2016 x současnost)

## 11. Přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je:

V této otázce zaměřené na období před novelizací 47,2 % respondentů vyjádřilo souhlas a 45,5 % respondentů s tvrzením nesouhlasilo. Ve vztahu k aktuálnímu stavu se ředitelé vyjadřovali takto:

výrazně lepší	27		49.1 %
mírně lepší	23		41.8 %
stejný	2		3.6 %
mírně horší	1		1.8 %
výrazně horší	2		3.6 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 9: Položka dotazníku č. 11 – peníze na žáky se SVP po roce 2016

Po finanční stránce došlo po novelizaci legislativy dle respondentů k evidentnímu zlepšení. V současné době většina (90,9 %) ředitelů zastává názor, že přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je lepší, ba dokonce nejvíce respondentů odpovědělo, že je výrazně lepší.

Pro zajímavost rozdělíme výzkumný vzorek na skupiny A a B, stanovíme si pro tyto účely hypotézy a využijeme k jejich ověření test chí-kvadrátu.

*H<sub>0</sub>: Není rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění podpory žáků se SVP.*

*H<sub>a</sub>: Je rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění podpory žáků se SVP.*

Po výpočtu zjistíme, že na hladině významnosti 5 %  $H_0$  nezamítáme. Není tedy rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění podpory žáků se SVP před novelizací v roce 2016.

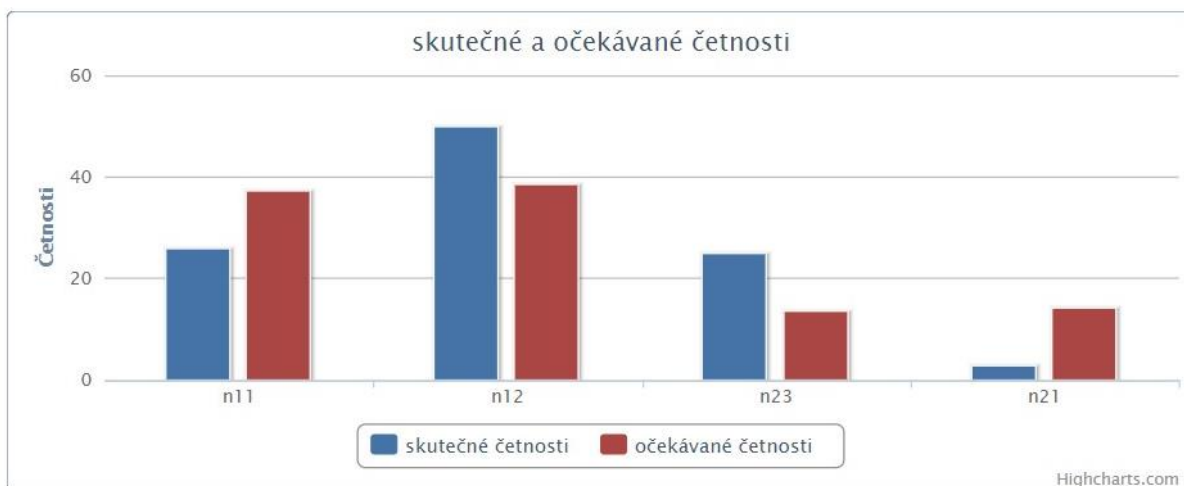
Abychom si ověřili dílčí hypotézu  $H_2$  vztahující se k této oblasti, porovnáme mezi sebou názory ředitelů na přísun peněz na podporu žáků se SVP před novelizací v roce 2016 a v současné době (tj. výsledky položek dotazníku č. 7 a 11). K ověření či vyvrácení této hypotézy využijeme opět test chí-kvadrát.<sup>29</sup>

Nulová hypotéza zní:

$H_2$ : Výše finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stejná, jako byla před rokem 2016.

<sup>29</sup>Odpovědi byly znovu rozděleny do skupin podle míry souhlasu (souhlasím x nesouhlasím x lepší x horší) a podle časového období (před rokem 2016 x současnost) a doplněny do tabulky.





**testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 24.839**

**Kritická hodnota:**

Kritická hodnota:  
 **$\chi^2(1-\alpha)$ ; df = 3.841**

Graf 9: Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Ověření hypotézy  $H_2$

S ohledem na stanovení dílčí hypotézy tuto nulovou hypotézu na hladině významnosti 5 % zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu k hypotéze  $H_2$ .

$H_{2a}$ : Výše finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je odlišná od výše finančních prostředků před změnou legislativy k 1.9.2016.

Na základě výsledků výzkumu ředitelé vidí od zavedení novely zlepšení ve výši finančních prostředků na zajištění podpory žáků se SVP.

## **12. Výše prostředků na zajištění specializovaných pozic (tj. školní speciální pedagog, školní psycholog) na naší škole je:**

Ve vztahu k období před novelizací s tímto tvrzením v různé míře nesouhlasilo 87,3 % respondentů. V současné době je dle ředitelů výše prostředků:

výrazně lepší	14		25.5 %
mírně lepší	11		20 %
stejná	22		40 %
mírně horší	3		5.5 %
výrazně horší	5		9.1 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 10: Položka dotazníku č. 12 – specializované pozice po roce 2016

Výši prostředků na zajištění specializovaných pozic považují ředitelé ze 40 % za stejnou. Přesto více (45 %) respondentů z celkového počtu vidí zlepšení.

Zajímalo mne, jaký názor na toto tvrzení mají ředitelé ze skupiny A. Po prozkoumání jednotlivých odpovědí jsem zjistila následující:

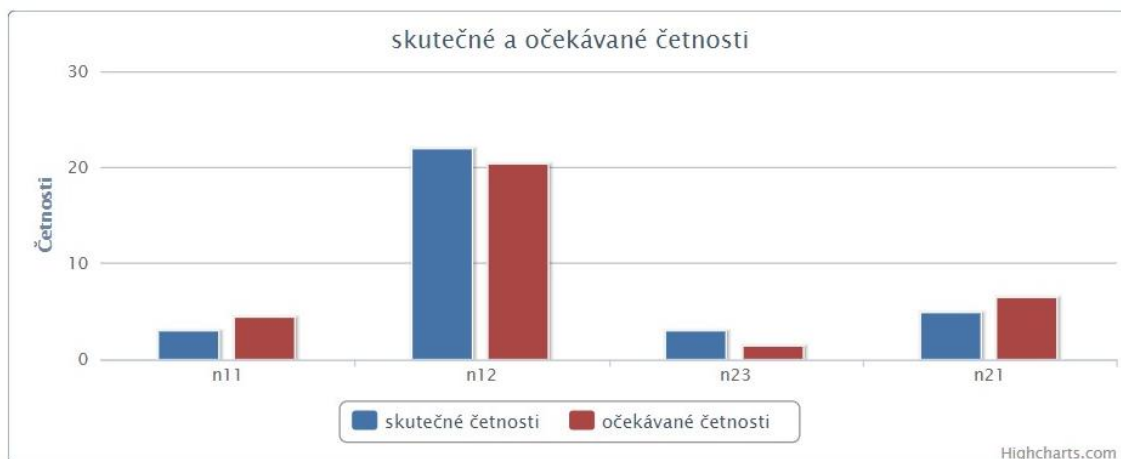
Ředitelé (celkem 2), kteří uvedli, že považují výši prostředků na zajištění specializovaných pozic za výrazně lepší, zároveň v současné době mají na své škole zajištěnou pozici školního speciálního pedagoga<sup>30</sup> (položka dotazníku č. 14). Těmto školám pravděpodobně nový systém k zajištění financí či dokonce zavedení pozice pomohl. Ředitel považující současnou výši prostředků za mírně lepší, na škole nemá zřízenou žádnou specializovanou pozici – uvádí ovšem, že z personálních důvodů. Respondent, který vyjádřil souhlas s tímto tvrzením vztahujícím se k období před novelizací, považuje současnou výši prostředků za výrazně horší. Na této škole nikdo nevykonává jednu ze specializovaných pozic.

Pro porovnání názorů na výši prostředků na zajištění specializovaných pozic v současné době jsem si stanovila znovu pro tyto účely pracovní hypotézu a ověřila ji pomocí testu chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku.

*H<sub>0</sub>: Není rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění specializovaných pozic.*

*H<sub>a</sub>: Je rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na výši přísunu peněz na zajištění specializovaných pozic.*

<sup>30</sup>Bohužel, žádná ze škol ze skupiny A nemá v současné době školního psychologa.



**testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 2.669**

**Kritická hodnota:**

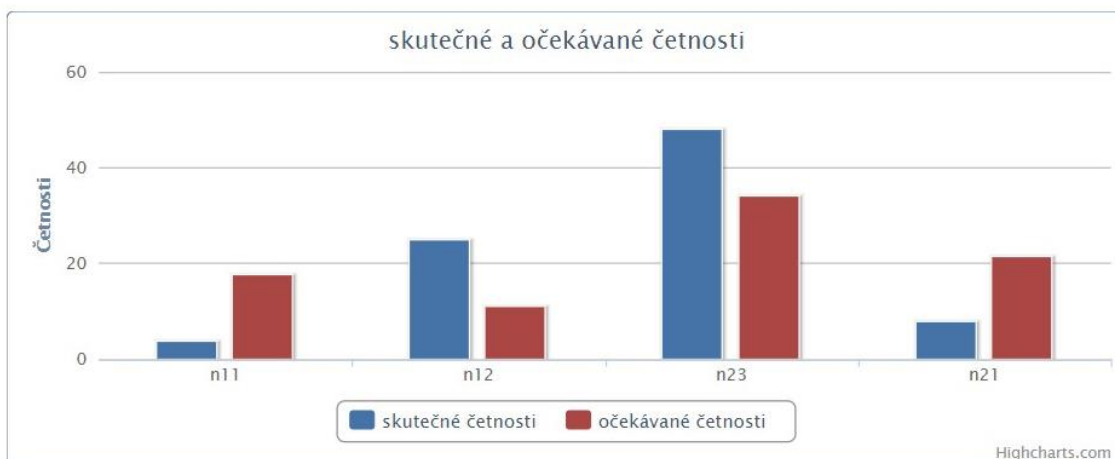
Kritická hodnota:  
 $\chi(1-\alpha); df = 3.841$

Graf 8: Test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Položka dotazníku č. 12.

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu nezamítáme. Není tedy rozdíl mezi názory ředitelů malých škol a ředitelů velkých škol na současnou výši příslunu peněz na zajištění specializovaných pozic.

Ke komparaci názorů mezi obdobími před novelizací a po novelizaci byl využit test nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Na hladině významnosti 5 % byla verifikována nulová hypotéza:

$H_3$ : Množství prostředků na zajištění specializovaných pozic je stejné, jako bylo před novelizací.



**testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 41.602**

**Kritická hodnota:**

Kritická hodnota:  
 $\chi^2(1-\alpha); df = 3.841$

Graf 9: Test chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Ověření hypotézy  $H_2$

I v tomto případě, kdy ředitelé vidí ve financování specializovaných pozic zlepšení, přijímáme alternativní hypotézu ke stanovené dílčí hypotéze  $H_3$ . Tato alternativní hypotéza zní:

$H_{3a}$ : Množství prostředků na zajištění specializovaných pozic je odlišné než před změnou legislativy k 1.9.2016.

### 13. Současný systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují za:

V předešlé části dotazníku 67,3 % respondentů uvedlo, že považovalo systém vzdělávání žáků se SVP do roku 2016 za vyhovující. Současný stav respondenti hodnotili poněkud jinak.

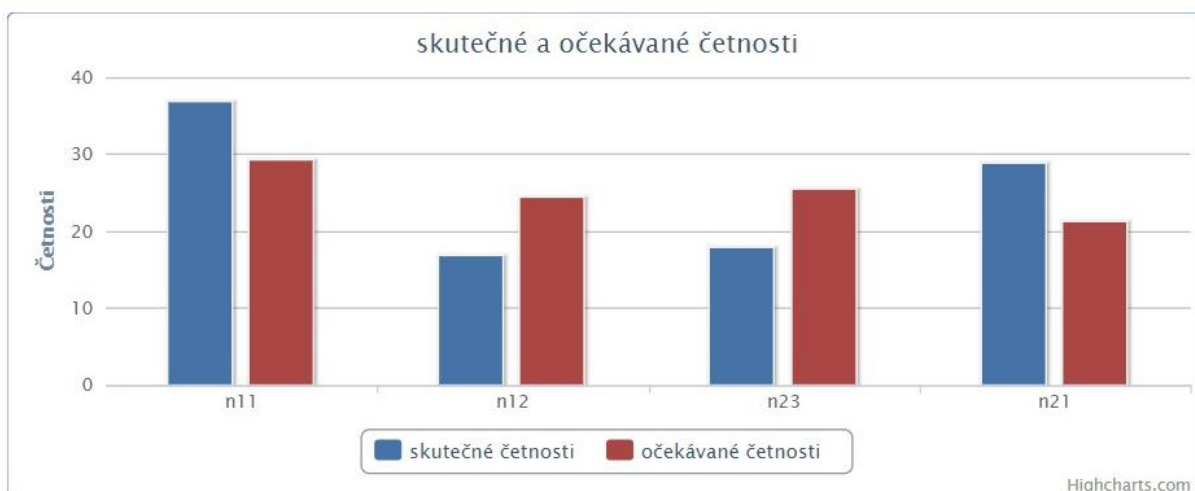
výrazně lepší	3		5.5 %
mírně lepší	14		25.5 %
stejný	9		16.4 %
mírně horší	12		21.8 %
výrazně horší	17		30.9 %
Celkem odpovědí	55		

Tabulka 11: Položka dotazníku č. 13 – hodnocení systému po roce 2016

Z celkového počtu respondentů 31 % považuje současný systém vzdělávání žáků se SVP za lepší, kdežto podle 52,7 % respondentů je tento systém horší, než byl před rokem 2016.

