



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

STUDIE BYLA SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM  
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

# ANALÝZA INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU PEDAGOGŮ K ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

(ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA)



Únor, 2009

**Člověk v tísni, o.p.s., Sokolská 18, 120 00 Praha 2**

Řešitelem projektu je:

**Člověk v tísni, o.p.s.**

**Právní forma:** Obecně prospěšná společnost

**IČ:** 25755277

**DIČ:** CZ 25755277

**Oficiální adresa:** Sokolská 18, 120 00, Praha 2

**Oddíl a vložka o. p. s. v obchodním rejstříku:** Oddíl O, vložka 119

**Registrace:** Přeregistrace proběhla dne 19.10.2007 registrátorem Marií Rynešovou z FÚ pro Prahu 2. Čj: 166383/07/002901/7360, číslo spisu: 1505/2003

**Datum založení:** 1992

Zadavatelem výzkumného projektu je:

**Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky**

Karmelitská 7

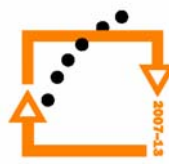
118 12 Praha 1.



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

STUDIE BYLA SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM  
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY



## Na realizaci výzkumu a zpracování dat se podíleli:

### Hlavní řešitel

Zdeněk Svoboda

### Analýza školních vzdělávacích programů

Petra Morvayová

### *Spolupracovali:*

Jiří Škoda, Romana Bartůňková, Karolína Hrubá, Vít Kučera, Alžběta Krbcová

### *Realizace výzkumu v Plzeňském a Karlovarském kraji*

Ivana Brtnová – Čepičková, Štěpán Bolf, Eliška Budínová, Michaela Vizinová

### *Realizace výzkumu v Libereckém kraji*

Ivana Brtnová – Čepičková, Eva Kočárková, Veronika Molčanyiová, Stanislava Šťovíčková

### *Realizace výzkumu v Ústeckém kraji*

Štěpán Bolf, Karolína Hrubá, Miloš Hrubý, Vít Kučera, Arnošt Smolík, Roman Stružinský,  
Zdeněk Svoboda

### *Realizace výzkumu v Jihomoravském kraji*

Markéta Elichová, Miloš Hrubý, Arnošt Smolík, Zdeněk Svoboda

### *Realizace výzkumu v Olomouckém kraji*

Kateřina Dosoudilová, Richard Kořínek, Michal Láš, Ludmila Nováková, Dagmar Říhová,

### *Realizace výzkumu v Praze*

Štěpán Bolf, Tomáš Nikolai, Karel Novák, Andrea Zarzycká

### *Realizace výzkumu ve Středočeském kraji*

Tomáš Habart, Simona Pekárková, Martin Šimáček, Jan Zajíc

### *Realizace výzkumu v Jihočeském kraji*

Markéta Elichová, Jolana Ročňová

### *Podpora zpracování a kategorizace dat:*

Štěpán Bolf, Markéta Hajská, Stanislava Hachová, Marta Helclová, Miloš Hrubý, Iva Jánská,  
Petra Klingerová, Eva Kočárková, Roman Kroufek, Lenka Ledvinová, Petra Morvayová,  
Tomáš Nikolai, Karel Novák, Bronislav Podlaha, Helena Roflíková, Zuzana Slunečková,  
Martin Šimáček

**Za významnou podporu při zpracování analýzy děkujeme kolegům z Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.**

## Obsah

1.	Rámeček a cíle výzkumných aktivit.....	7
1.1	Přístupy k naplňování individuálních potřeb žáků se ŠVP (I. část analýzy).....	7
1.2	Transformace bývalých zvláštních škol (II. část analýzy) .....	9
2.	Charakteristika použitých výzkumných technik a nástrojů.....	10
3.	Obsahová analýza školních vzdělávacích programů.....	14
3.1	Popis metody.....	14
3.2	Charakteristika výzkumného vzorku – I. část analýzy.....	14
3.3	Charakteristika výzkumného vzorku – II. část šetření .....	15
3.4	Východiska analýzy a hodnocení obsahu ŠVP vzhledem ke znění § 5 Školského zákona....	15
3.5	Metodologický pojmový aparát .....	17
3.6	Hlavní zjištění vyplývající z analýzy ŠVP.....	19
3.6.1	Obecná.....	19
3.6.2	Podrobná.....	21
4.	Přístupy pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami .....	36
4.1	Základní školy vzdělávající dle RVP ZV.....	37
4.1.1	Reflexe cílové skupiny ve ŠVP a projektových aktivitách.....	38
4.1.2	Podmínky pro naplňování potřeb dětí se ŠVP.....	39
4.1.3	Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních potřeb dětí se ŠVP.....	40
4.2	Základní školy vzdělávající dle RVP ZV LMP a speciální základní školy.....	52
4.2.1	Reflexe cílové skupiny ve ŠVP a projektových aktivitách.....	52
4.2.2	Podmínky pro naplňování potřeb dětí se ŠVP.....	53
4.2.3	Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních potřeb dětí se ŠVP.....	54
4.3	Střední školy, střední odborná učiliště a odborná učiliště.....	57
4.3.1	Reflexe cílové skupiny ve ŠVP a projektových aktivitách.....	57
4.3.2	Podmínky pro naplňování potřeb dětí se ŠVP.....	58
4.3.3	Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních potřeb dětí se ŠVP.....	58
4.4	Komparace celkového profilu škol v oblasti možnosti naplňovat individuální potřeby žáků se ŠVP.....	60
4.4.1	Celkový profil základních škol.....	61
4.4.2	Celkový profil základních škol vzdělávajících podle RVP ZV LMP .....	63
4.4.3	Komparace celkového profilu dle typů škol.....	66
4.5	Vnitřní poradenské kapacity a partnerské sítě škol .....	67
4.5.1	Vnitřní poradenské kapacity škol ve vztahu k dětem se ŠVP .....	67
4.6	Problémy a bariéry v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků .....	74



4.7	Potřeby pedagogů v oblasti naplňování individuálního přístupu k žákům se SVP .....	82
4.8	Vyhodnocení šetření s využitím situační metody.....	84
5.	Transformace bývalých zvláštních škol .....	89
5.1	Reflexe procesu transformace a jeho dopadů.....	89
5.2	Obecné přístupy směřující k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb cílové skupiny....	93
5.2.1	Podmínky pro naplňování potřeb cílových skupin .....	95
5.2.2	Uplatňované přístupy .....	96
5.3	Přístupy směřující k podpoře sociálně znevýhodněných žáků .....	97
5.4	Mechanismy podpory žáků v oblasti pokračování v sekundárním vzdělávání .....	103
5.5	Všeobecný přístup škol k problematice sociálního vyloučení a integraci Romů .....	104
5.6	Prostupnost vzdělávacího systému a podpora reintegrace žáků do hlavního výchovně vzdělávacího proudu.....	109
6.	Závěry a doporučení.....	115

## Seznam používaných zkratk

ADHD	Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou
Děti se SVP	Děti se speciálními vzdělávacími potřebami
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MěP	Městská policie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NNO	Nestátní nezisková organizace
NZDM	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
OSPOD	Odbor sociálně právní ochrany dětí
OU	Odborné učiliště
PČR	Policie České republiky
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
PŠ	Pomocná škola
RVP ZV LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SPUCH	Specifické poruchy učení a chování
SŠ	Střední škola
SVP	Středisko výchovné péče
ŠVP	Školní vzdělávací program
ÚP	Úřad práce
ZŠP	Základní škola praktická
ZŠS	Základní škola speciální
ZvŠ	Zvláštní škola



## 1. Rámeček a cíle výzkumných aktivit

### 1.1 Přístupy k naplňování individuálních potřeb žáků se SVP (I. část analýzy)

Jedním ze základních trendů probíhající školské reformy je snaha prosazovat mechanismy inkluzivního vzdělávání a poskytovat co nejširšímu spektru dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělání v rámci hlavního výchovně vzdělávacího proudu. Školy náležející k hlavnímu vzdělávacímu proudu by tak, v souladu s prosazováním tohoto přístupu, měly systematicky pracovat na zvyšování odborných i specifických sociálních kompetencí pedagogických pracovníků, postupném zlepšování materiálně - technického vybavení, stejně jako např. na postupném odstraňování architektonických bariér apod. V rámci individuálního přístupu by pak měly vycházet z respektu k individuálním potřebám a možnostem každého žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami.

V dle §16, odst. 1 je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se:

- a) zdravotním postižením,
- b) zdravotním znevýhodněním
- c) nebo sociálním znevýhodněním.

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

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

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

S ohledem na míru zastoupení žáků – cizinců na školách jsme se rozhodli sekundárně sledovat i tuto kategorii.

V souladu se zadáním bylo cílem výzkumných aktivit, směřujících k vypracování analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, v první části získání relevantních údajů o míře připravenosti základních a středních škol vzdělávat inkluzivním způsobem žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vymezenými v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Toto základní vymezení bylo na úrovni analýzy ŠVP doplněno o sledování deklarace připravenosti naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků – cizinců.

Stanovení míry připravenosti vychází z analýzy dosavadních zkušeností a současné praxe škol, tvořících výzkumný vzorek v oblasti vzdělávání žáků či studentů se specifickými vzdělávacími potřebami.

Dílními cíli realizovaných výzkumných aktivit bylo především:

- specifikovat přístupy uplatňované ve vztahu k naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků,
- popsat efektivní postupy integrativního či inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- definovat problémy a překážky pro efektivnější naplňování specifických potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimiž se pedagogové potýkají,
- identifikovat potřeby pedagogů pro realizaci inkluzivního vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Výstup první části šetření je v souladu se zadáním zaměřen na:

- Výsledky komparace individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na různých typech škol
- Zjištění míry využívání individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- Popis a hodnocení prostředků, které pedagogové při individuálním přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami využívají
- Popis efektivních postupů při naplňování individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- Popis sítě partnerské spolupráce školy a dalších subjektů v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- Popis problémů, s nimiž se pedagogové setkávají při využívání individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- Identifikaci potřeb pedagogů v oblasti jejich vlastní podpory pro maximální využívání individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- Identifikaci překážek v oblasti podpory pedagogů, s nimiž se v praxi setkávají a které představují limity pro využívání individuálního přístupu
- Návrhy doporučených opatření a postupů podporujících efektivní naplňování principů individuálního přístupu při inkluzivním vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu





## 1.2 Transformace bývalých zvláštních škol (II. část analýzy)

Od roku 2005 prochází transformací systém vzdělávání žáků s mentálním postižením a jedním ze základních trendů tohoto procesu je snaha o využití možnosti vzdělávat zejména děti s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením v rámci hlavního výchovně vzdělávacího proudu. V kontextu rozsudku Evropského soudního dvora pro lidská práva ve Štrasburku je však konstatována pokračující segregáční praxe v českém vzdělávacím systému, potvrzovaná zejména údaji o vysoké míře zastoupení romských žáků pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v základních školách praktických. Zároveň je doposud jen ve velmi omezené míře umožňováno dětem vzdělávaným v základních školách praktických integrovat se do škol hlavního vzdělávacího proudu.