Pro potvrzení či vyvrácení dílčí nulové hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku.

H<sub>4</sub>: Systém vzdělávání žáků se SVP považují ředitelé za stejný, jako byl před rokem 2016.



testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 9.243**

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:  
 $\chi(1-\alpha); df = 6.635$

Graf 10: Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Ověření hypotézy H<sub>3</sub>

Na základě výpočtu pomocí chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi proměnnými je statisticky významný rozdíl. I zde na hladině významnosti 5 % přijímáme dílčí hypotézu alternativní H<sub>4a</sub>: Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují ředitelé za odlišný od systému před novelizací v roce 2016.

V tomto případě ovšem nedošlo dle ředitelů ke změnám pozitivním, ale ke změnám k horšímu. Obecně můžeme říci, že ředitelé běžných základních škol v ÚK nejsou spokojeni s novým systémem vzdělávání. V oblastech financování a metodického vedení došlo ovšem ke zlepšení (mnohdy výraznému) nebo je úroveň stejná.

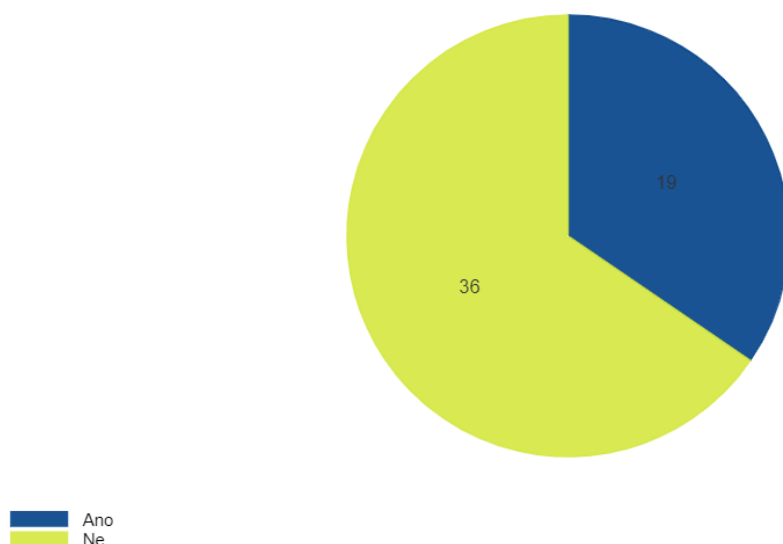
#### Čtvrtá část dotazníku

V poslední části dotazníku jsme se ředitelů ptali na otázky vztahující se k současné situaci na škole. Celkem se jednalo o 12 položek. V této části dotazníku byly položky uzavřené a polootevřené. Pokud respondent nemohl odpovědět vybráním jedné z předložených odpovědí, mohl svou odpověď vepsat do kolonky „jiné“.

#### 14. Je na Vaší škole zajištěna funkce školního speciálního pedagoga?

Jako první nás zajímalo, zda ve škole mají školního speciálního pedagoga. Jednalo se o položku dichotomickou,<sup>31</sup> ředitelé měli na výběr ze dvou možností: ANO a NE.

Je na Vaší škole zajištěna funkce školního speciálního pedagoga?



Graf 12: Položka dotazníku č. 14 – zajištění školního speciálního pedagoga


Na grafu výše můžeme vidět četnost odpovědí. V procentech 34,5 % respondentů odpovědělo, že ano. To tedy znamená, že speciálního pedagoga má pouze 19 škol z 55. Na 65,5 % škol se školní speciální pedagog nenachází.

Pokud jsem se podívala na odpovědi skupiny A, pouze na 3 z nich (z celkového počtu 11 škol) je zajištěna tato pozice. Ředitelé malých škol tedy ze 62,5 % nemají zaměstnaného školního speciálního pedagoga.

<sup>31</sup>jak ji definuje Chráška, Kočvarová (2015)

### 15. Z jakých důvodů tato pozice není zajištěna? (více možných odpovědí)

V případě, že ředitelé odpověděli v předchozí otázce, že se na jejich škole nenachází speciální pedagog, ptali jsme se, z jakých důvodů pozice není zajištěna. Byla zde možnost vybrat více možných odpovědí. Po výběru kolonky „jiné“ také ředitelé mohli dopsat důvod, který nebyl neuveden, případně se i jinak tak zvaně rozepsat o problematice, pokud chtěli.<sup>32</sup>





Z finančních důvodů	17		36.2 %
Z personálních důvodů	27		57.4 %
Z jiných důvodů	3		6.4 %
Celkem odpovědí	47		

Tabulka 13: Položka dotazníku č. 15 – důvody nezajištění speciálního pedagoga

Mezi jinými důvody ředitelé uváděli například, že jejich škola je malá s nízkým počtem žáků. Další dva důvody se překrývaly s důvody v předem uvedených odpovědích – ředitelé uváděli, že pozice není obsazena z důvodů finančních a kvůli absolutnímu nedostatku speciálních pedagogů a školních psychologů. Další důvod byl to, že speciální pedagog na jejich škole by měl pouze malý úvazek, a proto je těžké sehnat kvalifikovanou sílu.

### 16. Z čeho pozici financujete? (více možných odpovědí)

V případě, že ředitelé na otázku, zda je na jejich škole zajištěna funkce školního speciálního pedagoga, odpověděli ano, ptali jsme se jich, z čeho danou pozici financují a zda je podle nich výhledově udržitelné. V této polootevřené otázce ohledně financování bylo více možných odpovědí.

Fondy Evropské unie	8		38.1 %
Rozvojové a grantové programy MŠMT	4		19 %
Rozpočty kraje	5		23.8 %
Jiné	4		19 %
Celkem odpovědí	21		

Tabulka 14: Položka dotazníku č. 16 – financování školních speciálních pedagogů

Pozice školního speciálního pedagoga je nejčastěji financována z fondů Evropské unie, dále poté z rozpočtů kraje.

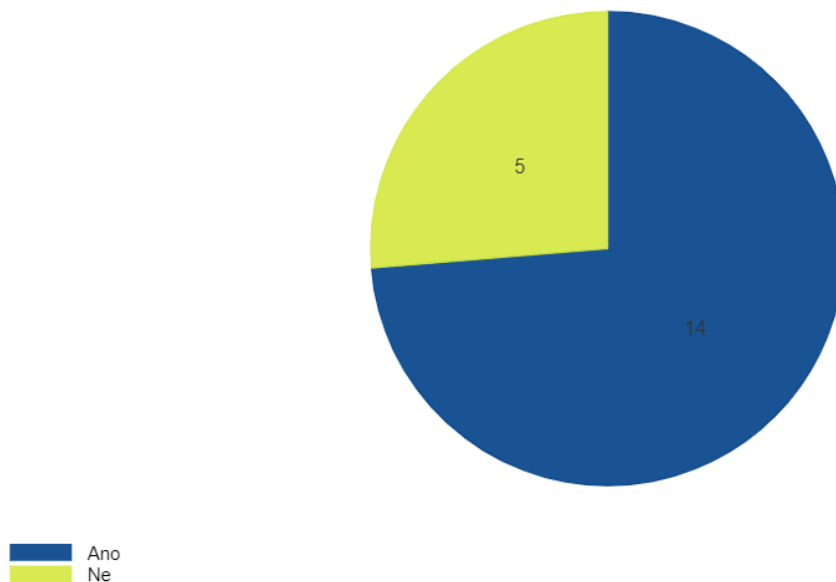
Pokud jsem se podívala na odpovědi respondentů ze skupiny A, tři ze tří odpověděli, že tuto pozici financují z rozpočtů kraje. V odpovědi jiné se vyskytovala odpověď šablony a třikrát podpůrná opatření - stát.

<sup>32</sup>Tuto možnost měli ředitelé pokaždé, když byla v odpovědích možnost výběru „jiné“. Tato možnost zároveň eliminovala jednu z nevýhod dotazníku, jak je uvádí Pelikán (2011) – nemožnost dodatečných odpovědí.

### 17. Je tato pozice podle Vás výhledově udržitelná?

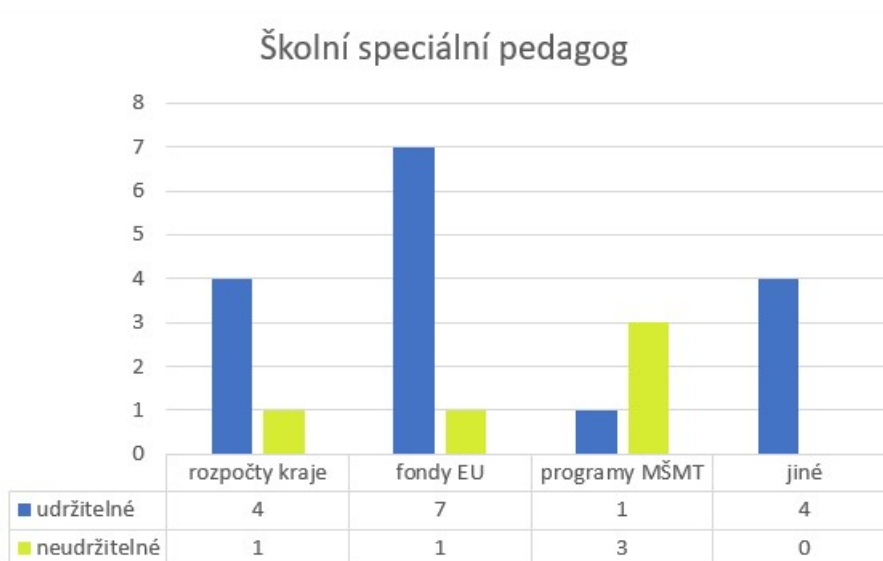
Na otázku vztahující se k výhledové udržitelnosti pozice bylo možno odpovědět výběrem ze dvou možností: ANO nebo NE.

Je tato pozice podle Vás výhledově udržitelná?



Graf 15: Položka dotazníku č. 17 – udržitelnost pozice speciálního pedagoga

Ano odpovědělo 73,7 % respondentů z celkového počtu 19, ne pouze 26,3 %. Ředitelé považují pozici speciálního pedagoga na škole jako výhledově udržitelnou.



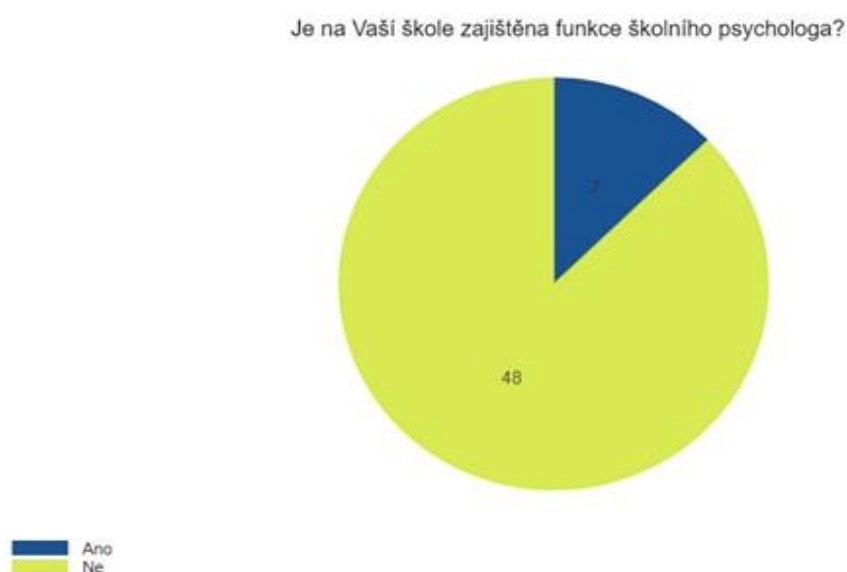
Graf 16: Vztah udržitelnosti a způsobu financování školního speciálního pedagoga



Pokud se blíže podíváme na souvislost způsobu financování této pozice a názory na její udržitelnost (Graf 18), tak zjistíme, že financování z fondů Evropské unie je podle ředitelů nejvíce udržitelné. Ředitelé, kteří financují pozici školního speciálního pedagoga z rozvojových a grantových programů MŠMT ji zároveň za udržitelnou spíše nepovažují. Jak bylo popsáno v teoretické části práce, Radostný (2015) též píše, že si školy stěžují na problematičnost a nenávaznost těchto programů.

### 18. Je na Vaší škole zajištěna funkce školního psychologa?

V této otázce jsme se zaměřili na další ze specializovaných pozic, na školního psychologa.



Graf 17: Položka dotazníku č. 18 – zajištění školního psychologa

Zde již většina (87,3 %) odpověděla negativně – na jejich škole není nikdo, kdo by vykonával tuto funkci. Ano odpovědělo pouze 12, 7 % z ředitelů. Žádná ze škol ve skupině A tuto pozici zajištěnou neměla.

### 19. Z jakých důvodů tato pozice není zajištěna? (více možných odpovědí)

Ředitelé, kteří zvolili odpověď ne, měli v následující otázce uvést důvody, proč tato pozice není na jejich škole zajištěna.





Z finančních důvodů	24	37.5 %
Z personálních důvodů	37	57.8 %
Z jiných důvodů	3	4.7 %
Celkem odpovědí	64	

Tabulka 18: Položka dotazníku č. 19 – důvody nezajištění školního psychologa

Nejčastěji se jednalo o problematiku personálního zajištění. Jiné důvody byly stejné jako důvody u speciálního pedagoga: velikost školy, nemožnost nikoho kvalifikovaného sehnat a nedostatek financí. Tyto jiné odpovědi jsou podle jejich charakteru zařaditelné mezi odpovědi předdefinované.

## 20. Z čeho pozici financujete? (více možných odpovědí)

Stejně jako předtím ředitelé, na jejichž škole se školní psycholog nacházel, měli uvést z čeho pozici financují.

Fondy Evropské unie	3		30 %
Rozvojové a grantové programy MŠMT	1		10 %
Rozpočty kraje	2		20 %
Jiné	4		40 %
Celkem odpovědí	10		

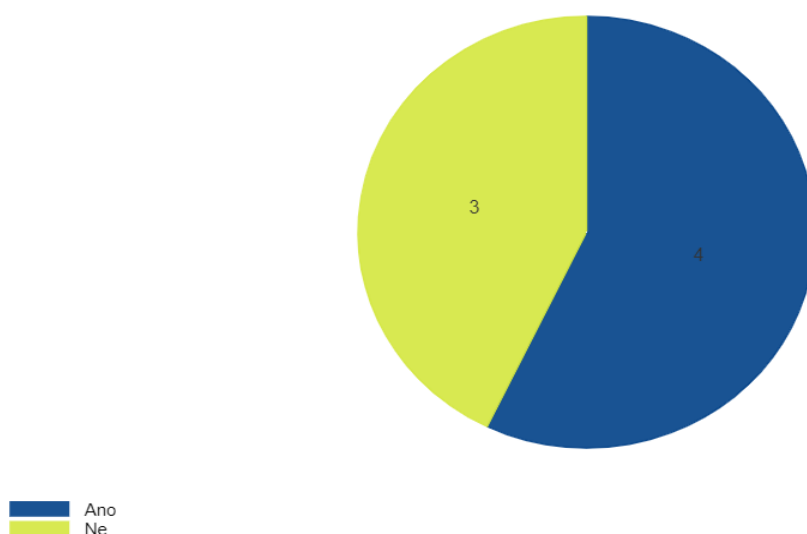
Tabulka 19: Položka dotazníku č. 20 – financování školního psychologa

Nejvíce odpovědí je u možnosti *Fondy Evropské unie*. Jako jiné zdroje financí ředitelé uváděli ve dvou případech státní rozpočet (podpůrná opatření), projekt a město.

## 21. Je podle Vás tato pozice výhledově udržitelná?

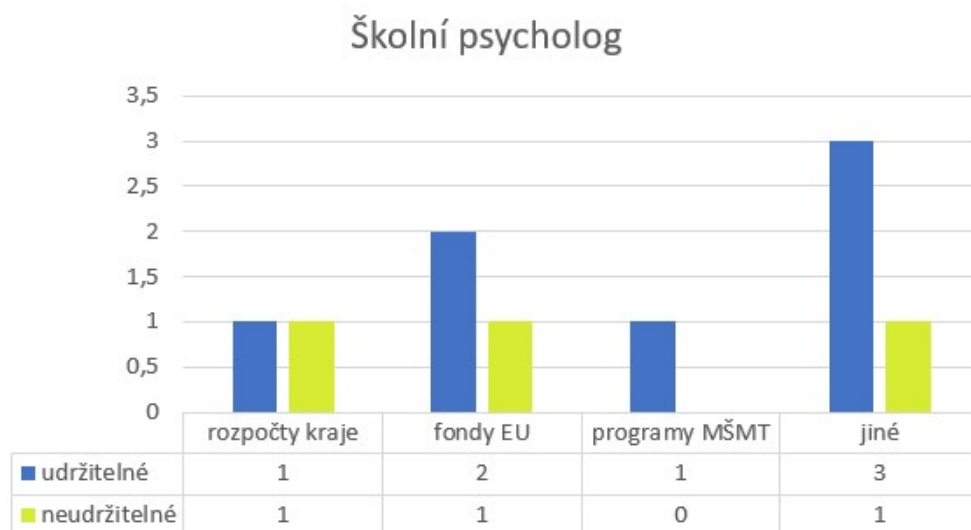
Jako v předešlém případě na otázku vztahující se k výhledové udržitelnosti pozice bylo možno odpovědět výběrem ze dvou možností: ANO nebo NE.

Je podle Vás tato pozice výhledově udržitelná?



Graf 20: Položka dotazníku č. 21 – udržitelnost školního psychologa

Pokud četnost odpovědí uvedeme v procentech, za výhledově udržitelnou pozici považuje 57 % respondentů, 43 % ji za udržitelnou nepovažuje. Pozice školního psychologa na škole je tedy podle ředitelů výhledově udržitelná.



Graf 21: Vztah udržitelnosti a způsobu financování školního psychologa

Když srovnáme odpovědi z oblasti financování školního psychologa a udržitelnosti, zjistíme, že není výrazná souvislost mezi způsobem financování školního psychologa a názory ředitelů na udržitelnost této pozice.

## 22. Kým je nejčastěji zajišťováno metodické vedení Vaší školy v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (více možných odpovědí)

Aby byl zajištěn určitý rozstřel odpovědí, respondenti měli možnost vybrat více možností.

Výchovným poradcem	48		30.8 %
Školním psychologem	6		3.8 %
Školním speciálním pedagogem	16		10.3 %
Speciálně pedagogickým centrem	36		23.1 %
Pedagogicko-psychologickou poradnou	39		25 %
Střediskem výchovné péče	7		4.5 %
Supervizí	2		1.3 %
Jiné	2		1.3 %
Celkem odpovědí	156		

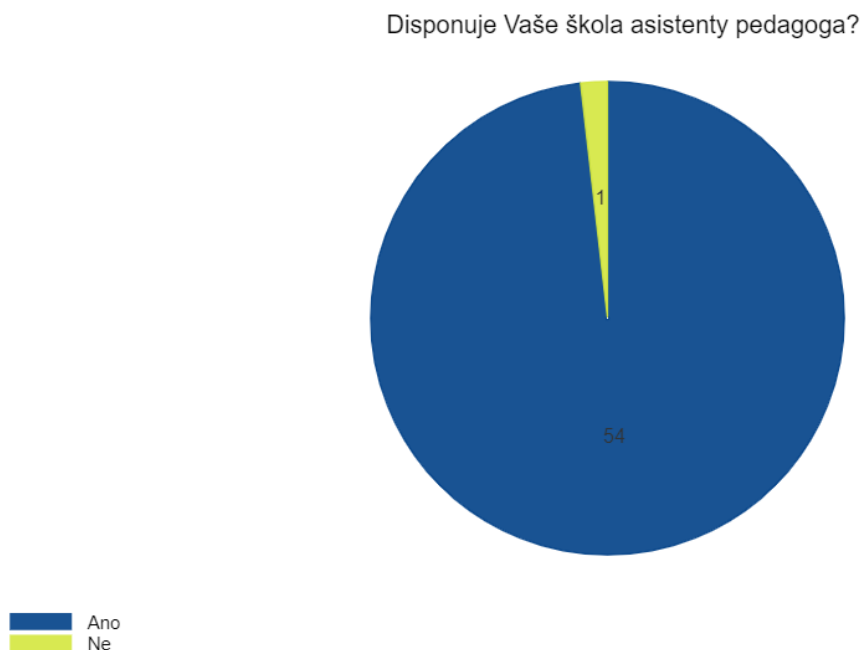
Tabulka 22: Položka dotazníku č. 22- zajišťování metodického vedení školy

Nejčastěji je na školách účastnících se výzkumu metodické vedení zajišťováno výchovným poradcem, dále pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Uvedení výchovného poradce jako nejčastějšího poskytovatele metodického vedení souvisí s tím, že tuto pozici najdeme na každé základní škole – je povinná. Stejně tak, více žáků na základní škole běžného typu navštěvuje spíše PPP než SPC. Paradoxně, i když v otázce, zda je na škole školní speciální pedagog, odpovědělo pouze 14 respondentů *Ano*, na otázku týkající se metodického vedení odpovědělo 16 respondentů, že je zajišťováno školním speciálním pedagogem. Ze 7 školních psychologů v našem výzkumném vzorku je k metodickému vedení v oblasti podpory žáků se SVP na škole využíváno jen 6 z nich. Tomuto rozdílu bych ovšem nepřikládala důležitost, neboť jsem se ptala na to, kým je zajišťováno metodické vedení v této oblasti nejčastěji. Ve školách se tak mohou častěji pedagogičtí pracovníci obracet na někoho jiného, než je školní psycholog, třeba právě na výchovného poradce.

Jako jiné možnosti metodického vedení byli uvedeni „*speciální pedagogové v pedagogickém sboru*“ a „*koordinátor inkluze*“.

### 23. Disponuje Vaše škola asistenty pedagoga?

Další dvě položky byly zaměřeny na asistenta pedagoga. Zprv jsme se ptali, zda je na škole tato funkce zajištěna. Graf nám opět ukazuje četnost odpovědí.



Graf 23: Položka dotazníku č. 23 – výskyt asistenta pedagoga na školách

V 98 % školy asistenty mají, pouze jedna škola uvedla, že tato pozice u nich zajištěna není. Tím, že se na všech školách z výzkumného vzorku nachází žáci s podpůrnými opatřeními, je toto poměrně očekávaný výsledek.

**24. Máte nějaké problémy se zajištěním pozice asistenta? (více možných odpovědí)**

Ne	28		45.2 %
Ano, finanční	7		11.3 %
Ano, personální	21		33.9 %
Ano, jiné	6		9.7 %
Celkem odpovědí	62		

Tabulka 24: položka dotazníku č. 24 – problémy se zajištěním asistenta

Více jak polovina respondentů uvedla, že se zajišťováním pozice asistenta pedagoga na škole nějaké problémy mají. Jak můžeme vidět, nejčastěji se jednalo o personální problémy, poté finanční.

Jiné odpovědi ředitelů byly velmi podobné, jednalo se především o problémy vyplývající z nízkých úvazků pro asistenty (nezájem o pozici), ale ředitelé uváděli i problém v „zajištění kompetentních, zkušených AP<sup>33</sup>“, legislativní důvody a „stěhování žáků s přiznaným PO asistent pedagoga = nejistota pro asistenty i školu“.

**25. Která podpůrná opatření Vám činí největší problém realizovat? (více možných odpovědí)**

Poslední položka našeho dotazníku se zaměřuje na podpůrná opatření. Ptali jsme se, která podpůrná opatření činí ředitelům největší problém realizovat. Opět měli možnost výběru z více odpovědí, případně vepsat jinou odpověď. Seznam uvedených podpůrných opatření byl sestaven dle dokumentu „Podpůrná opatření ve vzdělávání“.<sup>34</sup> Tento dokument vznikl v rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ a mimo jiné je volně dostupný na internetových stránkách [www.inkluze.upol.cz](http://www.inkluze.upol.cz).