V souladu se zadáním tak bylo cílem druhé části analýzy získání relevantních dat umožňujících zmapování situace bývalých zvláštních škol po zahájení transformace. Analýza byla zaměřena na:

- popis struktury realizovaných vzdělávacích programů a nastavení školních vzdělávacích programů bývalých ZvŠ
- vyhodnocení složení žáků včetně jejich etnického rozložení
- charakteristiku podpůrných opatření realizovaných v tomto segmentu škol ve vztahu k jejich žákům a míru orientace opatření na podporu zařazení žáků do hlavního vzdělávacího proudu, hodnocení úspěšnosti při zařazování žáků do hlavního vzdělávacího proudu
- charakteristiku efektivních postupů pro zařazení žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu

### Výstupy této části analýzy obsahují:

- Popis situace bývalých zvláštních škol v kontextu změn souvisejících s jejich transformací
- Přehled využívaných vzdělávacích programů a pojetí školních vzdělávacích programů v bývalých zvláštních školách.
- Údaje o složení žáků, včetně jejich etnického rozložení, s ohledem na rozdílné vzdělávací programy, podle kterých pracují.
- Popis využívaných podpůrných opatření využívaných při naplňování individuálních potřeb žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, zejména v případě žáků se sociálním znevýhodněním
- Popis a hodnocení využívaných podpůrných opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu
- Popis a hodnocení využívaných podpůrných opatření ke zvyšování motivace pro pokračování vzdělávání žáků v sekundárním vzdělávání.

## 2. Charakteristika použitých výzkumných technik a nástrojů

S ohledem na požadovanou kvalitativní orientaci analýzy a povahu potřebných dat patřily mezi dominantní metodologické nástroje určené k jejich sběru individuální hloubková polostrukturovaná interview (in-depth interview) a obsahová analýza. Individuální hloubková polostrukturovaná interview byla zaměřena na tři skupiny respondentů:

- a) *zástupce vedení škol* (ředitel, zástupce ředitele), ti byli považováni za klíčové respondenty a interview tak bylo realizováno zpravidla dvojicí tazatelů
- b) *vybrané poradenské pracovníky působící na školách* (výchovný poradce, metodik prevence)
- c) *učitele*

### Interview pro I. část analýzy

Hloubková polostrukturovaná interview se zástupci vedení škol (ředitel, zástupce ředitele) byla částečně strukturována s využitím 46 základních položek tvořících jejich základní osu. Položky byly členěny a zaměřeny na:

- základní položky (zřizovatel, kapacita školy, počet žáků, tříd, pedagogických pracovníků, realizované vzdělávací programy, významná specifika spádové oblasti školy; specifika školy obecně; projekty, do nichž je škola zapojena; projekty vytvořené školou, identifikace poradenských aktivit realizovaných školou atd.)
- popis současné situace v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole, počty a stratifikace integrovaných žáků (dle formy integrace), stratifikace žáků vzdělávaných s využitím individuálního vzdělávacího plánu
- identifikaci míry připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k charakteru postižení či znevýhodnění
- identifikaci limitů či bariér inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a možností posunu limitů či překonání bariér
- popis partnerské sítě školy ve vztahu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (spolupracující organizace zaměřené na diagnostiku, poradenství, služby, volnočasové aktivity) a hodnocení jednotlivých součástí partnerské sítě
- zjištění míry zkušeností školy s prostupností systému vzdělávání ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (popis situace a důvodů odchodů žáků ze školy směrem ke specializovaným formám vzdělávání, míra a podmínky reintegrace zpět do školy)
- autoevaluaci školy v oblasti vzdělávání a naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Hloubková polostrukturovaná interview s poradenskými pracovníky působícími ve škole byla částečně strukturována s využitím 33 základních položek tvořících jejich základní osu. Položky byly zaměřeny na:

- popis náplně práce a identifikaci činností zaměřených na práci ve prospěch dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- identifikaci informačních zdrojů využívaných poradenským pracovníkem



- popis partnerské sítě využívané poradenským pracovníkem ve vztahu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- popis zkušeností poradenských pracovníků i školy jako celku s prostupností systému vzdělávání ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- popis a analýzu depistáže speciálních vzdělávacích potřeb (pokud je realizována) a včasné intervence směrem k žákům s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami (pokud je realizována)
- položky zaměřené na autoevaluaci vlastní práce i školy jako celku v oblasti vzdělávání a naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlubková polostrukturovaná interview s vybranými učiteli byla částečně strukturována s využitím 18 základních položek tvořících jejich základní osu. Položky byly zaměřeny na:

- zjištění rozsahu pedagogické praxe a kvalifikace v oblasti speciální pedagogiky či poradenství, zkušenosti pracovníka v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- popis a analýzu postupů práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami ve vztahu k jejich charakteru a míře závažnosti, popis a analýzu postupů, které pedagogický pracovník považuje za inkluzivní, zjištění úspěšnosti těchto postupů
- popis partnerské sítě učitele ve vztahu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (spolupracující organizace zaměřené na diagnostiku, poradenství, služby, volnočasové aktivity – viz výše) a role pedagogického pracovníka v rámci této sítě (pokud existuje)
- zjištění zkušeností pedagogických pracovníků s prostupností systému vzdělávání ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (popis situace a důvodů odchodů žáků ze školy směrem ke specializovaným formám vzdělávání, míra a podmínky reintegrace zpět do školy)
- položky zaměřené na autoevaluaci vlastní práce i školy jako celku v oblasti vzdělávání a naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

### **Interview pro II. část analýzy**

Hlubková polostrukturovaná interview se zástupci vedení škol (ředitel, zástupce ředitele) byla částečně strukturována s využitím 51 základních položek tvořících jejich základní osu. Položky byly členěny na:

- položky zaměřené na identifikaci a analýzu změn souvisejících s transformací bývalých zvláštních škol,
- položky zaměřené na zjištění faktografických údajů o realizovaných vzdělávacích programech, složení žáků ve vztahu k realizovaným vzdělávacím programům, včetně údajů o etnickém rozložení žáků,
- položky zaměřené na identifikaci mechanismů příchodu žáků na školu,
- položky zaměřené na identifikaci zkušeností školy s prostupností systému vzdělávání, v návaznosti na předchozí - výběr a analýza úspěšných či neúspěšných pokusů o reintegraci žáků směrem k hlavnímu vzdělávacímu proudu v horizontu posledních pěti let
- deskripci partnerské sítě školy ve vztahu k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

- položky zaměřené na identifikaci a analýzu postupů práce s dětmi se sociálním znevýhodněním, spolupráci s dalšími subjekty v této oblasti, identifikaci zkušeností exportovatelných směrem k dalším školám.

Hlubková polostrukturovaná interview s poradenskými pracovníky působícími ve škole byla částečně strukturována s využitím 31 základních položek tvořících jejich osu. Jednalo se o:

- položky zaměřené na popis náplně práce a identifikaci činností zaměřených na práci ve prospěch dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- deskripci partnerské sítě školy ve vztahu k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, využívání mechanismů partnerské spolupráce v rámci podpory integrace žáků školy do hlavního vzdělávacího proudu
- položky zaměřené na identifikaci zkušeností poradenských pracovníků i školy jako celku s prostupností systému vzdělávání ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- deskripci a analýzu depistáže speciálních vzdělávacích potřeb
- položky zaměřené na autoevaluaci vlastní práce i školy jako celku v oblasti edukace a naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlubková polostrukturovaná interview s vybranými učiteli byla částečně strukturována s využitím 25 základních položek tvořících jejich osu. Těmito položkami byly:

- základní položky zaměřené na identifikaci rozsahu pedagogické praxe, kvalifikovanost v oblasti speciální pedagogiky, míru zkušeností v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, míru zkušeností s výukou žáků s mentálním postižením
- položky zaměřené na identifikaci informačních zdrojů využívaných pedagogickým pracovníkem, využívání nabídky pro další vzdělávání a rozvoj kompetencí, preference pedagogického pracovníka v oblasti dalšího vzdělávání
- položky zaměřené na deskripci a analýzu postupů práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami
- deskripci partnerské sítě školy ve vztahu k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a role pedagogického pracovníka v rámci této sítě
- položky zaměřené na identifikaci zkušeností pedagogických pracovníků s prostupností systému vzdělávání ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- deskripci aktivit realizovaných pedagogickým pracovníkem v souvislosti s možnou integrací žáků do školy hlavního vzdělávacího proudu
- položky zaměřené na autoevaluaci vlastní práce i školy jako celku v oblasti edukace a naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, se zvláštním zřetelem k žákům pocházejícím ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí
- specifické položky – identifikace potřeb a efektivních postupů práce se sociálně znevýhodněnými dětmi

**Obsahová analýza** (content analysis) je metoda, kterou lze využít pro rozbor obsahu dokumentů. Analyzovány byly školní vzdělávací programy škol (dále ŠVP) z okruhu výzkumného vzorku, částečně doplněné o školní vzdělávací programy dostupné na webových stránkách škol.

Hlavním účelem obsahové analýzy bylo vyhledávání konkrétních konceptů deklarovaných školami vzhledem k naplňování potřeb dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a stanovení četnosti jejich výskytu, významu, vzájemných vztahů atp. Analyzovány byly



zejména pasáže věnované problematice vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, reflexe specifík spádové oblasti školy a jejích žáků, deklarace nabídky podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, deklarace spolupráce s poradenskými pracovišti, neziskovým sektorem apod., deklarace nabídky specifických i nespecifických volnočasových aktivit a další relevantní ukazatele (více k metodologii sběru dat v části věnované analýze ŠVP).

V rámci sběru dat bylo rovněž realizováno šetření využívající tzv. **situační metody**. Šetření bylo provedeno s využitím popisu situace dětí s jednotlivými typy specifických vzdělávacích potřeb (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění). Výzkumné nástroje obsahovaly stručné charakteristiky dětí, specifikaci jejich vzdělávacích potřeb, jejich významné projevy v chování a jednání ve školním prostředí a charakteristiky domácího prostředí. V dotazovací části byla zkoumána míra informovanosti pedagogických pracovníků o daném typu potřeb, schopnost navrhnout vhodné postupy na podporu žáka, využívat dostupné informační zdroje, spolupracovat s dalšími odborníky apod.