<sup>33</sup>Asistentů pedagoga

<sup>34</sup>MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

Úprava metod výuky (pedagogické postupy)	10		6.7 %
Úprava obsahu vzdělávání	12		8 %
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	14		9.3 %
Úprava organizace výuky	25		16.7 %
Úprava způsobu zadávání a plnění úkolů	6		4 %
Úprava způsobu ověřování vědomostí a dovedností	9		6 %
Úprava v hodnocení žáka	11		7.3 %
Pomůcky a učební materiály	1		0.7 %
Hodiny pedagogické intervence	8		5.3 %
Hodiny speciálně pedagogické péče	22		14.7 %
Spolupráce se zákonnými zástupci	30		20 %
Jiné	2		1.3 %
Celkem odpovědí	150		

Tabulka 25: Položka dotazníku č. 25 – problematická PO

Nejčastěji zvolenou odpovědí byla spolupráce se zákonnými zástupci, dále úprava organizace výuky a hodiny speciálně pedagogické péče. Je obecně známo, že spolupráce se zákonnými zástupci je problematická oblast. Mnoho pedagogických pracovníků má s tímto zkušenosti. I já, během své poměrně krátké praxe v rámci studia či jako asistent pedagoga, jsem se již setkala s nespolupracujícími či problémovými rodiči dětí a žáků se SVP. Úprava organizace výuky byla očekávaným výsledkem. Již při zpracovávání teoretické části vyplynula z jiných výzkumů jako problémová oblast.

Do kolonky „jiné“ ředitelé uvedli: „*v současné době zrušení pozic dvou asistentů ve třídě*“ a „*vše se snažíme plně zajistit*“. Tato odpověď mne na závěr dotazníku potěšila. Je pěkné číst, že aspoň v jedné škole nemají problémy s realizací podpůrných opatření.

### 8.2.1 Sumarizace výsledků

Pro lepší přehlednost tato podkapitola shrnuje dosavadní výsledky výzkumu. Pro účely této diplomové práce byly stanoveny čtyři dílčí hypotézy:

- H<sub>1</sub>: Ředitelé základních škol považují metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se SVP za stejné, jako bylo před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>2</sub>: Výše finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stejná, jako byla před rokem 2016.
- H<sub>3</sub>: Množství prostředků na zajištění specializovaných pozic je stejné, jako bylo před novelizací.
- H<sub>4</sub>: Systém vzdělávání žáků se SVP považují ředitelé za stejný, jako byl před rokem 2016.

Dle výsledků výzkumu byla přijata hypotéza alternativní ke třem výše uvedeným nulovým hypotézám. Tyto hypotézy alternativní zní:

- H<sub>2a</sub>: Výše finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je odlišná od výše finančních prostředků před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>3a</sub>: Množství prostředků na zajištění specializovaných pozic je odlišné než před změnou legislativy k 1.9.2016.
- H<sub>4a</sub>: Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují ředitelé za odlišný od systému před novelizací v roce 2016.

V případě H<sub>1</sub> nedošlo k zamítnutí nulové hypotézy. Ředitelé metodické vedení škol v oblasti vzdělávání žáků se SVP před novelizací v roce 2016 hodnotí jako dostačující. V názorech na metodické vedení před novelizací a po novelizaci nejsou statisticky významné rozdíly. Není tedy zamítnuta H<sub>1</sub>: Ředitelé základních škol považují metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za stejné, jako bylo před změnou legislativy k 1.9.2016.

Ve druhém a ve třetím případě došlo po novelizaci v roce 2016 ke zlepšení. Finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají školy více. Stejně tak mají více prostředků na zajištění specializovaných pozic. V posledním případě došlo podle respondentů ke zhoršení stavu. Současný systém společného vzdělávání považují ředitelé běžných základních škol v Ústeckém kraji za horší.

Ve třech případech došlo dle ředitelů ke změně situace. V oblastech týkajících se financí se jedná o změnu k lepšímu, v posledním případě jde o změnu negativní. I když již teď by se dalo říci, že názory ředitelů na systém vzdělávání před novelizací a po novelizaci jsou odlišné, ověříme hlavní hypotézu pomocí testu chí-kvadrátu.

Pro účely testování hlavní hypotézy jsem se zaměřila na položky, které se týkaly našich dílčích hypotéz. Přesněji se jednalo o položky 6 a 10 (položky zaměřené na metodické vedení školy), položky 7 a 11 (zaměřené na přísun peněz na podporu žáků se SVP), položky 8 a 12 (zaměřené na financování specializovaných pozic) a položky 9 a 13 (zaměřující se na systém vzdělávání žáků se SVP). V části před novelizací v roce 2016 jsem sloučila odpovědi souhlasné (*naprosto souhlasím, spíše souhlasím*) a také odpovědi nesouhlasné (*spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím*) u položek z tohoto období.<sup>35</sup> U položek týkajících se současnosti<sup>36</sup> jsem

---

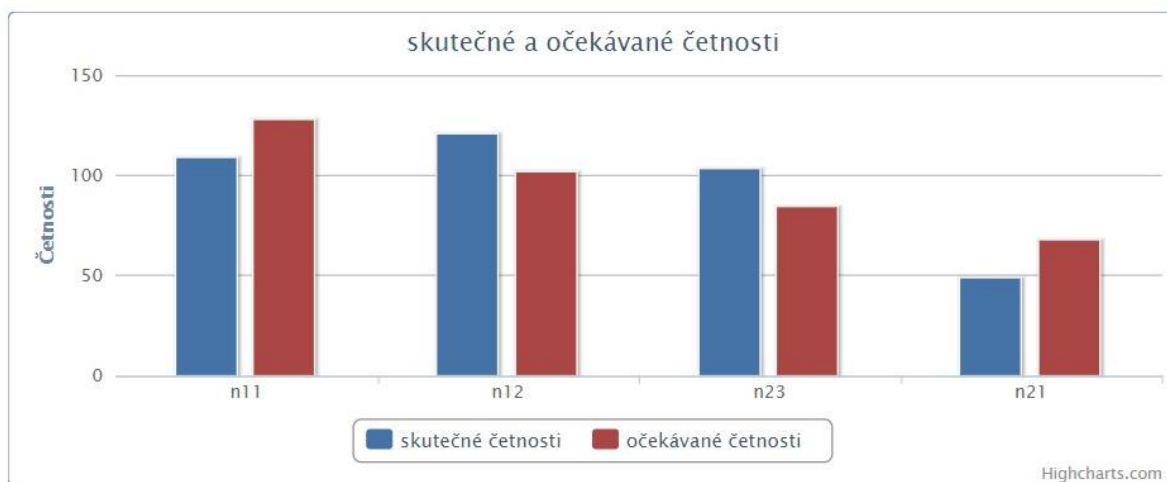
<sup>35</sup>položky 6, 7, 8, a 9

<sup>36</sup>položky 10, 11, 12 a 13

opět sečetla četnosti odpovědí vyjadřujících zlepšení (*výrazně lepší, spíše lepší*) a také zhoršení (*mírně horší, výrazně horší*). Ve všech případech měli respondenti možnosti neutrální odpovědi. Tyto odpovědi (*nevím, stejný*) nebyly ale započítány. Výsledné četnosti z obou časových období jsem poté porovнала pomocí testu chí-kvadrátu.

Nulová hypotéza zněla:

$H_0$ : Názory ředitelů běžných základních škol v ÚK na systém vzdělávání žáků se SVP před legislativními změnami k 1.9.2016 se neliší od názorů na systém vzdělávání po roce 2016.



testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 15.766**

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:  
 $\chi^2(1-\alpha); df = 3.841$

Graf 26: Ověření hlavní hypotézy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku

Na základě uvedených výsledků, přijímáme na hladině významnosti 5 % hlavní hypotézu alternativní:  **$H_a$ : Názory ředitelů běžných základních škol v ÚK na systém vzdělávání žáků se SVP před legislativními změnami k 1.9.2016 se odlišují od názorů na systém vzdělávání po roce 2016.**



## 9 Diskuze a doporučení

Tato část práce čtenáři shrnuje, co odhalil realizovaný výzkum. Dále jsou zde uvedeny podobné výzkumy a je tu polemizováno a hledáno, čím by získané výsledky mohly být způsobeny. Zjištěná data jsou zde uvedena do širších souvislostí.

Data získaná v průběhu výzkumu korespondují s dílčími cíli této práce. Jedním z dílčích cílů této práce bylo zjistit názory ředitelů na metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle ředitelů běžných základních škol v Ústeckém kraji bylo metodické vedení školy v oblasti podpory žáků se SVP před novelizací školské legislativy k 1. září 2016 dostačující. Tyto výsledky nekorrespondují s výsledky, které uvádí Brožová a Úlehlová (2015)<sup>37</sup> ve svém výzkumu z roku 2014, a to, že školy v té době považovaly metodické vedení v oblasti podpory žáků se SVP za nedostatečné. Rozdíl ve výsledcích výzkumů, a to nejen pouze v tomto případě, může být dán jinou velikostí a charakterem výzkumného vzorku či obecně jiným vzorkem dat a jinými postupy. V tomto případě náš vzorek zahrnuje pouze Ústecký kraj, kdežto v publikaci zmíněných autorek se jedná o výsledky uveřejněné z výstupu z celorepublikového projektu, kterého se zúčastnilo mnoho různých pedagogických pracovníků. I přes tvrzení, že metodické vedení bylo před novelizací legislativy k září roku 2016 dostačující, a že 52,7 % respondentů považuje metodické vedení v oblasti vzdělávání žáků se SVP v současné době za lepší, nejsou mezi názory ředitelů na toto období statisticky významné rozdíly.

Jedna z položek dotazníku ve čtvrté části se zaměřovala i na to, kdo přesně metodické vedení škole poskytuje. Metodické vedení škol účastnících se tohoto výzkumu je v oblasti podpory žáků se SVP nejčastěji zajišťováno výchovným poradcem (30,8 %), což je pochopitelné vzhledem k tomu, že výchovný poradce je součástí každé školy. Dále respondenti uváděli pedagogicko-psychologickou poradnu (25 %) a speciálně pedagogické centrum (23,1 %). Tyto výsledky se shodují s výsledky Brožové a Úlehlové (2015). Podle nich jsou v metodickém vedení v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školami nejvíce využívány služby PPP (50 % škol je má jako hlavního poskytovatele metodického vedení v této oblasti), dále pak SPC (které na prvním místě v této oblasti využívalo 38 % škol). (Brožová, Úlehlová, 2015)

---

<sup>37</sup>„Analýza podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – školy“: výstup z projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“.

Dalším z dílčích cílů bylo zjistit názory ředitelů na výši finanční podpory na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle výsledků výzkumného šetření byl před novelizací přísun peněz na zajištění podpory žáků se SVP podle 47,2 % ředitelů dostatečný, 45,5 % ředitelů s tvrzením nesouhlasilo. V současné době ředitelé (90,9 % z nich) vidí v této oblasti díky novelizaci zlepšení. Jak je uvedeno v Katalogu podpůrných opatření, zavedení systému podpůrných opatření mělo za cíl zlepšit situaci v oblasti poskytování finančních prostředků na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) Podle názorů našich respondentů v této oblasti opravdu došlo k výraznému zlepšení.

Financí se týkala i další z položek, kdy jsme se ptali, zda měla podle ředitelů před novelizací škola dostatek prostředků na zajištění specializovaných pozic. Tato otázka opět korespondovala s jedním z dílčích cílů této práce: Zjistit názory ředitelů na výši finanční podpory na zajištění specializovaných pozic. S tímto tvrzením vyjádřilo nesouhlas 87,3 % respondentů. Tento výsledek se shoduje s výsledky Brožové a Úlehlové (2015), které se zajímaly o bariéry inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době došlo podle ředitelů ve výši prostředků na zajištění těchto pozic k mírnému zlepšení. Pouze 34,5 % respondentů též odpovědělo, že je na jejich škole zajištěna funkce školního speciálního pedagoga a dokonce pouze 12,7 % škol má školního psychologa. Nedostatek těchto pozic je podle výsledků primárně spojen s personálními nedostatky. Školy nemohou sehnat vhodného kandidáta na tuto pozici či žádný kandidát není. Jak se domnívám a jak vyplynulo z rozhovoru s pracovníky škol a školských zařízení v Ústeckém kraji, tyto personální nedostatky souvisí s tím, že v kraji je nedostatek vysokoškolsky vzdělaných pracovníků. Stejně údaje můžeme najít i v údajích Českého statistického úřadu. Ústecký kraj se společně s Karlovarským řadí mezi kraje s nejnižším počtem vysokoškolsky vzdělaných obyvatel. (Český statistický úřad, 2018) Možná proto nemohou základní školy najít vhodné kandidáty na pozici asistenta pedagoga. Proto také speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny mají nedostatek personálu, jak vyplynulo z rozhovorů, protože zde není nikdo, kdo by měl vhodné vzdělání a zájem o pozici. Jak někteří respondenti uváděli, nezájem o pozice je i z důvodu nízkého úvazku na škole. Ředitelé, kteří zaměstnávají školního psychologa a školního speciálního pedagoga je nejčastěji financují z fondů Evropské unie. Tyto pozice jsou podle nich výhledově udržitelné, přesto je výše finančních prostředků na jejich zajištění nedostatečná.