V rámci šetření bylo využito celkem šest variant výzkumného nástroje zaměřeného na žáky se zdravotním postižením (žák se zbytky zraku, žák – vozíčkář a žákyně s kombinací specifických poruch učení – dyslexie a dysgrafie), žáky zdravotně znevýhodněné (žákyně s diabetes) a žáky sociálně znevýhodněné (žák v pozici žadatele o azyl s minimální znalostí českého jazyka, pocházející z odlišného sociokulturního okruhu a žák žijící v sociálně vyloučené lokalitě).

Původně navrhované **doplňkové šetření** bylo nahrazeno přímým zařazením příslušných položek v rámci individuálních rozhovorů.

Analýza nabídky subjektů poskytujících diagnostické, poradenské, vzdělávací, sociální a jiné služby směrem k cílovým skupinám dětí s vybranými speciálními vzdělávacími potřebami v lokalitě či regionu a jejich dostupnosti, spojená s analýzou míry využívání uvedených nabídek školami, popisem forem a rozsahu využívaných služeb, případně analýza příčin, proč nabídek není využíváno, byla realizována formou analýzy veřejně deklarovaných nabídek uvedených subjektů (webové stránky, propagační materiály) realizované před vstupem do škol tvořících výzkumný vzorek. Získaných informací bylo využito v rámci rozhovoru, který zahrnoval položky zaměřené na zjištění rozsahu využití daných služeb, jejich hodnocení a uvedení důvodů případného nevyužívání.

### 3. Obsahová analýza školních vzdělávacích programů

#### 3.1 Popis metody

Obsahová analýza (content analysis) je metoda, kterou lze využít pro rozbor obsahu dokumentů. Hlavním účelem obsahové analýzy bylo vyhledávání konkrétních konceptů deklarovaných školami vzhledem k naplňování potřeb DSVP a stanovení četnosti jejich výskytu, významu, vzájemných vztahů apod.

Obsahová analýza byla uskutečněna kvalitativním způsobem s kvantifikací některých významových jednotek, založena zejména na kvalitativním rozboru obsahu textu ŠVP (případně jiných obdobných dokumentů škol z výzkumného vzorku). Významové jednotky byly stanoveny v souladu se zaměřením výzkumu komplexně, tedy zejména vzhledem k zodpovězení otázky, zda jsou programově naplňovány vzdělávací potřeby DSVP. Významové jednotky byly předem opsány pomocí ukazatelů (indikátorů) na základě výzkumného zadání. Dále byly stanoveny kategorie klasifikující významové jednotky za pomoci hodnotové škály tak, aby se nepřekrývaly. Stanovené významové jednotky a jejich výskyt byly zaznamenávány do záznamových archů. Dále proběhla kvantifikace významových jednotek, resp. analytických kategorií a výskyt kategorií ve sledovaných souborech je vyjádřen graficky. Dále byly hledány vztahy mezi analytickými kategoriemi a interpretace zjištěných výskytů v kontextu zadání výzkumu.

Pro potřeby analýzy byly využity

- školské zákony a další legislativní materiály, nařízení a vyhlášky,
- školní vzdělávací programy, výroční zprávy, webové stránky škol, další dokumenty poskytnuté školami ve výzkumném vzorku

Analýza byla provedena s využitím dvou verzí výzkumných nástrojů

- Verze pro školy vzdělávající dle RVP pro ZV SŠ
- Verze pro školy vzdělávající dle RVP pro ZV s dodatkem LMP (více viz klasifikace významových jednotek)

#### 3.2 Charakteristika výzkumného vzorku – I. část analýzy

Analyzováno a zpracováno graficky bylo 42 ŠVP škol vzdělávajících podle RVP pro ZV, z toho 36 ŠVP škol “běžného” typu, 6 ŠVP škol se specializací na jednu z kategorií dětí se SVP (sluchově postižení, zrakově postižení a specifické poruchy učení, tělesně postižení, kombinované postižení), 5 škol nevydalo ŠVP k vyhodnocení (pozn. vzorek škol účastnících se výzkumu byl doplněn kvůli zvýšení validity výsledků o ŠVP škol, které volně zpřístupňují svá ŠVP na internetu)

Dále byly vyhodnoceny 2 SŠ (SŠ a SOU), jejichž hodnocení nebylo s ohledem na statisticky nevýznamný vzorek zpracováno, ostatní SOU neposkytla žádnou dokumentaci, kterou by bylo možné vyhodnotit.

U tohoto vzorku byly analyzovány zejména

1. pasáže věnované problematice vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami,
2. reflexe specifík spádové oblasti školy a jejích žáků,



3. deklarace nabídky podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami,
4. deklarace spolupráce s poradenskými pracovišti, neziskovým sektorem apod.,
5. deklarace nabídky specifických i nespécifických volnočasových aktivit,
6. další relevantní ukazatele (občanský princip, hodnotová neutralita ŠVP a otevřenost profilu).

### **3.3 Charakteristika výzkumného vzorku – II. část šetření**

(zaměřené na bývalé *Zvláštní školy* – nyní zejména školy se ŠVP tvořeným podle RVP ZV LMP)

Analyzováno a graficky zpracováno bylo 29 ŠVP škol vzdělávajících podle RVP ZV LMP profilujících se navenek jako Základní škola praktická - v některých případech Základní škola praktická a speciální a 7 ŠVP škol profilujících se jako Základní škola speciální (vzorek nebyl kvůli statisticky nevýznamnému počtu zpracován graficky), některé školy nevydaly ŠVP k analýze (důvody nevydání viz podrobné výsledky analýzy)

U tohoto vzorku byly analyzovány zejména:

1. pasáže věnované problematice naplňování specifických potřeb žáků,
2. profilace školy s ohledem na složení žáků,
3. reflexe specifík spádové oblasti školy a jejích žáků,
4. deklarace nabídky podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (zejména na kombinaci vzdělávacích, sociálních a výchovných problémů),
5. deklarace podpory začleňování žáků do hlavního vzdělávacího proudu,
6. deklarace spolupráce s poradenskými pracovišti, neziskovým sektorem apod.,
7. deklarace nabídky specifických i nespécifických volnočasových aktivit,
8. další relevantní ukazatele (občanský princip, hodnotová neutralita ŠVP a otevřenost profilu).

Celkem bylo reálně vyhodnoceno 80 ks dokumentů (10 ks dokumentů nebylo dodáno s různým odůvodněním, ŠVP středních škol byly dodány v počtu dvou kusů a s ohledem na takto nízký počet, neumožňující relevantní komparaci a generalizaci dat, nebyl tento vzorek do analýzy zařazen)

### **3.4 Východiska analýzy a hodnocení obsahu ŠVP vzhledem ke znění § 5 Školského zákona**

Při hodnocení ŠVP jsme vycházeli ze zásad pro jeho zpracování, stanovených v RVP. Analýza sledovala v závazné struktuře tvorby ŠVP jako relevantní a zásadní pro naplňování potřeb dětí se ŠVP, zejména:

- jak ŠVP stanovuje konkrétní cíle vzdělávání a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- jak ŠVP stanovuje popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje,
- jak je ŠVP zveřejněn na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení,
- jak lze do ŠVP nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy,
- jak lze případně za cenu v místě obvyklou obdržet jeho kopii,

- jak ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků,
- jak má ŠVP na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat,
- jak ŠVP zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlíží k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem,
- jak ŠVP umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- jak ŠVP vede k naplňování cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a k naplňování cílového zaměření vzdělávacích oblastí stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacích předmětů u DSVP,
- jak ŠVP vychází z konkrétních potřeb žáků,
- jak ŠVP reflektuje vybavení školy (materiální, prostorové, technické, hygienické),
- jak ŠVP charakterizuje pedagogický sbor (velikost sboru, kvalifikovanost),
- jak ŠVP deklaruje spolupráci s rodiči a jinými subjekty (školskou radou, školskými poradenskými zařízeními, místními a regionálními institucemi aj.),
- jak ŠVP zohledňuje umístění školy, charakteristiku žáků,
- jak ŠVP zabezpečuje výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- jak ŠVP zohledňuje kategorie žáků se SVP a doporučené postupy a metodiku jejich začleňování a realizuje jejich vzdělávání dle doporučení legislativy (vymezeno RVP)

## Sledované jevy a kategorie

Analýza primárně sleduje podmínky ke vzdělávání dětí se SVP, rozsah a konkrétnost poskytovaných informací o těchto podmínkách v ŠVP, prvky výuky, podporu (uskutečňovanou ve formě inkluze x integrace x segregace) dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kategoricky členěno dle § 16

Analýza sleduje jevy:

na úrovni explicitní deklarace v textu ŠVP (preambule, články apod.)

na úrovni integrálního začleňování do vzdělávacích oblastí a průřezových témat

Analýza sleduje sekundárně míru zohlednění specifík spádové oblasti školy (cílové skupiny) v ŠVP resp. srovnání explicitně deklarovaných hlavních myšlenek ŠVP (ideové báze – např. „škola pro všechny“ s reálným uchopením témat a eventuálně uvedených vyučovacích metod a prostředků, respektování občanského principu ve vytváření podmínek pro vzdělávání a hodnotovou neutralitu (např. mono-socio-kulturní reprodukce, etnizace sociálního znevýhodnění či přístupů a vzdělávacího procesu).

## Metodika hodnocení obsahu ŠVP

V souladu s výše vymezenými oblastmi jsme zaznamenávali následující proměnné:

- Idea školy resp. ŠVP
- Deklarovaná specifika spádové oblasti
- Deklarované cílové skupiny
- Rozsah ŠVP





- Umístění ŠVP na webových stránkách školy a rozsah jeho zveřejnění
- Poskytování služeb nad rámec běžné výuky, jejich rozsah a charakter
- Přítomnost specializovaného personálu ve škole
- Bezbariérovost
- Vybavení kompenzačními pomůckami
- Deklarace spolupráce s dalšími subjekty

### **3.5 Metodologický pojmový aparát**

Děti se SVP: vymezení kategorií dle §16

Zdravotně postižení (kategorie A)  
 Zdravotně znevýhodnění (kategorie B)  
 Sociálně znevýhodnění (kategorie C)  
 Cizinci (kategorie D)

### **Obecné předpoklady naplňování potřeb dětí se SVP – vymezení pojmu**

#### **Vzhledem ke sledovanému OKRUHU 1**

Užívání speciálních metod, forem a postupů, speciálních učebnic, didaktických materiálů, kompenzačních pomůcek, rehabilitačních pomůcek, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle IVP, poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Konkrétně tedy např.: speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP), potřebné architektonické úpravy, bezbariérovost, výtah, plošina apod., speciální pomůcky, kompenzační pomůcky a další speciální vybavení, speciální metodiky edukace a rozvoje možností a schopností, využití terapeuticko-formativních postupů, schopnost aktivní spolupráce a komunikace s rodiči.

U kategorie C a D např.: reflexe charakteristiky spádové oblasti školy, nabídka aktivit mimo vyučování, deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je zaměřena na podporu sociálně znevýhodněných, schopnost navázat spolupráci a efektivní komunikaci s rodiči, užívání postupů eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, speciální kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí), míra vzdělání personálu v oblasti – sociální kompetence personálu.

#### **Vzhledem ke sledovanému OKRUHU 2**

Formy vzdělávání a péče o potřeby dětí se SVP – vymezení pojmu

#### **Integrace dětí se SVP v rámci školy**

Hlavní vzdělávací proud školy tvoří děti bez SVP, ale žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „normy“ (sledované kategorie A,B,C,D), se účastní za specifických podmínek a podpory výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu nebo jsou v rámci školy od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni v důsledku potřeby speciální péče. Program školy se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se SVP probíhají pod vedením specializovaných profesí a jejich potřeby jsou specificky kompenzovány.

U ZŠ pracujících podle upravených vzdělávacích plánů (LMP, úpravy pro specifická postižení) jsou sledovány jako prointegrační zejména: vysoká míra kompenzace postižení, cílené směřování k vybavení potřebnými schopnostmi pro “fungování” a uplatnění v “běžné společnosti” za podpory kvalifikovaného a speciálního personálu, celé řady kompenzačních pomůcek, celkového vybavení školy. Jako vysoce pro-integrační je pak hodnoceno zejména úsilí o reintegraci do hlavního vzdělávacího proudu nebo vysoká a častá míra interakce s hlavním vzdělávacím proudem a širší společností.

### **Inkluze dětí se ŠVP v rámci školy**

Program školy je nastaven dominantně na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka. Potřeby kategorií A,B,C,D jsou zohledněny již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud tvoří všichni žáci. Přirozená diverzita ve třídách je vnímána jako pozitivní a ŠVP je natolik elastický, že potřeby vyplývající z diverzity zachytí a je schopen je naplnit. Děti nejsou vydělovány z hlavního vzdělávacího proudu v téměř žádných činnostech. Inkluzivní ŠVP jde nad rámec integrace dětí se speciálními potřebami. Na rozdíl od integrace se cíleně nevěnuje pozorování a analýze rozvoje integrovaných dětí, ale vytváření podmínek umožňující inkluzi (tj. úkol rozvíjet individuální možnosti a schopnosti všech dětí spočívá na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudě pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí. Mezi inkluzivní faktory lze také zařadit deklarované úsilí o to, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly.

### **Segregace dětí se ŠVP v rámci školy**

Program školy počítá s oddělováním některé skupiny dětí ve výuce (výuka probíhá v paralelních třídách či dalších institucích) podle typu postižení. Oddělené vzdělávání zapříčiňuje sníženou interakci s ostatními žáky ve škole, přirozenou sociální skupinou či širší společností a sníženou možnost získávání sociálního kapitálu. Segregace na úrovni celé školy se projevuje homogenním složením žáků školy (např. sociální status, forma postižení či znevýhodnění).

### **Vzhledem ke sledovanému OKRUHU 3**

Ideová rovina ŠVP ve vztahu k cílové skupině či spádové oblasti – vymezení pojmu  
Název školy či idea deklarovaná např. v preambuli by měla odpovídat programové orientaci školy a zároveň by ve významové rovině měla být perspektivně i hodnotově „otevřená“ vůči diverzitě dětí a různým variantám jejich potřeb.

### **Vzhledem ke sledovanému OKRUHU 4**

#### **Občanský princip – neutralita ŠVP – vymezení pojmu**

ČR je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu, kdy nositelem státnosti není národ, ale lid, tedy taková skupina, jejíž členy spojuje právě to, že bez ohledu na tyto rozdíly se vlastnosti jsou občany jednoho státu, je dodržování tohoto principu spojeno také s významným normativně-etickým požadavkem rovnoprávnosti všech, který by měl být kladen i na vzdělávací systém ČR.

Ve vztahu ke každodennímu životu každého žáka by tak programy škol měly brát v úvahu, že rovnoprávným „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na jeho socio-kulturní zázemí nebo druh postižení či znevýhodnění. Primární pro naplňování jeho potřeb je jeho vazba na občanství ČR, či pobyt na území ČR.



Vzdělávací systém České republiky je systémem státu, který je též založen na proklamaci rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost nebo druh postižení či znevýhodnění. Z této skutečnosti vyplývá, že ŠVP ve veřejném školství by měl být flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, tj. být v principu hodnotově nezatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné „tradiční“ skupiny nebo zaměřen na jednu společenskou či axiologickou „normu“, tedy být v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální. Tento faktor byl pro potřeby analýzy definován jako tzv. neutralita ŠVP.

### **Vzhledem ke sledovanému OKRUHU 5**

Otevřenost profilace programu – vymezení pojmu

Program školy by měl vykazovat otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků s různými potřebami bez omezení a být koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb.

### **Programové faktory působící proti naplňování potřeb dětí se SVP**

**Fyzické a symbolické vyloučení:** programové faktory poukazující k omezenému okruhu aktivit mimo školu či lokalitu školy, snížená interakce s jinými subjekty nebo např. omezením aktivit a interakce na školy stejného zaměření, obdobného složení žáků (zejména socio-ekonomický statut dětí, sociální znevýhodnění, typ postižení apod.), symbolické vyloučení z možnosti sdílet sociální a kulturní kapitál celku společnosti.

**Homogenní prostředí školy:** převažuje složení žáků z jedné kategorie, či se stejným typem postižení nebo socio-ekonomickým statutem.

**Exkluzivní profilace školy:** programové nastavení na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků mimo školou nastavenou „normu“, případně výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření, postižení, znevýhodnění apod.), který vylučuje pestrost školního kolektivu. Programová uzavřenost vůči různým variantám vzdělávacích potřeb. Program školy nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou a jejími změnami.

**Stanovené indikátory významových jednotek a jejich klasifikace pomocí škálové hodnoty jsou podrobně popsány v příloze IV.**

## **3.6 Hlavní zjištění vyplývající z analýzy ŠVP**

### **3.6.1 Obecná**

Ve všech ŠVP škol realizujících výuku dle RVP ZV je deklarována zkušenost s výukou zdravotně postižených (v 80% u subkategorie dětí s SPU-CH), zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků je deklarována v 57,1% ŠVP (v 91,6% se jedná o subkategorii dětí s nízkým sociokulturním postavením), 42, 9% škol deklaruje zkušenost s integrací dětí – cizinců.

Ve všech ŠVP škol realizujících výuku dle RVP ZV LMP je rovněž deklarována 100% zkušenost s výukou zdravotně postižených, v 81,4% zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných a v 11,6% případech deklaruji zkušenost se vzděláváním dětí cizinců.

Obecně jsou ŠVP v deklaraci naplňování potřeb dětí se SVP spíše průměrné a formální, a to jak v případě škol se ŠVP dle RVP pro ZV, tak dle RVP pro ZV LMP. V obou kategoriích škol lze nalézt velmi kvalitní a vzhledem k potřebám dětí se SVP informačně nosné dokumenty, stejně jako dokumenty s naprosto zanedbatelnou vypovídací hodnotou.

V dostupnosti informací o školách a jejich programech, aktivitách a nabízených službách (nejen směrem k dětem se SVP) jsou patrné rozdíly nejen mezi jednotlivými školami, ale také mezi kategoriemi „škola vzdělávající dle RVP pro ZV“ a „škola vzdělávající dle RVP pro ZV LMP“.

Lehce nadprůměrné jsou ŠVP v obecné deklaraci naplňování potřeb a integrativní péče o zdravotně postižené (ve 100% ŠVP je také tato kategorie zmíněna i jako kategorie, s níž má škola již nějakou zkušenost, a to jak v případě škol se vzdělávacím programem dle RVP pro ZV, tak dle RVP pro ZV s LMP), stejně tak je kategorie zdravotně postižených lehce nadprůměrně zohledněna v ideové rovině školních vzdělávacích programů a obsahová linie školních vzdělávacích programů reflektuje tuto cílovou skupinu a přizpůsobuje se nějakým způsobem jejím potřebám.

V deklaraci naplňování potřeb a péče vzhledem k ostatním kategoriím dětí se SVP jsou ŠVP spíše průměrné. Indiferentní nebo podprůměrné jsou ŠVP zejména vzhledem k usilování o dodržování inkluzivního občanského principu a hodnotové neutrality vůči kategorii dětí - cizinců a dětí sociálně znevýhodněných (etnizace sociálního znevýhodnění).

Míra otevřenosti školních vzdělávacích programů vůči přirozené společenské diverzitě je u škol vzdělávajících dle RVP pro ZV v pásmu průměru (školy vysoce otevřené diverzitě, ale i školy homogenní, specializující se na „talent“ nebo „postižení či znevýhodnění“, případně školy homogenní z důvodu spádovosti). U škol vzdělávajících dle RVP pro ZV LMP je patrná vyšší míra „uzavřenosti“ ŠVP vůči přirozené diverzitě a obsahová akceptace skutečnosti, že hlavní vzdělávací proud školy tvoří pouze děti se SVP (díky profilaci škol na speciální péči nebo díky spádovosti).

ŠVP škol vzdělávajících dle RVP pro ZV více zohledňují potřeby dětí-cizinců (i vzhledem ke zvyšování jejich počtu v tomto typu škol) než ŠVP škol vzdělávajících dle RVP pro ZV LMP.

Vysoce pro-integrační faktory, kdy je v ŠVP zmíněno, že se školy vzdělávající dle RVP pro ZV LMP snaží nějakým způsobem o kompenzaci asymetrií dětí se SVP a následnou re-integraci dětí do hlavního vzdělávacího proudu „běžných“ škol, lze konstatovat pouze v naprosto výjimečných případech. Drtivá většina ŠVP se nijak neorientuje na vytváření podmínek umožňujících reintegraci do hlavního vzdělávacího proudu.

(Pro)inkluzivní kvalitativní nastavení ŠVP lze identifikovat u škol vzdělávajících podle RVP pro ZV pouze v ojedinělých případech. Jednoznačně převládá integrativní pojetí a přístupy ke vzdělávání dětí se SVP.

Ve vytváření sítí podpůrných opatření, zajišťování asistence, sociálně-pedagogických služeb, spolupráci s externími institucemi a neziskovým sektorem vzhledem k potřebám dětí se SVP jsou školy vzdělávající podle RVP pro ZV LMP aktivnější než školy vzdělávající podle RVP pro ZV.