V současné době inkluzivního vzdělávání již není asistent pedagoga na škole nic neobvyklého. Jak potvrzuje výzkum, na 98 % škol z výzkumného vzorku je asistent pedagoga. Více jak polovina škol má ale se zajišťováním této pozice různé problémy. Brožová, Úlehlová

(2015) a Bendová, Fialová (2015) zmiňují nedostatek finančních prostředků na zajištění pozice asistenta. V Ústeckém kraji je dle názorů ředitelů problém spíše s personálním zajištěním této pozice (finanční problémy ale ředitelé uváděli také). Jak je popsáno v teoretické části této práce a jak uváděli někteří ředitelé ve svých odpovědích, potencionální zájemce o tuto pozici často odradí opět výše úvazku či nízké platové ohodnocení.

V položce zaměřené na to, která podpůrná opatření činí školám největší potíže realizovat, byla nejčastěji uvedena spolupráce se zákonnými zástupci, úprava organizace výuky a hodiny speciálně pedagogické péče. Horváthová (in Finková, Langer et al., 2014) jako nejobtížnější na realizaci uvádí změny organizace výuky ve třídě se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Finková, Langer et al., 2014) Úprava organizace výuky opravdu může být na realizaci obtížná, protože může spočívat v úpravě režimu výuky (využití relaxačních přestávek, důraz na individuální práci), zavedení dalšího pracovního místa pro žáka ve třídě i mimo třídu, v jiném prostorovém uspořádání výuky (jiné uspořádání lavic). Dále může spočívat v úpravě zasedacího pořádku, ve snížení počtu žáků ve třídě či v zavedení vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí nebo jiné než školské zařízení). (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015) Problémy s realizací hodin speciálně pedagogické péče mohou souviset i s nedostatkem školních speciálních pedagogů či jiných pracovníků specializovaných pracovníků na školách.

Výzkumu z roku 2015, který se zabýval postoji a potřebami pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle novely školské legislativy zjistil, že učitelé ze základních škol běžného typu je novela považována za správný krok ke zlepšení vzdělávání žáků se SVP. (Kolektiv autorů, 2015) A jak hodnotí zavedení nového systému podpůrných opatření v odstupu několika let respondenti účastníci se našeho výzkumného šetření? Systém vzdělávání žáků se SVP před rokem 2016 považovalo 67,3 % respondentů za vyhovující. Současný systém vzdělávání těchto žáků je podle 31 % respondentů lepší, než byl systém před novelizací, kdežto 52,7 % respondentů považuje současný systém za horší. Ačkoliv tedy dle ředitelů běžných základních škol v Ústeckém kraji došlo po novelizaci školské legislativy ke zlepšení v oblasti financování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ke zlepšení v oblasti metodického vedení škol, současný systém společného vzdělávání považují za horší. Moučková (2017) se ve své diplomové práci zabývá názory pedagogů České republiky na aktuální změny v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách. Jako výsledek mimo jiné též uvádí, že pedagogičtí pracovníci k novelizaci školské legislativy zaujímali spíše negativní postoje. Mezi etickými aspekty a limity studie autorka uvedla, že negativní výsledky mohou poukazovat na jisté obavy a skepsi pracovníků z neznámého

a nového – její výzkum probíhal v roce 2016. (Moučková, 2017) I když se výzkum lišil od tohoto svým vzorkem a postupy, zabýval se podobnou tematikou. Čas ukázal, že negativní postoje k této novelizaci se ve školství stále objevují. Ačkoliv se nejedná již tolik o cosi nového a neznámého, dovolím si poukázat na to, že školská legislativa, respektive legislativa České republiky obecně, prochází změnami velmi často, v důsledku čehož může docházet právě k oněm negativním postojům ze strany pedagogické veřejnosti. Pedagogové mohou mít například problémy se v problematice rychle zorientovat, často pak je v praxi po legislativních změnách slyšet, že se jedná jen o administraci navíc apod.

Dle výsledků výzkumu byla přijata hypotéza alternativní k dílčím hypotézám H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub> i H<sub>4</sub>. V prvních dvou případech došlo po novelizaci v roce 2016 ke zlepšení, v posledním případě došlo podle respondentů ke zhoršení stavu. V případě H<sub>1</sub> nulovou hypotézu nezamítáme. Při porovnání všech dílčích hypotéz se názory ředitelů na současný systém vzdělávání žáků se SVP liší od názorů na systém vzdělávání těchto žáků před novelizací školské legislativy k 1. září 2016. Na základě těchto výsledků byla přijata hlavní hypotéza alternativní: Názory ředitelů běžných základních škol v Ústeckém kraji na systém vzdělávání žáků se SVP před legislativními změnami k 1.9.2016 se odlišují od názorů na systém vzdělávání po roce 2016. Hlavní cíl práce byl tímto naplněn.

Na základě uvedených výsledků došlo ke zlepšení v několika oblastech, přesto považují respondenti systém jako takový za horší. Výzkum tímto přinesl řadu otázek. Proč tomu je? Jsou stále učitelé v běžných školách na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nepřipraveni, jak uvádí ve výsledcích výzkumu Brožová, Úlehlová (2015) a jak píše Potměšil (2018)?

Na otázku, proč respondenti považují současný systém vzdělávání žáků se SVP za horší, nám mohou pomoci odpovědět také výsledky třetí a čtvrté části dotazníku. Výzkum ukázal, že ředitelé mají na školách stále problém realizovat některá podpůrná opatření. Když pomineme spolupráci se zákonnými zástupci žáka, úprava organizace výuky ve své podstatě může být na realizaci náročná. Zvláště v případě, kdy je ve třídě pouze jeden pedagogický pracovník. I když většina ředitelů zaměstnává asistenty pedagoga, stále jsou s touto pozicí spojeny personální i finanční problémy. Hodiny speciálně pedagogické péče jsou na školách zpravidla zajišťovány speciálním pedagogem, jak ale víme z výsledků šetření, ten se vyskytuje zhruba jen na třetině škol v kraji. Školní psycholog se na školách v kraji vyskytuje minimálně. Dle rozhovorů s pracovníky ze speciálně pedagogického centra a z pedagogicko-psychologické poradny v Rumburku se i oni potýkají s nedostatkem zaměstnanců. Ačkoliv se tedy finanční situace ve školách zlepšila, stále není dle ředitelů ideální. Stále se potýkají s personálními i finančními problémy.

Štěrbová (2019) se ve své diplomové práci zabývá výhodami a nevýhodami inkluzivního vzdělávání na základních školách z pohledu pedagogů. Její výzkumné šetření bylo uskutečněno prostřednictvím kvalitativní výzkumné metody technikou rozhovoru a pozorování. Polostrukturované rozhovory autorka vedla s pedagogy a s asistenty pedagoga žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumu vyplynulo, že z pohledu pedagogů se výhody inkluzivního vzdělávání na základních školách týkají samotného vyučování, nevýhody spočívají hlavně v aspektech, které nemohou přímo ovlivnit samotné školy, jejich vedení ani pedagogičtí pracovníci. Dvě třetiny respondentů se shodli na tom, že poměr výhod a nevýhod inkluzivního vzdělávání je vyrovnaný. Pedagogové i asistenti pedagoga účastníci se zmíněného výzkumu vnímají jako překážky v inkluzivním vzdělávání: brzké zavádění inkluzivního zavádění bez dostatečné legislativy; časté chybění proškolení vedení školy i pedagogů v procesu inkluze; nedostatečná spolupráce mezi jednotlivými institucemi, MŠMT a mezi pedagogy; nedostatek pedagogů a asistentů pedagoga; přílišná administrativa; nízké platové ohodnocení ve školství; nedostatečný počet kompenzačních pomůcek; rozdílná kvalita školských poradenských zařízení. (Štěrbová, 2019) I zde, stejně jako v našem výzkumu, se objevují problémy spojené s financováním a s nedostatkem pracovních sil.

Pro získání výsledků s markantnější vypovídající hodnotou by bylo zapotřebí výzkum realizovat za využití početnějšího vzorku respondentů, nejlépe s celorepublikovým zastoupením, jako bylo v případě projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“. Zajímavé a vhodné pro další zpracování by bylo v odstupu několika let opět srovnat názory respondentů na tento systém financování s novým systémem platným od ledna 2020. Jako vhodné téma pro rozšíření stávající práce či pro samostatný výzkum považuji také oblast metodického vedení asistentů pedagoga na školách. Jak uvádí Radostný (2015), v téměř dvou třetinách škol účastnících se šetření nikdo v oblasti metodického vedení asistentů pedagoga nepůsobil. Z uskutečněných rozhovorů vyplývalo, že tuto oblast má nejčastěji na škole výchovný poradce či vedení školy. Školy si ale také myslí, že toto metodické vedení by měly mít na starosti školská poradenská zařízení. (Radostný, 2015) Mgr. Slavík z krajského úřadu Ústeckého kraje mi navrhl, ať položky s dotazy na toto téma zařadím do výzkumu, neboť zkušenosti a rozhovory pracovníků kraje s asistenty pedagoga též ukazují, že v tomto jsou stále velké rezervy. Ačkoliv tato oblast souvisí s tématem mé diplomové práce, nakonec jsem se s ohledem na charakter práce, čas a množství položek v dotazníku rozhodla tuto oblast nezařadit.

## Závěr

V posledních desetiletích došlo v České republice k významným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S tím souvisí i změny legislativy pro realizaci inkluzivního (společného) vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Novelizace školské legislativy k 1.9.2016 byla zavedena se záměrem prohloubit a posílit pojetí vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako běžnou součást edukační práce každé školy.

Tato diplomová práce je členěna na část teoretickou a část empirickou a obsahuje celkem devět kapitol s vnitřním členěním na podkapitoly. Teoretická východiska práce přinášejí vhled do problematiky společného vzdělávání. Mohli jsme se zde seznámit se systémem společného vzdělávání do roku 2016 a se všemi podstatnými změnami, které přinesla novelizace k 1. září 2016. Byla zde též vymezena řada pojmů vztahujících se k práci, jako například pojmy inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami či podpurná opatření. Část byla též věnována systému financování a metodické podpoře škol. V neposlední řadě zde byla krátce představena i oblast, ze které pochází náš výzkumný vzorek.

Záměrem této práce bylo zjistit dopady novelizace legislativy na školství. Výzkum byl zaměřen především na oblast metodického vedení škol ve sféře podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na problematiku financování vzdělávání těchto žáků. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit subjektivní názory ředitelů základních škol na systém společného vzdělávání nastavený legislativou po 1. září 2016 a tyto názory poté porovnat s názory na systém společného vzdělávání před novelizací roku 2016. Pro účely tohoto výzkumného šetření byla zvolena metoda dotazníku. Tato metoda byla zvolena především z důvodů nízké časové náročnosti pro respondenty (vyplnění zabralo zhruba pět minut). Získaná data byla v pořádku a žádný z respondentů neměl k dotazníku připomínky.

Dotazník vlastní konstrukce byl rozeslán v elektronické podobě všem ředitelům základních škol v Ústeckém kraji. Výsledky byly zpracovány pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku a nadále porovnávány. Z výsledků empirické části vyplývá, že názory ředitelů běžných základních škol v Ústeckém kraji na systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami před legislativními změnami k 1.9.2016 se odlišují od názorů na systém vzdělávání po roce 2016. Dle ředitelů došlo po novelizaci ke zlepšení především v oblasti financování. Zvýšilo se množství finančních prostředků na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a školy mají více financí na zajištění specializovaných pozic. Když ale měli ředitelé obecně hodnotit současný systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, uváděli, že je v porovnání se systémem

společného vzdělávání před novelizací horší. Metodické vedení škol v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se po novelizaci školské legislativy výrazně nezměnilo, ředitelé ho považují za stejné. Jak z výzkumu vyplynulo, mnoho škol v kraji se krom finančních problémů potýká více s problémy personálními. Školy v Ústeckém kraji mají personální problémy se zajištěním specializovaných pozic i asistentů pedagoga.

Výsledky uvedené v této práci mohou být využity jako zpětná vazba pro tvůrce vzdělávací politiky, dále jako východisko pro další výzkumné studie na toto či obdobné téma, nebo jako možný zdroj informací o tomto tématu pro zainteresované osoby. Na základě předchozí domluvy byly výsledky z výzkumu poskytnuty krajskému úřadu Ústeckého kraje pro jeho potřeby.