Školy vzdělávající podle RVP pro ZV LMP častěji, podrobněji a konkrétněji deklarují vybavenost kompenzačními pomůckami, schopnost zajistit podpůrné terapie a speciální



pedagogický a asistenční personál a intervence. Školy vzdělávající podle RVP pro ZV v polovině případů deklarují vybavenost kompenzačními pomůckami vzhledem k některé z kategorií dětí se SVP, ale v 50% je tato deklarace formální, konkrétní pomůcky a možnosti materiální či technické podpory nejsou uvedeny.

Mezi personálem škol vzdělávajících podle RVP pro ZV jsou ve výrazně nižší míře zastoupeni speciální pedagogové, asistenti pedagoga a další speciální personál (psycholog, etoped, logoped, sociální pracovník), nežli ve školách vzdělávajících podle RVP pro ZV LMP. Péče o děti se SVP je ve školách vzdělávajících podle RVP pro ZV často jen v gesci výchovných poradců a metodiků prevence sociálně patologických jevů.

### 3.6.2 Podrobná

Obsahová analýza ukázala, že pasáže věnované problematice vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, mají v jednotlivých ŠVP velmi rozdílnou úroveň. Liší se také celková úroveň ŠVP komplexně, jejich rozsah, podrobnost a přehlednost.

V dostupnosti informací o školách a jejich programech, aktivitách a nabízených službách jsou patrné rozdíly nejen mezi jednotlivými školami, ale také mezi kategoriemi „škola vzdělávající dle RVP ZV“ a „škola vzdělávající dle RVP ZV LMP“.

V kategorii škol vzdělávajících dle RVP ZV dvě třetiny škol zveřejňují svá ŠVP na svých webových stránkách (z toho polovina v plném rozsahu, polovina částečně), jedna třetina ŠVP nezveřejňuje či nemá webové stránky. V kategorii škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP je poměr obrácený: jedna třetina škol ŠVP na internetu zveřejňuje, dvě třetiny nikoli nebo nemají žádné webové stránky.<sup>1</sup> Několik škol účastnících se výzkumu také neakceptovalo, že ŠVP je veřejný dokument, do kterého lze „nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, případně za cenu v místě obvyklou obdržet jeho kopii“. Důvody neakceptace nebo znemožnění získání dokumentu byly různé<sup>2</sup>:

#### **Technické, materiální a pro-intervenční vybavení škol deklarované v ŠVP vzhledem k potřebám dětí se SVP**

Školy vzdělávající podle RVP pro ZV LMP jsou dvojnásob častěji bezbariérové či vybavené pro samostatný pohyb dětí s postižením, podrobněji a konkrétněji deklarují vybavenost kompenzačními pomůckami (2/3 škol), schopnost zajistit podpůrné terapie a speciální pedagogický a asistenční personál a intervence než školy vzdělávající podle RVP pro ZV. Ty sice v polovině případů deklarují vybavenost kompenzačními pomůckami vzhledem k některé z kategorií dětí se SVP, ale zároveň v 50% je tato deklarace spíše formální, konkrétní pomůcky a materiální či technická podpora není reálně uvedena. Pokud jsou pomůcky uváděny konkrétně, pak se nejčastěji jedná o software a didaktické pomůcky pro nápravu specifických poruch učení, stejně tak pokud je uváděna konkrétní metodika práce s dětmi se

<sup>1</sup> Vzhledem k tomu, že 80% škol v kategorii ZV s LMP vzdělává žáky se sociálním znevýhodněním, je pravděpodobné, že jsou školy adaptovány na nevelký zájem ze strany rodičů či veřejnosti o zprostředkování informací prostřednictvím webových stránek a „investice“ do jejich budování je považována za zbytečnou.

<sup>2</sup> 1. Pasivní rezistence – škola ŠVP přislíbila, ale ani po mnoha urgencích naplnění příslibu kopii ŠVP nevydala a neumožnila do něj nahlédnout a dále jej zpracovat pro potřeby výzkumu. V jednom případě škola uvedla, že má pouze jediný exemplář kompletního ŠVP (!), a to v tištěné verzi, elektronická verze neexistuje a kopii ŠVP nemá možnost pořídit a tento jediný exemplář nelze zapůjčit k okopírování. V dalším kole urgencí vedení školy slíbilo zaslat ŠVP v tištěné verzi poštou s tím, že po skončení analýzy jim má být zaslán exemplář ŠVP vrácen. ŠVP pro potřeby analýzy ale ani po příslibu vrácení nedošlo.

2. Znemožnění pořídit kopii – škola umožnila do ŠVP nahlédnout (např. ŠVP vyvěšeno na chodbě školy), ale nebylo možné pořizovat kopii dokumentu. 3. Aktivní odmítnutí – vedení školy si uvědomuje, že ŠVP je veřejný dokument, ale nahlédnout či vydat kopii pro potřeby výzkumu vědomě neumožnilo z důvodu „obav ze zneužití originálního ŠVP konkurencí“, „obav ze zneužití know-how školy“, „obav ze posuzování kvality a obsahu dokumentu“.

ŠVP, jedná se o metodiku náprav SPU. Někdy je patrný „zmatek“ autorů ŠVP v terminologii týkající se postižení i možností a metodiky kompenzací či náprav.<sup>3</sup>

### **Personální zajištění péče o děti se SVP a zajištění péče mimo školu, spolupráce se specializovanými institucemi a neziskovým sektorem**

Mezi personálem škol vzdělávajících podle RVP pro ZV (vzhledem k péči o různé varianty potřeb) jsou méně deklarováni speciální pedagogové (1/5 škol), asistenti pedagoga (1/4 škol), pedagog zaměřený na reedukaci žáků se SPU (1/5 škol), logoped (1/7 škol) a další speciální personál (psycholog – 1/10 škol, etoped, sociální pracovník 1/20 škol) nežli ve školách vzdělávajících podle RVP pro ZV LMP: speciální pedagogové 2/3 škol, asistenti pedagoga 2/3 škol, logoped 1/3 škol a další speciální personál (psycholog – 1/5 škol, sociální pracovník 1/7 škol). Péče o děti se SVP je ve školách vzdělávajících podle RVP pro ZV často deklarována pod gescí výchovných poradců a metodiků prevence sociálně patologických jevů.

Školy vzdělávajících podle RVP pro ZV nejčastěji deklarují standardní spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami (2/3 škol) a speciálně pedagogickými centry a odbory péče o dítě a sociálními odbory místních samospráv (1/4 škol), školy vzdělávající podle RVP pro ZV LMP nad tuto spolupráci uvádějí ještě častější spolupráci se středisky výchovné péče, úřady práce, dětskými psychiatry, klinickým psychologem etc. a zároveň jsou detailnější v popisu spolupráce s PPP a SPC či neziskovými organizacemi.

Kromě družiny a zájmových kroužků, které se zdají být běžným doplněním rámce školní výuky, nabízejí některé školy vzdělávající podle RVP ZV žákům školní klub (1/8 škol) a přípravný ročník (1/10 škol), vlastní speciálně pedagogické centrum mají 3 školy a stejně ojediněle deklarují také hodiny ambulantních náprav. Školy vzdělávající podle RVP pro ZV LMP deklarují častěji nějakou formu přípravného ročníku (zahrnuta i příprava pro pomocnou školu) - (1/3 škol), školní kluby (1/5), logopedickou péči, terapii (hypo, canis, arte) a zdravotní rehabilitaci. Vlastní SPC uvedly 3 školy ze vzorku.

### **ŠVP škol vzdělávajících podle RVP ZV (I. část šetření)**

ŠVP ve 35% případů obsahují relevantní, konkrétní informace, jak školy přistupují k naplňování potřeb dětí se SVP (kvalita a konkrétnost informací se různí podle kategorií, se kterými má škola největší zkušenost a reálně s nimi pracuje), ve 45% případů jsou alespoň v základu v tomto ohledu informativně nosné (i když v analyzovaných ŠVP byly poměrně častým jevem pouhé proklamace za téměř plného převzetí doporučených postupů a tvorby podmínek z RVP, bez vlastní invence škol a rozpisu konkrétního a originálního postupu školy), 17% ŠVP neobsahovalo téměř žádné informace, ze kterých by bylo možné učinit si jakýkoli obrázek o naplňování potřeb dětí se SVP, v jednom případě pak ŠVP není nijak orientován na naplňování potřeb dětí se SVP, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií u žádné z kategorií.

Téměř ve 12% ŠVP lze identifikovat také deklaraci naplňování potřeb dětí se SVP prostřednictvím dlouhodobého oddělení některé skupiny dětí ve výuce a s využitím speciální péče např. dle typu znevýhodnění nebo postižení, úrovně nadání apod. V ŠVP je deklarována

<sup>3</sup> zařazování dětí s SPU do kategorie zdravotně znevýhodněných, záměna osobních asistentů s asistenty pedagoga či absurdně se v jednom z ŠVP objevující genderová rovnost mezi speciálními metodami pro nápravu problémů se čtením a psaním pod názvem „Genderová rovnost“ etc.



paralelní skupinová nebo individuální výuka (odděleně od sebe) a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Nebo se obdobná forma „specializační“ segregace projevuje v ŠVP zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním), které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím, přičemž míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu je nízká. Míra vnější interakce školy s jinými zařízeními se v této kategorii omezuje pouze na zařízení stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nedochází aktivně ke zvyšování míry sociální interakce dětí s „jinými“ a navyšování jejich sociálního kapitálu (tuto praxi ale explicitně doporučuje RVP ZV).

19% ŠVP neobsahuje dostatek informací k posouzení, zda „náprava“ asymetrií probíhá v hlavním vzdělávacím proudu či mimo něj.

V jedné třetině (31,0%) ŠVP je deklarováno, že hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SVP a žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „normy“ (zejména žáci s IVP nebo znevýhodněním) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávání dětí se SVP probíhá pod vedením specializovaných profesí a za specifické kompenzace, ale ne ve formě trvalé segregace od ostatních dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Zároveň ale míra vzdělání personálu směrem ke kompenzačním potřebám dětí se SVP není vysoká, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga) není ve škole přítomen. Škola např. není bezbariérová, kompenzační pomůcky nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy, jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány, nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se SVP, otevřenost dalším je nekonceptní, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se SVP.

ŠVP je nastaven jako v různých variantách otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka v 38,1%, zohlednění potřeb kategorií A,B,C,D je deklarováno již v nastavení vzdělávacího programu. Hlavní vzdělávací proud ve většině případů této kategorie tvoří děti bez SVP, ale ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „normy“ (např. naše sledované kategorie A,B,C,D) jsou pouze krátkodobě od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se dlouhodobě výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se SVP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, byť částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. V této kategorii je míra vzdělání personálu směrem ke kompenzačním dostatečná, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga) je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky jsou konkrétně zmíněny ve ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy, jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány, nebo jsou ve ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se SVP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byl připraven na práci s dalšími dětmi se SVP.

V ojedinělých případech se ve ŠVP deklaruje, že škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol

spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí. Byly identifikovány 4 případy takového fluidního ŠVP na pomezí mezi integrací a inkluzí. Přímo termín *inkluzivní prostředí*, *inkluze* použily ve svém ŠVP dvě školy.

Kvůli specifické péči je z hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě vydělováno mimo ostatní děti 19,1% zdravotně postižených, z toho 7,1 % jsou děti s SPU (výuka probíhá ve třídě, skupině či dokonce škole specializované pouze na SPU), u zdravotně znevýhodněných nelze posoudit, jaký přístup bude praktikován téměř v 55% ŠVP. Děti sociálně znevýhodněné mají sníženou nebo téměř žádnou míru interakce s jinými dětmi v 7,1% případů („stigmatizovaná“ škola nebo spádovost, ale i deklarace, že pro „*tyto děti je vhodná skupinová integrace a péče*“), zároveň ale dvě třetiny ŠVP uvádějí kompenzace sociálního znevýhodnění v hlavním vzdělávacím proudu a jedna třetina ŠVP je v tomto smyslu indiferentní (informace neobsahuje). Cizinci dle deklarace zůstávají v hlavním vzdělávacím proudu (byť se specifickou péčí a jazykovou kompenzací), ale zároveň je téměř 62% ŠVP indiferentních, co se týče informací o formě integrace či inkluze cizinců.

V oblasti reflexe specifík spádové oblasti školy a jejích žáků pak jednotlivá ŠVP v téměř 58% koncepčně zohledňují potenciální cílovou skupinu, která se rekrutuje ze spádové oblasti, reflektují sociální zázemí aktuálních i potenciálních žáků, případně plánují a připravují se na možnost příchodu žáků vzhledem k charakteru spádové oblasti. A to jak v „negativním“, tak „pozitivním“ slova smyslu, tj. že ŠVP není nuceno reagovat na případný příchod dětí s problematickým sociálním zázemím či naopak, ŠVP je dominantně nastaveno na děti s nízkým socio-ekonomickým statutem, případně stigmatem problémové skupinové příslušnosti (např. sociálně vyloučené lokality nebo „symbolické“ stigma školy vzhledem k aktuálnímu složení žactva). 21% ŠVP zohledňuje spádovou oblast a potenciální cílovou skupinu nekoncepčně, nedeklaruje připravenost na potenciální změnu skladby žactva vzhledem ke spádové oblasti, např. i z důvodu, že pro některé kategorie dětí se SVP existuje alternativa v podobě speciálně zaměřené školy. Téměř 17% ŠVP neobsahuje dostatek informací, které by dovolovaly usuzovat na zohledňování spádové oblasti a několik ŠVP nijak neusiluje o zohlednění potřeb dětí ze spádové oblasti – např. proto, že se škola profiluje jako „výběrová“ se zaměřením na určitý druh poskytovaného vzdělání.

Na úrovni deklarace nabídky podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami ŠVP nejobsáhleji informují o nabídce naplňování potřeb zdravotně postižených, dále sociálně znevýhodněných (pod touto kategorií různá ŠVP rozumí různé subkategorie dětí – od čistě etnicky vymezovaných kategorií (pozn. nejružnější modifikace *Romové, žáci romského původu, žáci z romské minority, žáci z romské komunity, žáci z minoritních komunit, patrná je migrace žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, Romové*) po děti z prostředí s nízkým ekonomickým statutem či děti z neúplných rodin), zdravotně znevýhodněných a nejméně obsažné jsou v deklaraci nabídky na kompenzace asymetrií u dětí - cizinců.

Koncepčně je v různém rozsahu a kvalitě deklarována nabídka podpory žáků se zdravotním postižením v 50% ŠVP, z toho 10% je zaměřeno téměř čistě jen na nabídku podpory dětí se specifickými poruchami učení. Ne zcela koncepční – spíše jen pragmatickou (na aktuálně přítomné děti se SVP orientovanou) - podporu nabízí zdravotně postiženým 45% ŠVP, z toho je ale cca 14 % zaměřeno na podporu pouze dětí se SPU. Necelých 5% ŠVP má pak vzhledem k nabídce podpory zdravotně postižených jen mizivou hodnotu.





Koncepční přístup k podpoře zdravotně znevýhodněných dětí se objevuje ve 30% ŠVP, necelých 20% nabízí spíše pragmatickou reakci na přítomnost dítěte se ZZ ve škole. 45% ŠVP je vůči podpoře ZZ indiferentní, což ale lze interpretovat nikoli jako neschopnost na toto znevýhodnění reagovat, ale spíše jako skutečnost, že školy nepovažují toto znevýhodnění za zásadní problém, který by bylo nutno předem koncepčně rozpracovávat v ŠVP. Individuální přístup k dětem se ZZ je patrně samozřejmostí, která neovlivňuje zásadně chod školy ani přístupy k výuce. Několik případů ŠVP je nastaveno svým zcela specifickým zaměřením (např. na sport), že de facto není možné, aby jejich žákem byly děti ZZ či zdravotně oslabené (4,7%).

Koncepčně zpracovanou podporu dětem se sociálním znevýhodněním nabízí 38% ŠVP, 30% dalších ŠVP se alespoň pragmaticky orientuje na podporu této kategorie dětí se SVP. Deklarace podpory má však různou hodnotu vzhledem ke skutečné cílové skupině škol či spádovým oblastem a je také vázána na význam termínu sociální znevýhodnění, které ŠVP užívá. Některá ŠVP koncepčně plně nabízející podporu dětem se SZ jsou ŠVP škol s téměř homogenním složením žáků právě se sociálním znevýhodněním (spádové školy sociálně vyloučených lokalit nebo sídlištní spádové školy v severozápadní části ČR). V jiných ŠVP lze jako koncepční přístup k dětem se SZ hodnotit menší míru podpory, vzhledem k tomu, že do této kategorie dle vyjádření škol spadají spíše děti postižené ekonomicky nebo neúplností rodiny, nikoli zásadní odlišností primárního prostředí a socializace na bázi jiného kulturního vzorce. V mnoha ŠVP je sice deklarována podpora dětem se sociálním znevýhodněním (často za pomoci pouhého přepisu tezí, tak jak jsou doporučeny v RVP), ale vzhledem k výběrovosti školy nebo spádové oblasti socio-ekonomicky dobře situované čtvrti nemusí škola nutně s přítomností takových dětí počítat. Téměř 24% ŠVP je také v nabídce podpory dětí se SZ zcela indiferentní, tj. ŠVP neobsahuje dostatek informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se SZ a cca 7% ŠVP pak vůbec neusiluje o deklaraci podpory vzhledem k asymetriím vzniklým na základě sociálního znevýhodnění.

Koncepční nabídku podpory dětí cizinců lze nalézt v necelých 20% ŠVP, zhruba stejný počet škol alespoň pragmaticky reaguje na potřeby dětí cizinců (21,5%), nadpoloviční většina (54,7%) ŠVP pak neobsahuje dostatek relevantních informací, ze kterých by bylo možné usuzovat na jakýkoli přístup k dětem z této kategorie. Tento výsledek lze interpretovat i tak, že škola je schopna bez problémů integrovat děti cizinců, aniž by nutně musela měnit hlavní linii běžných edukačních přístupů (což by znamenalo inkluzivní a interkulturně přátelské prostředí školy, které ovšem ze ŠVP vyplývá spíše v naprosto ojedinělých případech), nebo např. děti cizinců mají dostatečnou podporu na straně rodiny – doučování jazyka, jazyk instrukcí a jejich mateřský jazyk jsou obdobné, děti přicházejí již se zvládnutým jazykem instrukcí, kulturní rozdíly mezi prostředím školy a prostředím rodiny dítěte nejsou zásadní atd. Škola pak nemusí specifickou podporu poskytovat, nebo nepočítá s příchodem většího počtu dětí cizinců, jejichž potřeby by ovlivnily dosavadní přístupy a linii výuky. Jednotlivé případy dětí cizinců nepovažuje za nutné zohledňovat v nabídce prostřednictvím ŠVP. Za velmi problematické lze považovat, že potřebám dětí cizinců jsou např. velmi nakloněna ŠVP škol, které jsou ve spádových oblastech sociálně vyloučených lokalit nebo škol se symbolickou stigmatizací školy, vzdělávající téměř homogenní skupinu dětí s nízkým socioekonomickým či etnickým labelem (tedy škol, které jsou schopny pracovat s dětmi s určitými socio-kulturními odlišnostmi od mainstreamu). Integrace dětí cizinců do takových škol nemůže ve výsledku skutečně naplňovat jejich potřeby (funkční ovládnutí jazyka mainstreamové společnosti, plná integrace do širší společnosti, ovládnutí norem a pravidel platných v

mainstreamu, získání potřebného sociálního kapitálu etc.) a lze ji tedy považovat za kontraproduktivní.

Otevřenost ŠVP vůči přirozené diverzitě a tedy i přijímání žáků s různými SVP bez omezení lze hodnotit jako koncepční a flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb u 38% škol, naopak ale lze na opačné straně spektra identifikovat pro-segregační nastavení ŠVP až u 26% škol. Takové nastavení ŠVP tenduje k vytváření homogenních vzdělávacích skupin ve školách, diverzita mimo školní "normu" cílové skupiny (ta může být tvořena jak „dětmi s obdobnými SVP“ nebo naopak „dětmi bez SVP“) je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností nabídky či flexibilitou v přístupu. ŠVP je dominantně nastaveno pouze na vzdělávání určité homogenní cílové skupiny, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb a nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.

Na úrovni spíše pouhé proklamace otevřenosti vůči různým druhům SVP (které se příliš nepotvrzuje v linii edukace a přístupů deklarovaných v ŠVP) bylo vyhodnoceno 23,8% ŠVP a cca 12% dokumentů neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení.