V lednu roku 2020 vzejde v platnost nový systém financování školství – PHmax. Doufejme, že bude tento způsob opět alespoň o trochu lepší a přiblížíme se díky němu o krok více k ideálnímu systému společného vzdělávání, který bude vyhovovat jak školám, tak samotným žákům.

## **Seznam zkratek**

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

IVP – individuální vzdělávací plán

NFN – normovaná finanční náročnost

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

ÚK – Ústecký kraj

ZŠ – základní škola



## Seznam bibliografických citací

1. ANDĚL, Jiří. *Geografie ústeckého kraje*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7044-320-0.
2. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN isbn978-80-7387-765-1.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
4. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.
5. FINKOVÁ, Dita, Jiří LANGER et al. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
8. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
10. JEDLIČKA, Richard. et al. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

12. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.
13. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
14. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016b, 102 s. Dobrá škola. Žák s SVP, 1. ISBN 978-80-7496-213-4.
15. *Koheze speciální pedagogiky v současnosti: IV. Olomoucké speciálně pedagogické dny: sborník příspěvků z konference: XVII. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami: IV. konference mladých vědeckých pracovníků: téma konference: koheze speciální pedagogiky v současnosti*. Editor Miluše HUTYROVÁ, editor Veronika RŮŽIČKOVÁ. Olomouc: vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 300 s. Sborníky. ISBN 978-80-244-5256-2.
16. LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5119-0.
17. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
18. MELICHAR, Jaroslav, et al. *Vlastivěda Šluknovského výběžku pro školy a veřejnost*. Šluknov: Sdružení pro rozvoj Šluknovska, 2008. ISBN 978-80-254-1704-1.
19. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
20. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
21. MICHALÍK, Jan. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, Praha 4. -5. 3. 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4237-2.
22. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
23. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

24. POTMĚŠIL, Miloň, et al. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.
25. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 123 s. ISBN 978-80-244-3067-6.
26. ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
27. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
28. TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. 77 s. ISBN 978-80-87963-15-9.
29. VOŽENÍLEK, Vít a Jan MICHALÍK. *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3464-3.

## Internetové zdroje

30. APSPC. *Ústecký kraj* [online]. 2011 [cit. 2019-06-14]. Dostupné z: <<http://www.apspc.cz/kraje/ustecky-kraj>>
31. ASISTENTPEDAGOGA.CZ. *Plat asistenta pedagoga* [online]. 2019 [cit. 2019-11-03]. Dostupné z: <<http://www.asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga>>
32. ATLAS ŠKOLSTVÍ. *Střední školy – Ústecký kraj* [online]. 2019 [cit. 2019-07-28]. Dostupné z: <<https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?region=ustecky-kraj>>
33. BENDOVÁ, Petra a Anna FIALOVÁ. *Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools*. [online], Procedia – Social and Behavioral Sciences. 171: 812-819. DOI: 10. 1016/j.sbpro.2015.01.196. 2015. Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/276264398\\_Inclusive\\_Education\\_of\\_Pupils\\_with\\_Special\\_Educational\\_Needs\\_in\\_Czech\\_Republic\\_Primary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/276264398_Inclusive_Education_of_Pupils_with_Special_Educational_Needs_in_Czech_Republic_Primary_Schools)>
34. BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. [online], Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol. 2002. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>>
35. BROŽOVÁ, Kateřina a Barbora ÚLEHLOVÁ. *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ Analýza podpory žáků se speciálními vzdělávacími*

- potřebami – školy*. [online], Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísní, o.p.s. 2015. Dostupné z: <<http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-13.pdf>>
36. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Počet obyvatel v obcích – k 1.1.2019* [online]. 2019 [cit. 2019-06-14]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-za0wri436p>>
37. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Podíl vysokoškoláků máme nižší než EU* [online]. 2018 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/czso/podil-vysokoskolaku-mame-nizsi-nez-eu>>
38. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD – VEŘEJNÁ DATABÁZE. *Základní vzdělávání* [online]. 2019 [cit. 2019-11-14]. Dostupné z: <[https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD15&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v228&u=v228\\_VUZEMI\\_100\\_3069](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD15&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v228&u=v228_VUZEMI_100_3069)>
39. DDŠ, ZŠ A SVP JIŘÍKOV. *Důležité dokumenty*. [online] 2014 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <[www.ddsjirikov.cz](http://www.ddsjirikov.cz)>
40. DDÚ LIBEREC. *O nás* [online]. 2019 [cit. 2019-09-08]. Dostupné z: <<http://www.ddu-liberec.cz/>>
41. DEMOSTHENES. *Úvod* [online]. 2019 [cit. 2019-08-28]. Dostupné z: <<http://www.demosthenes.cz/>>
42. FORLIN, Chris, Chris EARLE, Tim LOREMAN, Umesh SHARMA. *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion*. Exceptionality Education International, [online]. 2011. 21(3), pp. 50-56. [cit. 2019-02-07]. ISSN 1918-5227. Dostupné z: <<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>>
43. HAVLÍNOVÁ, Jana. *České základní školy v měnící se společnosti: Nazrála již doba na zavedení školní sociální práce?* Czech & Slovak Social Work/Sociální práce/Sociálna Práca. [online]. 2019, 19(5), pp. 121-135. [cit. 2019-11-07]. ISSN 12136204. Dostupné z: <<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=63f5c518-6bd8-44e1-bcee-0e3997edd68b%40sdc-v-sessmgr02>>
44. JANDA, Petr. *Pedagogicko-psychologická poradna ústeckého kraje* [online]. 2018 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <<https://www.pppuk.cz/>>
45. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rozvoj školy a supervize: sborník konference: ZŠ Kamenický Šenov dne 31.5.2012*. [online], Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, 2012. ISBN

- 978-80-905000-7-5. Dostupné z: <<https://asupp.cz/wp-content/uploads/2017/08/Sbornik-konference-rozvoj-skoly-a-spv.pdf>>
46. KOLEKTIV AUTORŮ. *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy, zpráva z výzkumu.* [online], Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Dostupné z: <<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>>
47. MAGRAB, Phyllis. *Open File on Inclusive Education* [online]. France: UNESCO, 2003 [cit. 2019-06-06] Dostupné z: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164>>
48. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Předměty speciálně pedagogické péče.* [online]. 2019 [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>>
49. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Asistent pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.* [online]. 2019b [cit. 2019-11-03]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/asistent-pedagoga-zdp?highlightWords=Rozvojov%C3%BD+program+Asistenti+pedagoga+leden+srpen+2018>>
50. MOUČKOVÁ, Martina. *Názory pedagogů České republiky na aktuální změny v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách.* [online] Olomouc, 2017. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Ústav speciálněpedagogických studií. Vedoucí diplomové práce Zdeňka Kozáková. Dostupné z: <[https://library.upol.cz/ar1-upol/cs/detail-upol\\_us\\_cat-0223612-Nazory-pedagogu-ceske-republiky-na-aktualni-zmeny-v-edukaci-zaku-s-lehkym-mentalnim-postizenim-na-za/](https://library.upol.cz/ar1-upol/cs/detail-upol_us_cat-0223612-Nazory-pedagogu-ceske-republiky-na-aktualni-zmeny-v-edukaci-zaku-s-lehkym-mentalnim-postizenim-na-za/)>
51. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Plán pedagogické podpory.* [online], 2019a [cit. 2019-05-02] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/plpp-digi>>
52. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Příplatky k normativu na dítě, žáka, studenta ve třídě, oddělení nebo studijní skupině* [online] 2016 [cit. 2019-10-15] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/priplatky>>
53. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Střediska výchovné péče (SVP)* [online], 2019b [cit. 2019-04-24] Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>>

54. *Narřízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*, [online], ve znění [2019-01-01] Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>>
55. *Narřízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*, [online], ve znění [2019-01-01] Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222?text=>>>
56. ODBOR ŠKOLSTVÍ, MLÁDAŽE A TĚLOVÝCHOVY KRAJSKÉHO ÚŘADU ÚSTECKÉHO KRAJE. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2017/2018*. [online], 2019 [cit. 2019-11-11] Dostupné z: <[https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id\\_org=450018&id\\_dokumenty=1733824](https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1733824)>
57. RADOSTNÝ, Lukáš. *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ Vzdělávání žáků se SVP – metodická podpora a financování* [online], Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Dostupné z: <<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-09.pdf>>
58. SEZNAMSKOL.CZ. *Základní školy – Ústecký kraj* [online]. 2019 [cit. 2019-07-28]. Dostupné z: <<https://www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/ustecky-kraj/>>
59. SMYTH, Fiona, Michael SHEVLIN, Tobias BUCHNER, et al. *Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries*. European Journal of Special Needs Education [online]. 2014, **29**(4), 433-445 [cit. 2019-11-06]. DOI: 10.1080/08856257.2014.922797. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <[https://www.researchgate.net/publication/270282682\\_Inclusive\\_education\\_in\\_progress\\_policy\\_evolution\\_in\\_four\\_European\\_countries](https://www.researchgate.net/publication/270282682_Inclusive_education_in_progress_policy_evolution_in_four_European_countries)>
60. SKOLA-SPC.ZSSALDOVA. *Speciálně pedagogické centrum*. [online]. 2014 [cit. 2019-06-14]. Dostupné z: <<https://skola-spc.zssaldova.cz/index.php?type=Post&id=278>>
61. *Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-24005/2016 ze dne 22. listopadu 2016, o závazných zásadách pro rozpisy a návrhy rozpisů finančních prostředků státního rozpočtu krajskými úřady a obecními úřady obcí s rozšířenou působností*. [online], ve znění [2019-01-16] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/smernice-msmt-c-j-msmt-24005-2016>>
62. *Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č.j.: 28 768/2005-45 ze dne 12. prosince 2005, kterou se stanoví závazné zásady, podle kterých provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných podle § 161 odst. 6*

- zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a podle kterých provádějí obecní úřady obcí s rozšířenou působností návrhy rozpisů rozpočtů finančních prostředků státního rozpočtu podle § 161 odst. 7 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb.* [online], ve znění [2005-12-12] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/38364>>
63. SPC CHOMUTOV. *O nás* [online]. 2018 [cit. 2019-09-09]. Dostupné z: <<https://spc-chomutov.cz/>>
64. SPC MĚCHOLUPY. *O nás* [online]. 2018 [cit. 2019-09-09]. Dostupné z: <<https://spc-mecholupy.cz/>>
65. SPC MOST. *O nás* [online]. 2018 [cit. 2019-09-09]. Dostupné z: <<https://spc-most.cz/>>
66. SVP DYÁDA. *Úvodní stránka* [online]. 2019 [cit. 2019-09-09]. Dostupné z: <<http://svpdyada.cz/index.htm>>
67. ŠTĚRBOVÁ, Ilona. *Inkluzivní vzdělávání žáků na základních školách*. [online] Brno, 2019. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Ilona Fialová. Dostupné z: <[https://is.muni.cz/th/qtkhj/Diplomova\\_prace\\_-\\_Ilona\\_Sterbova\\_-\\_MU\\_-\\_2019.pdf?info=1;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dspole%C4%8Dn%C3%A9%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%26start%3D3](https://is.muni.cz/th/qtkhj/Diplomova_prace_-_Ilona_Sterbova_-_MU_-_2019.pdf?info=1;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dspole%C4%8Dn%C3%A9%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%26start%3D3)>
68. ÚSTECKÝ KRAJ. *Základní informace o kraji* [online]. 2003 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <<https://www.kr-ustecky.cz/zakladni-informace-o-kraji/d-183261>>
69. VÚ BOLETICE. *Home* [online]. 2014 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <<https://vuboletice.cz/>>
70. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online], ve znění [2016-01-28] Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-0>>
71. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, [online], ve znění [2005-02-17] Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73/zneni-0>>
72. *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* [online], ve znění [2017-09-01] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/39021/download/>>

73. *Vyhláška č. 244/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online], ve znění [2018-11-01]  
Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/48843/download/>>
74. *Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online], ve znění [2020-01-01]  
Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20200101>>
75. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* [online], ve znění [2014-01-01] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-vykonu-ustavni-vychovy>>
76. *Zákon č. 167/2018 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů* [online], ve znění [2018-09-01] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>>
77. *Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* [online], ve znění [2016-01-12] Dostupné z: <[http://www.msmt.cz/file/37360\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/37360_1_1/)>
78. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, [online], ve znění [2004-11-10] Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-0>>



## Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Počty žáků se SVP a nadaných žáků v ÚK .....	42
Tabulka 2: Žáci v ÚK podle převažujícího stupně PO .....	42
Tabulka 3: Položka dotazníku č. 6 – metodické vedení .....	57
Tabulka 4: Položka dotazníku č. 7 – peníze na žáky se SVP .....	57
Graf 5: Test chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Položka dotazníku č. 7 .....	59
Tabulka 6: Položka dotazníku č. 8 – specializované pozice.....	60
Tabulka 7: Položka dotazníku č. 9 – hodnocení systému.....	62
Tabulka 8: Položka dotazníku č. 10 – metodické vedení po roce 2016 .....	62
Tabulka 9: Položka dotazníku č. 11 – peníze na žáky se SVP po roce 2016 .....	64
Tabulka 10: Položka dotazníku č. 12 – specializované pozice po roce 2016.....	66
Tabulka 11: Položka dotazníku č. 13 – hodnocení systému po roce 2016.....	68
Graf 12: Položka dotazníku č. 14 – zajištění školního speciálního pedagoga.....	70
Tabulka 13: Položka dotazníku č. 15 – důvody nezajištění speciálního pedagoga.....	71
Tabulka 14: Položka dotazníku č. 16 – financování školních speciálních pedagogů.....	71
Graf 15: Položka dotazníku č. 17 – udržitelnost pozice speciálního pedagoga .....	72
Graf 16: Vztah udržitelnosti a způsobu financování školního speciálního pedagoga.....	72
Graf 17: Položka dotazníku č. 18 – zajištění školního psychologa.....	73
Tabulka 18: Položka dotazníku č. 19 – důvody nezajištění školního psychologa .....	73
Tabulka 19: Položka dotazníku č. 20 – financování školního psychologa.....	74
Graf 20: Položka dotazníku č. 21 – udržitelnost školního psychologa .....	74
Graf 21: Vztah udržitelnosti a způsobu financování školního psychologa .....	75
Tabulka 22: Položka dotazníku č. 22- zajišťování metodického vedení školy .....	75
Graf 23: Položka dotazníku č. 23 – výskyt asistenta pedagoga na školách.....	76
Tabulka 24: položka dotazníku č. 24 – problémy se zajištěním asistenta.....	77
Tabulka 25: Položka dotazníku č. 25 – problematická PO.....	78
Graf 26: Ověření hlavní hypotézy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku .....	80
Tabulka 27: Přehled vztahů pro stanovení NFN .....	99

## Seznam příloh

<b>Příloha č. 1:</b> Přehled vztahů pro stanovení normované finanční náročnosti .....	99
<b>Příloha č. 2:</b> Činnosti asistenta pedagoga dle platových tříd.....	100
<b>Příloha č. 3:</b> Mapa ČR s vyznačenými kraji.....	101
<b>Příloha č. 4:</b> PPP Ústeckého kraje .....	102
<b>Příloha č. 5:</b> SPC Ústeckého kraje .....	103
<b>Příloha č. 6:</b> Vzor e-mailu rozesílaného školám s odkazem k dotazníku.....	105
<b>Příloha č. 7:</b> Vzor dotazníku použitého v rámci předvýzkumu.....	106
<b>Příloha č. 8:</b> Vzor finální podoby dotazníku .....	110

## Příloha č. 1: Přehled vztahů pro stanovení normované finanční náročnosti

<p>I. Normovaná roční finanční náročnost podpůrných opatření osobního charakteru se stanoví vztahem (zaokrouhлено na desítky nahoru):</p> <p>a) je-li činnost realizována učitelem, včetně učitele, který získal kvalifikaci podle § 7 odst. 2, § 8 odst. 2 nebo § 9 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (dále jen „pedagogický pracovník školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky“):</p> $P1 = P_{Tp} \times 12 \times 1, Proc$ <p>b) je-li činnost realizována asistentem pedagoga podle § 5 odst. 3:</p> $P2 = P_{Tap} \times 12 \times 1, Proc$ <p>c) je-li činnost realizována asistentem pedagoga podle § 5 odst. 4:</p> $P4 = P_{Tapi} \times 12 \times 1, Proc$ <p>d) je-li činnost realizována pracovníky poskytujícími poradenské služby ve škole (školním psychologem s kvalifikací podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, nebo školním speciálním pedagogem s kvalifikací podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů):</p> $P3 = P_{Tpm} \times 12 \times 1, Proc$	<p>kde:</p> <p><math>P_{Tp}</math> je platový tarif v 5. platovém stupni v 12. platové třídě stanovený podle jiného právního předpisu<sup>4)</sup>,</p> <p><math>P_{Tap}</math> je platový tarif v 5. platovém stupni v 8. platové třídě stanovený podle jiného právního předpisu<sup>4)</sup>,</p> <p><math>P_{Tapi}</math> je platový tarif v 5. platovém stupni v 5. platové třídě stanovený podle jiného právního předpisu<sup>4)</sup>,</p> <p><math>P_{Tpm}</math> je platový tarif v 5. platovém stupni ve 13. platové třídě stanovený podle jiného právního předpisu<sup>4)</sup>,</p> <p>Proc je součtem procent sazby pojistného na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti<sup>5)</sup>, jehož poplatníkem je zaměstnavatel, procent sazby pojistného na veřejné zdravotní pojištění, které platí zaměstnavatel za své zaměstnance<sup>6)</sup>, a procent, v jejichž výši se stanoví základní příděl, kterým je tvořen fond kulturních a sociálních potřeb<sup>7)</sup>.</p>
<p>II. Normovaná hodinová finanční náročnost podpůrných opatření se stanoví vztahem (zaokrouhлено na jednotky nahoru):</p> <p>je-li činnost realizována tlumočnickem českého znakového jazyka nebo přepisovatelem pro neslyšící:</p>	<p>kde:</p> <p><math>P_{Tp}</math> je platový tarif v 7. platovém stupni v 11. platové třídě stanovený podle jiného právního předpisu<sup>4)</sup>,</p> <p>Proc je součtem procent sazby pojistného na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti<sup>5)</sup>, jehož poplatníkem je zaměstnavatel,</p>
$N1 = P_{Tp} \times 1, Proc / 160$	<p>procent sazby pojistného na veřejné zdravotní pojištění, které platí zaměstnavatel za své zaměstnance<sup>6)</sup>, a procent, v jejichž výši se stanoví základní příděl, kterým je tvořen fond kulturních a sociálních potřeb<sup>7)</sup>.</p>

<sup>4)</sup> § 5 odst. 5 nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>5)</sup> Zákon č. 589/1992 Sb., o pojistném na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>6)</sup> Zákon č. 592/1992 Sb., o pojistném na veřejné zdravotní pojištění, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>7)</sup> Vyhláška č. 114/2002 Sb., o fondu kulturních a sociálních potřeb, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>8)</sup> § 5 odst. 1 nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 244/2018 Sb., příloha č. 1)

Tabulka 27: Přehled vztahů pro stanovení NFN

## **Příloha č. 2: Činnosti asistenta pedagoga dle platových tříd**

### *„ASISTENT PEDAGOGA*

#### *4. platová třída*

- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

#### *5. platová třída*

- *Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.*

#### *6. platová třída*

- *Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- *Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

#### *7. platová třída*

- *Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.*

#### *8. platová třída*

- *Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.*

#### *9. platová třída*

- *Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.*
- *Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.“*

(Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., příloha k Nařízení – díl 2.16.05)

### Příloha č. 3: Mapa ČR s vyznačenými kraji



Převzato z: <http://www.mapaceskerepubliky.cz/mapa-kraju>)

#### **Příloha č. 4: PPP Ústeckého kraje**

- *PPP Děčín, Čs. armády 1164/8, 405 02 Děčín*
- *PPP Chomutov, Na Průhoně 4800, 430 03 Chomutov*
- *PPP Kadaň, Fibichova 1129, 432 01 Kadaň, elokované pracoviště Klášterec nad Ohří*
- *PPP Litoměřice, Palachova 18, 412 01 Litoměřice*
- *PPP Louny, Postoloprtská 2636, 440 01 Louny*
- *PPP Most, J. Palacha 1534, 434 01 Most, elokované pracoviště PPP, Šafaříkova 991, 436 01 Litvínov*
- *PPP Roudnice nad Labem, Karlovo nám. 71, 413 01 Roudnice nad Labem*
- *PPP Rumburk, Sukova 6, 408 01 Rumburk*
- *PPP Teplice, Lípová 651/9, 415 01 Teplice (sídlo PPP ÚK), elokované pracoviště Bílina*
- *PPP Ústí nad Labem, Čelakovského 703/2, 400 07 Ústí nad Labem*
- *PPP Žatec, Smetanovo nám. 331, 438 01 Žatec*

(Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Ústeckého kraje, 2019)

## **Příloha č. 5: SPC Ústeckého kraje**

- *Speciálně pedagogické centrum při Spec. ZŠ, Spec. MŠ a Praktické škole **Děčín**, 17. listopadu 673/8 a odloučené pracoviště SPC **Rumburk**, Sukova 6, 408 01 Rumburk*

Speciálně pedagogické centrum při Speciální základní škole, Speciální mateřské škole a Praktické škole v Děčíně má odloučené pracoviště v Rumburku. SPC poskytuje služby dětem a dospívajícím především s narušenou komunikační schopností, dále dětem s mentálním postižením, se souběžným postižením, s tělesným postižením a s poruchami autistického spektra. (Voženílek, Michalík, 2013)

- *Speciálně pedagogické centrum **Litoměřice**, Dalimilova 2, 412 01 Litoměřice a jeho odloučené pracoviště SPC **Roudnice nad Labem**, Školní 1805, 413 01 Roudnice nad Labem a odloučené pracoviště SPC **Lovosice**, Osvoboditelů 97, 410 02 Lovosice*

Činnost centra je zaměřena na klienty s narušenou komunikační schopností, mentálním postižením, sluchovým postižením, zrakovým postižením, tělesným postižením a kombinovaným postižením. SPC je také krajským koordinačním pracovištěm pro poskytování metodického vedení logopedické péče v Ústeckém kraji. Zřizovatelem centra je kraj. (skola-spc.zssaldova, 2014)

- *Speciálně pedagogické centrum při ZŠ Speciální **Litvínov**, Šafaříkova 991, 436 01 Litvínov*

Centrum poskytuje služby klientům s mentálním a kombinovaným postižením. Sídli při základní škole speciální a praktické škole. (APSPC, 2011)

- *Speciálně pedagogické centrum **Most**, Dělnická 21, Velebudice, 434 01 Most*

SPC Most pečuje o klienty s vadami řeči a s mentálním postižením. (SPC Most, 2018)

- *Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se sídlem v Měcholupech u Žatce, **Měcholupy 1**, 439 31 Měcholupy a jeho elokované pracoviště **Chomutov**, Na Průhoně 4800, 430 03 Chomutov*

Centrum v Měcholupech pečuje o klienty s vadami řeči a s mentálním postižením. (SPC Měcholupy, 2018) V Chomutově se nachází odloučené pracoviště. Zde poskytuje speciálněpedagogické služby psychoped, logoped a surdoped. (SPC Chomutov, 2018)

- *Speciálně pedagogické centrum **Teplice**, Trnovanská 1331, 415 01 Teplice*

SPC Teplice je součástí speciální základní školy a speciální mateřské školy. Jeho zřizovatelem je kraj. Centrum poskytuje služby klientům s tělesným, mentálním, sluchovým a kombinovaným postižením, s poruchou autistického spektra a narušenou komunikační schopností. (APSPC, 2011)

- *Speciálně pedagogické centrum při Speciální základní škole, Mateřské škole a Praktické škole v **Ústí nad Labem**, Pod Parkem 2788, 400 11 Ústí nad Labem*

Centrum poskytuje služby klientům s mentálním, tělesným, zrakovým a kombinovaným postižením, klientům s narušenou komunikační schopností a poruchami autistického spektra. (APSPC, 2011)

- *Demosthenes, o.p.s., Mírová 2, 400 11 **Ústí nad Labem***

Demosthenes vznikl jako nestátní zdravotnické a předškolní zařízení. V současné době se zařízení skládá z několika pracovišť, patřících pod tři rezorty – zdravotnictví, školství a sociální sféru. Poskytují zde služby ergoterapeutické, fyzioterapeutické, služby denního pobytu, dále klinickou logopedii a klinickou psychologii. Sídlí zde i raná péče a ono speciálně pedagogické centrum.