**Zajištění rovnoprávného přístupu k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky bez etnického či socio-kulturního akcentu lze nalézt v minimu ŠVP. I díky dikci a významům samotného RVP je ve ŠVP následován spíše tzv. kulturně-standardní a etno-kulturně standardní model kategorizace (tedy „my-tradiční majorita“ a „ti druzí“). Této exkluzivní kategorizaci se nedokáží vyhnout ani koncepčně velmi kvalitní ŠVP a jedním z největších exkluzivních faktorů téměř všech analyzovaných ŠVP je významná „etnocentričnost“ a fixace obsahu výuky a dikce dokumentů na „národní“ cítění a reprodukci. Zejména v aplikaci konceptu průřezového tématu Multikulturní výchova je k tomuto kulturně-standardnímu modelu (založenému navíc na zdůrazňování odlišností) Rámcovým vzdělávacím programem vedena velká část analyzovaných dokumentů. Ve výsledku je také velká část ŠVP (i obsah samotné výuky deklarovaný v učebních osnovách) zatížena reprodukcí hodnot a tradic, které mohou vylučovat plné zapojení a identitární integraci dětí, jejichž rodinné zázemí je spojeno s jinými vzorci uspořádání sociálních vztahů či historicky jinak utvářenými zkušenostmi a tradicemi.**

V ojedinělých případech však ŠVP nerespektuje občanský princip jako celek - některé ŠVP nerespektují dikcí či významem, že škola je veřejnou institucí a jsou spíše rigidním vyjádřením hodnot vázaných na sociokulturní či etnický rámec pouze jedné společenské vrstvy, nejsou tedy plně občansky a celospolečensky odpovědné. V analyzovaných ŠVP se objevuje silně vylučující skupinová kategorizace MY a ONI (zejména v poloze „dětí z majority“ a „dětí z minorit“) sice pouze ve 2,4%, ale zároveň v mírnější formě lze neusilování o naplňování občanského principu a nereflektovanou kategorizaci MY a ONI identifikovat v téměř 10% případů a jedna třetina ŠVP je v tomto ohledu zcela indiferentní. I ty ŠVP, které se snaží zohledňovat tento princip alespoň v nějaké formě, nedokáží, a to ve 26%, zcela eliminovat exkluzivní kategorizaci MY a ONI a nějakým způsobem obecně flexibilní je v tomto směru 31% dokumentů. Nejčastěji se objevují nereflektované odkazy na reprodukci „národní“ kultury, která vylučuje ty, kteří se nějak odlišují od charakteristik konstruktů národa pojatého jako historicky vzniklá skupina osob definovaná společným jazykem, kulturou a tradicí a odkaz na „tradiční obyvatel-majitele území ČR“. Národ, vnímaný jako národ občanský, který včleňuje i žáky s jiným než majoritním sociokulturním



zázemím, není brán v úvahu: „*absolvent školy ctí národní tradici (jazyk)*“, „*žáci jsou vedeni k tomu, aby respektovali národní, kulturní a historické tradice*“, „*zná menšiny žijící na našem území, uvědomuje si problémy soužití a začlenění těchto menšin do naší společnosti*”.

Největší problém s respektováním a zohledňováním občanského principu se v ŠVP objevuje u kategorie sociálního znevýhodnění a kategorie cizinci. ŠVP ve 4,7% nerespektuje, že SZ žák je plnohodnotným „klientem“ školy. Nerespektuje dikcí v ideové rovině i významem a praxí, že škola je ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Jejich rovnost s ostatními je negativně dotčena, zejména tím, že je zaměňována či významně směřována připisovaná skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní identita se sociálním znevýhodněním („*Žáci se sociálním znevýhodněním: Do této skupiny patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace*“) nebo v cílové skupině dětí kategorie nepřipustně etnizuje (ŠVP např. deklaruje, že „*škola se soustředí na žáky zdravotně postižené a přijímá také žáky sociálně znevýhodněné, Romy a děti cizích státních příslušníků*“ „*naši žáci jsou v naprosté většině romského původu*“). V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (majorita) a ONI (SZ) a patrná je zároveň silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních a sociálních problémů SZ. Téměř 17% ŠVP pak nijak neusiluje o zohlednění, že SZ žák je plnohodnotným „klientem“ školy, zasluhujícím osobnostní přístup („*pro děti z minority je vhodná skupinová péče*“) bez etnizace jeho problémů, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována a ŠVP je občansky „exkluzivní“, a to nerefektovanou produkcí kategorizaci MY a ONI (SZ) a axiologickým hodnocením individuálních problémů SZ.

U kategorie cizinců je tato „exkluzivní“ tendence silná v 7% případů ŠVP a akcentovaná v téměř 12% („*škola v poslední době vzdělává i děti Vietnamců a Ukrajinců*“, případně pořádá „multikulturní“ projekty anticipující exkluzi, s názvem „*Češi a malí cizinci*“). Nutno dodat, že se v ŠVP objevují i jiné „necitlivosti“ vůči diverzitě a odlišnostem od jakéhosi mainstreamového „ideálu“, např.: „*Vedeme žáky k chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu pro uplatnění se ve společnosti, pro výběr partnera i profesní dráhy.*”

Otevřenost profilu škol je nejmenší vůči kategorii cizinců, resp. až 55% ŠVP neobsahuje dostatek informací v tomto směru, koncepční otevřenost (a přátelskost klimatu) lze identifikovat u necelých 24% ŠVP a nekonceptně, alespoň proklamativně, je v součtu faktorů vůči cizincům otevřeno 19% škol.

ŠVP základních škol jsou nejvíce otevřeny přijímání dětí z kategorie zdravotně postižených, kde v součtu téměř 70% (35% koncepčně a 33% nekonceptně) neklade žádná omezení pro přijímání takových dětí (nejčastěji se ale jedná o bezproblémové přijímání dětí s SPU). Mnohá ŠVP deklarují omezení např. v přijetí vozíčkářů kvůli bariérám ve školním prostoru, ale i taková omezení jsou některé školy schopny řešit buď plánováním rekonstrukcí, či flexibilně zajistit asistenci při překonávání překážek za pomoci personálu či provizorními úpravami interiéru a exteriéru a uvádět tyto skutečnosti v ŠVP nebo na svých webových stránkách („*Máme dobrou zkušenost s žáky integrovanými i s žáky tělesně postiženými, přestože nemáme bezbariérový přístup do školy*“, „*Škola není bezbariérová, přesto byla umožněna po určitých stavebních úpravách integrace jednoho vozíčkáře*“).

Zároveň ale téměř 17% ŠVP vykazuje spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se ZP, ŠVP je nastaveno spíše na „normu“ bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu,

sportovní zaměření apod.), který umožňuje přijetí ZP pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně naopak přijímá spíše děti se ZP (specializace na jeden druh postižení), jiné žáky v omezeném počtu.

Zhruba polovina škol deklaruje připravenost na přijetí dětí se zdravotním znevýhodněním, 24% uvádí údaje, které je možno hodnotit jako koncepční otevřenost vůči této kategorii, ale zároveň téměř polovina škol neposkytuje směrem k veřejnosti dostatek relevantních informací k přijetí takto znevýhodněných dětí a je vůči této kategorii indiferentní. Opět se ale nabízí interpretace (a to i ve všech dalších sledovaných okruzích), že tato kategorie dětí není patrně považována za „problémovou“ a její potřeby škola dokáže řešit flexibilně a bez výrazných obtíží pro běžnou výuku a nepovažuje za nutné tyto informace směrem k veřejnosti akcentovat.

Vůči sociálně znevýhodněným žákům se jako otevřené profilují necelé dvě třetiny škol (35,7 % koncepčně a 23,8 % na úrovni proklamace), ale zároveň je vůči této kategorii indiferentní další celá třetina školních vzdělávacích programů a jedna desetina (9,5%) je dokonce této kategorii spíše uzavřena (jak již bylo uvedeno výše např. z důvodu spádovosti pro socio-ekonomicky „silnou“ oblast, případně profilací na jazyky, talent, sport, počítačové zaměření etc.), případně naopak – z dětí se SZ je vytvářena homogenní skupina a dochází tedy k jejich segregaci (stigmatizace labelem školy pro sociálně problémovou nebo etnickou skupinu nebo spádovost).

## **Charakteristika a pojetí ŠVP škol vzdělávacích podle RVP ZV LMP (II. část šetření)**

Analýze byly podrobeny zejména pasáže věnované problematice naplňování specifických potřeb žáků, ty mají (obdobně jako u škol vzdělávacích podle RVP ZV) v jednotlivých ŠVP velmi rozdílnou úroveň.

Ve 38% případů ŠVP obsahuje relevantní, konkrétní – v některých případech i několikostránkové, podrobné – informace, jak školy přistupují k naplňování potřeb dětí se SVP (kvalita a konkrétnost informací se různí podle kategorií, se kterými má škola největší zkušenost a reálně s nimi pracuje) a zároveň je zřejmé koncepční propojení s nabídkou podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Jde zejména o kombinaci kompenzací problémů vzdělávacích, sociálních a výchovných.

Ve 41,4% případů ŠVP jsou pasáže alespoň v základu v tomto ohledu informativně nosné (i když v analyzovaných ŠVP byly taktéž poměrně častým jevem pouhé proklamace s využitím téměř plného převzetí pasáží z RVP, bez vlastní invence škol a rozpisu konkrétního a originálního postupu školy) nebo jsou alespoň dohledatelné např. na webových stránkách školy a v jiných dokumentech (výroční zprávy). 10,3% ŠVP neobsahovalo téměř žádné informace, ze kterých by bylo možné učinit si jakýkoli obrázek o koncepci naplňování potřeb dětí se SVP ani nebylo možné je dohledat prostřednictvím webu. Stejně procento (10,3%) ŠVP dokonce není nijak zjevně orientováno na naplňování potřeb dětí se SVP (!), nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií u žádné z kategorií, spíše konstatuje, že je školou pro vzdělávání dětí s „problémem“ a tento stav také pouze pragmaticky následuje, další informace o škole a jejích přístupech nejsou směrem k veřejnosti k dispozici.



Nejčastěji je ŠVP informačně nosné u kategorie dětí se zdravotním postižením, deklaraci péče o naplňování jejich potřeb (v kontextu dalších faktorů, které lze v ŠVP nalézt - personál, mimoškolní aktivity, strategie, plánování atd.) lze identifikovat u 55,1% škol, 34,5% potřeby zdravotně postižených naplňuje alespoň v liniích nekoncepčního – spíše pragmatického – přístupu. Jen 6,9% ŠVP je vůči potřebám zdravotně postižených indiferentních a 3,5% škol nedeklaruje snahu kompenzovat nějak potřeby této kategorie.