Služby SPC jsou zaměřeny na konkrétní typ zdravotního postižení. Jedná se o sluchové postižení, zrakové postižení, narušenou komunikační schopnost i specifické poruchy chování a učení případně kombinaci s dalšími typy postižení, kdy je dominantní postižení zraku, sluchu nebo narušená komunikační schopnost. SPC také vede děti po dobu docházky do denního pobytu. (Demosthenes, 2019)

- *Speciálně pedagogické centrum při Základní škole a Mateřské škole v **Žatci**, Lidická 1254, 438 01 **Žatec***

Speciálně pedagogické centrum v Žatci je určeno především pro klienty s mentálním a kombinovaným postižením. (APSPC, 2011)



## **Příloha č. 6:** Vzor e-mailu rozesílaného školám s odkazem k dotazníku

Vážená paní ředitelko/Vážený pane řediteli,

jmenuji se Tereza Pivoňková a jsem studentkou speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ve své diplomové práci se zabývám společným vzděláváním z pohledu ředitelů základních škol. Mou cílovou skupinou jsou právě ředitelé základních škol v Ústeckém kraji, neboť z této části Čech sama pocházím a zajímá mne zdejší situace. Tímto bych Vás ráda poprosila o vyplnění mého krátkého dotazníku, které Vám zabere zhruba pět minut. Dotazník je rozdělen do několika částí, po jeho spuštění Vám budou poskytnuty všechny informace. Výsledky mohou posloužit jako podklady pro případnou změnu současného systému.

Odkaz: ...

V případě jakýchkoliv dotazů či připomínek mě neváhejte kontaktovat na e-mailu ... nebo ... .

Děkuji za Váš čas a přeji příjemný zbytek dne.

S pozdravem

Bc. Tereza Pivoňková

## **Příloha č. 7: Vzor dotazníku použitého v rámci předvýzkumu**

### Úvod:

Tento dotazník je rozdělen do několika částí, ve kterých se ptám na Váš názor na společné vzdělávání, především co se týká metodického vedení škol v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a financování vzdělávání těchto žáků. Vyplnění Vám zabere zhruba pět minut.

První část, úvodní, obsahuje několik krátkých otevřených otázek. Zde Vás poprosím o vyplnění základních informací o Vás a Vaší základní škole. Ve druhé části dotazníku vyjádřete prosím svoji míru souhlasu s daným tvrzením týkajícího se stavu před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016. Ve třetí části prosím porovnejte současný systém se systémem společného vzdělávání před rokem 2016. Čtvrtá část je též zaměřená na současné období.

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.

### Jednotlivé položky dotazníku:

1. Název zařízení/obec: (nepovinná otázka)
2. Počet let Vaší pedagogické praxe:
3. Počet let ve funkci ředitele školy:
4. Kolik žáků navštěvuje Vaši základní školu?
5. Kolik žáků z celkového počtu má priznaná podpůrná opatření?

Následující otázky jsou zaměřené na období před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016.

6. Před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016 jsem metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považoval/a za dostačující.

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

7. Byl přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečný.

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

8. Naše škola měla dostatek prostředků na zajištění specializovaných pozic (tj. školní speciální pedagog, školní psycholog).

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

9. Považoval/a jsem systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za vyhovující.

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

V následující části porovnejte prosím stav před rokem 2016 se současností.

10. V současné době považuji metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejný – mírně horší – výrazně horší)*

11. Přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejný – mírně horší – výrazně horší)*

12. Výše prostředků na zajištění specializovaných pozic (tj. školní speciální pedagog, školní psycholog) na naší škole je:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejná – mírně horší – výrazně horší)*

13. Současný systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuji za:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejný – mírně horší – výrazně horší)*

V poslední části prosím vyplňte informace týkající se aktuálního stavu.

14. Je na Vaší škole zajištěna funkce školního speciálního pedagoga či školního psychologa? *(Ano/Ne)*

15. V případě odpovědi ne: Z jakých důvodů tato pozice není zajištěna? (více možných odpovědí)

*a) Z finančních důvodů*

*b) Z personálních důvodů*

*c) Z jiných důvodů<sup>38</sup>*

16. V případě odpovědi ano: Z čeho pozici financujete? (více možných odpovědí)

*a) Fondy Evropské unie*

*b) Rozvojové a grantové programy MŠMT*

*c) Rozpočty kraje*

*d) Jiné*

---

<sup>38</sup> V případě odpovědi „jiné“ měli ředitelé vždy možnost rozepsat se.

17. V případě odpovědi ano: Je tato pozice podle Vás výhledově udržitelná?  
(Ano/Ne)
18. Kým je nejčastěji zajišťováno metodické vedení Vaší školy v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (více možných odpovědí)
- a) *Výchovným poradcem*
  - b) *Školním psychologem*
  - c) *Školním speciálním pedagogem*
  - d) *SPC*
  - e) *PPP*
  - f) *SVP*
  - g) *Supervizi*
  - h) *Jiné*
19. Disponuje Vaše škola asistenty pedagoga? (Ano/Ne)
20. Máte nějaké problémy se zajištěním této pozice? (více možných odpovědí)
- a) *Ano, finanční*
  - b) *Ano, personální,*
  - c) *Ano, jiné*
21. Která podpůrná opatření Vám činí největší problém realizovat? (více možných odpovědí)
- a) *Úprava metod výuky (pedagogické postupy)*
  - b) *Úprava obsahu vzdělávání*
  - c) *Úprava očekávaných výstupů vzdělávání*
  - d) *Úprava organizace výuky*
  - e) *Úprava způsobu zadávání a plnění úkolů*
  - f) *Úprava způsobu ověřování vědomostí a dovedností*
  - g) *Úprava v hodnocení žáka*
  - h) *Pomůcky a učební materiál*
  - i) *Podpůrná opatření jiného druhu*
  - j) *Hodiny pedagogické intervence*
  - k) *Hodiny speciálně pedagogické péče*
  - l) *Spolupráce se zákonnými zástupci*
  - m) *Jiné*

Závěr:

To je vše, děkuji za Váš čas. V případě dotazů mě neváhejte kontaktovat.

- Změna: po předvýzkumu byla upravena otázka týkající se školního speciálního pedagoga a psychologa a přidána otázka na metodické vedení asistentů pedagoga.

## **Příloha č. 8: Vzor finální podoby dotazníku**

### Úvod:

Tento dotazník je rozdělen do několika částí, ve kterých se ptám na Váš názor na společné vzdělávání, především co se týká metodického vedení škol v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a financování vzdělávání těchto žáků. Vyplnění Vám zabere zhruba pět minut.

První část, úvodní, obsahuje několik krátkých otevřených otázek. Zde Vás poprosím o vyplnění základních informací o Vás a Vaší základní škole. Ve druhé části dotazníku vyjádřete prosím svoji míru souhlasu s daným tvrzením týkajícího se stavu před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016. Ve třetí části prosím porovnejte současný systém se systémem společného vzdělávání před rokem 2016. Čtvrtá část je též zaměřená na současné období.

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.

### Jednotlivé položky dotazníku:

1. Název zařízení/obec: (nepovinná otázka)
2. Počet let Vaší pedagogické praxe:
3. Počet let ve funkci ředitele školy:
4. Kolik žáků navštěvuje Vaši základní školu?
5. Kolik žáků z celkového počtu má přiznaná podpůrná opatření?

Následující otázky jsou zaměřené na období před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016.

6. Před novelizací školské legislativy k 1. 9. 2016 jsem metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považoval/a za dostačující.

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

7. Byl přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečný.

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

8. Naše škola měla dostatek prostředků na zajištění specializovaných pozic (tj. školní speciální pedagog, školní psycholog).

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

9. Považoval/a jsem systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za vyhovující.

*(naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím)*

V následující části porovnejte prosím stav před rokem 2016 se současností.

10. V současné době považuji metodické vedení v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejný – mírně horší – výrazně horší)*

11. Přísun peněz na zajištění podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejný – mírně horší – výrazně horší)*

12. Výše prostředků na zajištění specializovaných pozic (tj. školní speciální pedagog, školní psycholog) na naší škole je:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejná – mírně horší – výrazně horší)*

13. Současný systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuji za:

*(výrazně lepší – mírně lepší – stejný – mírně horší – výrazně horší)*

V poslední části prosím vyplňte informace týkající se aktuálního stavu.

14. Je na Vaší škole zajištěna funkce školního speciálního pedagoga? *(Ano/Ne)*

15. V případě odpovědi ne: Z jakých důvodů tato pozice není zajištěna? (více možných odpovědí)

*d) Z finančních důvodů*

*e) Z personálních důvodů*

*f) Z jiných důvodů<sup>39</sup>*

16. V případě odpovědi ano: Z čeho pozici financujete? (více možných odpovědí)

*e) Fondy Evropské unie*

*f) Rozvojové a grantové programy MŠMT*

*g) Rozpočty kraje*

*h) Jiné*

---

<sup>39</sup> V případě odpovědi „jiné“ měli ředitelé vždy možnost rozepsat se.

17. V případě odpovědi ano: Je tato pozice podle Vás výhledově udržitelná?  
(*Ano/Ne*)
18. Je na Vaší škole zajištěna funkce školního psychologa? (*Ano/Ne*)
19. V případě odpovědi ne: Z jakých důvodů tato pozice není zajištěna? (více možných odpovědí)
- g) Z finančních důvodů*
  - h) Z personálních důvodů*
  - i) Z jiných důvodů*
20. V případě odpovědi ano: Z čeho pozici financujete? (více možných odpovědí)
- i) Fondy Evropské unie*
  - j) Rozvojové a grantové programy MŠMT*
  - k) Rozpočty kraje*
  - l) Jiné*
21. V případě odpovědi ano: Je tato pozice podle Vás výhledově udržitelná?  
(*Ano/Ne*)
22. Kým je nejčastěji zajišťováno metodické vedení Vaší školy v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (více možných odpovědí)
- i) Výchovným poradcem*
  - j) Školním psychologem*
  - k) Školním speciálním pedagogem*
  - l) SPC*
  - m) PPP*
  - n) SVP*
  - o) Supervizi*
  - p) Jiné*
23. Disponuje Vaše škola asistenty pedagoga? (*Ano/Ne*)
24. Máte nějaké problémy se zajištěním této pozice? (více možných odpovědí)
- d) Ano, finanční*
  - e) Ano, personální,*
  - f) Ano, jiné*
25. Která podpůrná opatření Vám činí největší problém realizovat? (více možných odpovědí)
- n) Úprava metod výuky (pedagogické postupy)*
  - o) Úprava obsahu vzdělávání*



- p) Úprava očekávaných výstupů vzdělávání*
- q) Úprava organizace výuky*
- r) Úprava způsobu zadávání a plnění úkolů*
- s) Úprava způsobu ověřování vědomostí a dovedností*
- t) Úprava v hodnocení žáka*
- u) Pomůcky a učební materiál*
- v) Podpůrná opatření jiného druhu*
- w) Hodiny pedagogické intervence*
- x) Hodiny speciálně pedagogické péče*
- y) Spolupráce se zákonnými zástupci*
- z) Jiné*

Závěr:

To je vše, děkuji za Váš čas. V případě dotazů mě neváhejte kontaktovat.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Tereza Pivoňková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Společné vzdělávání z pohledu ředitelů základních škol v Ústeckém kraji
<b>Název v angličtině:</b>	System of Inclusive Education through the Eyes of the elementary School Directors in the Ústí Region
<b>Anotace práce:</b>	<p>Předkládaná diplomová práce se věnuje pohledu ředitelů základních škol hlavního vzdělávacího proudu na prospěšnost změn po novelizaci školské legislativy v roce 2016. Hlavní cíl výzkumu je zjistit subjektivní názory ředitelů základních škol na systém společného vzdělávání nastavený legislativou a tyto názory poté porovnat s názory na systém společného vzdělávání před novelizací v roce 2016. Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou vymezeny a přiblíženy související pojmy dané problematiky a popsán systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická práce se zabývá metodologií, analýzou a interpretací dat, která byla získána výzkumným šetřením za pomoci dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník vyplnilo celkem 55 respondentů z Ústeckého kraje.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Společné vzdělávání, inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, financování, metodické vedení, základní škola, ředitel.
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This thesis is about opinions of directors of mainstream elementary schools on changes in the educational system after novelization of school legislation in the 2016. The main goal of the research is to find out subjective opinions of the elementary school directors on the system of inclusive education set by legislation and compare those opinions with opinions on the system of inclusive education before the novelization in the 2016. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part defines and explains the related concepts of the issue and describes the system of education students with special educational needs. The empirical part deals with the methodology, analysis and interpretation of data which was obtained by research using questionnaire specially created for this research. The questionnaire was completed by 55 respondents from Ústí region.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Inclusive education, inclusion, students with special educational needs, financing, methodical guidance, elementary school, director.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Přehled vztahů pro stanovení normované finanční náročnosti Příloha č. 2: Činnosti asistenta pedagoga dle platových tříd Příloha č. 3: Mapa ČR s vyznačenými kraji Příloha č. 4: PPP Ústeckého kraje Příloha č. 5: SPC Ústeckého kraje Příloha č. 6: Vzor e-mailu rozesílaného školám s odkazem k dotazníku Příloha č. 7: Vzor dotazníku použitého v rámci předvýzkumu Příloha č. 8: Vzor finální podoby dotazníku
<b>Rozsah práce:</b>	115 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český