Koncepční přístup k podpoře zdravotně znevýhodněných dětí se objevuje ve 24,2% ŠVP, 17,2% nabízí spíše pragmatickou reakci na přítomnost dítěte se zdravotním znevýhodněním (ZZ) ve škole. Celých 55,1% ŠVP je ale vůči podpoře ZZ indiferentních, což se ale dá ovšem interpretovat nikoli jako neschopnost na toto znevýhodnění reagovat, ale spíše jako skutečnost, že školy, které věnují speciální péči dětem s různými postiženími, i např. těžkým tělesným postižením, nepovažují zdravotní znevýhodnění za zásadní problém, který by bylo nutno zvláště či předem koncepčně rozpracovávat v ŠVP. Individuální přístup k dětem s určitým handicapem je ve školách tohoto typu každodenní samozřejmostí a péče o dlouhodobé zdravotní znevýhodnění již nemůže nijak zásadně ovlivňovat chod školy ani přístupy k výuce.

Koncepčně zpracovanou podporu dětem se sociálním znevýhodněním nabízí 34,5% ŠVP, 24,1% dalších ŠVP se alespoň pragmaticky orientuje na podporu této kategorie dětí se SVP. Deklarace podpory má však různou hodnotu vzhledem ke skutečné cílové skupině škol či spádovým oblastem a je také – stejně jako u škol s ŠVP dle RVP ZV - vázána na význam termínu sociální znevýhodnění, které ŠVP užívá, podle toho také volí prostředky nápravy, nebo alespoň zmírňování dopadů sociálního znevýhodnění. Některé ŠVP koncepčně plně nabízející podporu dětem se sociálním znevýhodněním, jsou ŠVP škol s téměř homogenním složením žáků právě se sociálním znevýhodněním (např. spádové školy sociálně vyloučených lokalit) a lze nalézt i ŠVP, v němž je deklarováno, že škola sociálně znevýhodněné aktivně soustřeďuje (uvádí, že jejich školu navštěvuje 80% sociálně znevýhodněných žáků a že tato škola „společně se sociálním odborem MěÚ nabízí sociálně slabým rodičům možnost vzdělávání jejich dětí v této škole“). V 34,5% případech jsou ŠVP zcela indiferentní (bez informací) vzhledem k sociálně znevýhodněným dětem – buď z důvodu velmi informačně chudého pojetí ŠVP, nebo se kategorie „žáci s mentálním postižením“ kryje s kategorií „sociálně znevýhodněných“, jiné ŠVP se specializují na péči o děti ve spádové oblasti socio-ekonomicky silné a nemusí počítat se zaměřením ŠVP na cílovou skupinu SZ.

6,9% ŠVP pak vůbec neusiluje o deklaraci podpory vzhledem k asymetriím vzniklým na základě sociálního znevýhodnění. Lze nalézt např. i bizarní ŠVP, v kterém jsou SVP prakticky opomenuty, ale zároveň jsou všichni žáci školy označováni jako přinejmenším lehce retardovaní, jejich sociální znevýhodnění - přestože do školy dochází 90% dětí z blízké sociálně vyloučené lokality - je zmíněno jen ve spojitosti s nedostatečnou znalostí jazyka a s nedostatečným dodržováním základních hygienických a společenských norem, více se o práci s touto cílovou skupinou nelze dozvědět. Více než polovina personálu školy má navíc pouze středoškolské vzdělání.

Koncepční nabídku podpory dětí cizinců nelze ve ŠVP ZV LMP nalézt, v 3,5% ŠVP je naznačena nekoncepční snaha, celých 89,6% ŠVP pak neobsahuje dostatek relevantních informací, ze kterých by bylo možné usuzovat na jakýkoli přístup k dětem z této kategorie. Jelikož z grafu (graf č. 1 příloha V.) vyplývá, že školy vzdělávající podle RVP ZV LMP mají zkušenost s dětmi cizinců pouze v necelých 12% (oproti téměř 43% ŠVP škol hlavního vzdělávacího proudu, které zmiňují cizince v aktuální cílové skupině) a necelých 5% žáků škol tvoří azylanti nebo žadatelé o azyl, lze tento výsledek interpretovat i tak, že škola je

schopna bez problémů pečovat i o jednotlivé děti cizinců, aniž by nutně musela měnit hlavní linii běžných edukačních přístupů, což je možné i vzhledem k tomu, že školy umí pracovat s diverzitou dětí vzházející ze socio-kulturní odlišnosti i jakoukoli další odlišností od „normy“, tj. prostředí škol je interkulturně přátelské či nastavené na kompenzace, a zároveň ŠVP nutně nemusejí počítat s příchodem většího počtu dětí cizinců, jejichž potřeby by ovlivnily dosavadní přístupy a linii výuky. Jednotlivé případy dětí cizinců, které vypadnou z hlavního vzdělávacího proudu škol, nepovažují za nutné zohledňovat v nabídce prostřednictvím ŠVP.

Vzhledem k obecnému naplňování potřeb dětí se ŠVP lze v ŠVP identifikovat ve 3,5% silné faktory a v 17,2% slabší faktory segregace. Ta se projevuje především tím, že hlavní vzdělávací proud v každodenní výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ŠVP nebo je deklarované oddělení některé skupiny dětí ve výuce, např. podle typu postižení. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně od sebe a snížená míra interakce s ostatními ve škole či širší společnosti. Segregace se projevuje v ŠVP také zaměřením na homogenní složení žáků školy, které se škola aktivně a koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím, s dětmi z „běžných“ škol, případně výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a zároveň je míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu nedostatečná. Míra interakce školy navenek – např. s jinými zařízeními či společnými aktivitami dětí v diverzifikované sociální skupině není téměř žádná. Případně se dětem rozšiřuje okruh každodenní sociální skupiny pouze o obdobnou sociální skupinu ze zařízení stejného zaměření. Zároveň je téměř 21% ŠVP v tomto směru indiferentní, tj. ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost školy zajistit usilování o integraci kombinací péče a zvyšování možností nabytí sociálního kapitálu tímto směrem.

Ve 41,4% jsou ŠVP nastaveny jako pro-integračně otevřené, vzdělávací skupina je koncepčně udržována (přiměřeně typu školy) jako diverzifikovaná a ŠVP je zaměřen koncepčně na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění péče o potřeby kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud ve škole sice tvoří děti se ŠVP, ale ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od školní „normy“ (např. těžší formy postižení) jsou od hlavního vzdělávacího proudu pouze krátkodobě individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se stabilně a dlouhodobě výuky či aktivit školního hlavního vzdělávacího proudu, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na pokrytí vzdělávacích, výchovných i sociálních potřeb všech dětí ve škole, vzdělávací dráhy dětí s různými formami ŠVP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, byť částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí.

Zároveň lze v této kategorii ŠVP konstatovat míru vzdělání personálu směrem ke kompenzacím jako dostatečnou, koncepčně rozvíjenou, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga, zdravotnický personál, sociální pracovník) je ve škole přítomen, nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je většinou bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro cílovou skupinu jsou konkrétně zmíněny v ŠVP. Jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ŠVP naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se ŠVP. Škola se cíleně připravuje na práci s dalšími variantami potřeb dětí.



U 17, 2 % ŠVP lze identifikovat alespoň pragmatickou orientaci na integrační potřeby dětí se SVP. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby spíše jen určité skupiny dětí se SVP ve škole, vzdělávací dráhy dětí s různými formami SVP jsou deklarovány jako víceméně paralelní, nikoli společné, probíhající spíše odděleně pod vedením specializovaných profesí. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím různých potřeb není vysoká, další speciální personál není ve škole přítomen, nebo je zajišťována jen občasná externí výpomoc spíše formálního charakteru a kombinace kompenzací vzdělávacích, výchovných, sociálních či zdravotních obtíží dětí není ideální. Škola např. také není uzpůsobena technicky (není bezbariérová), ani ale strategicky neplánuje úpravy či rozšíření svých služeb tak, aby byla připravena na práci s dalšími DSVP. Soustředí se pouze na aktuální cílovou skupinu, kompenzační pomůcky jsou jen nekonkrétně zmíněny, nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy, jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány, nebo nejsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSVP.

Vysoce prointegrační faktory, kdy je v ŠVP zmíněno, že se školy vzdělávající dle RVP ZV LMP snaží nějakým způsobem o kompenzaci vzdělávacích asymetrií dětí se SVP a následnou reintegraci do hlavního vzdělávacího proudu, lze konstatovat pouze v naprosto výjimečných případech. Drtivá většina ŠVP se nijak neorientuje na vytváření podmínek umožňujících reintegraci do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně ani pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly. Často také diagnostické pobyty ve škole neslouží k posouzení dítěte a jeho reálných potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu.

Vzhledem k obecnému naplňování potřeb dětí se zdravotním postižením lze v ŠVP identifikovat ve 3,5% silné faktory a v 17,2% slabší faktory segregace. Ta se projevuje především tím, že hlavní vzdělávací proud v každodenní výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti zdravotně postižené, nebo je deklarované oddělení jejich skupiny ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání ZP odděleně od ostatních, nebo je jim snížena míra interakce s ostatními ve škole či širší společnosti. V některých případech tvoří zdravotně postižení téměř homogenní skupinu ve škole, tato skutečnost není aktivně a koncepčně překonávána např. zvyšováním míry interakce dětí s jinými dětmi či prostředím, s dětmi z „běžných“ škol, přičemž je míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu nedostatečná. Míra interakce školy navenek – např. s jinými zařízeními či společnými aktivitami dětí v diverzifikované sociální skupině není téměř žádná. Případně se dětem rozšiřuje okruh každodenní sociální skupiny pouze o obdobnou sociální skupinu ze zařízení stejného zaměření. Zároveň je 13,8% ŠVP v tomto směru indiferentní, tj. ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost školy zajistit usilování o integraci zdravotně postižených kombinací péče a zvyšování možností nabytí sociálního kapitálu tímto směrem.

Ve 41,4% jsou ŠVP nastaveny vzhledem k ZP jako prointegračně otevřené, vzdělávací skupina je koncepčně udržována (přiměřeně typu školy) jako diverzifikovaná a ŠVP je zaměřen koncepčně na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka ze ZP. Zároveň lze v této kategorii ŠVP konstatovat míru vzdělání personálu směrem ke kompenzacím u ZP jako dostatečnou, koncepčně rozvíjenou, další speciální personál je ve škole přítomen, nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc a konzultace. Škola je většinou bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro cílovou skupinu ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP. Jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy, jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány, nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se SVP. Škola se připravuje na práci s dalšími variantami potřeb.

U 24,1% ŠVP lze identifikovat alespoň pragmatickou orientaci na integrační potřeby dětí se ZP, ale zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím různých potřeb ZP není vysoká, další speciální personál není ve škole přítomen, nebo je zajišťována jen občasná externí výpomoc spíše formálního charakteru a kombinace kompenzací vzdělávacích, výchovných, sociálních či zdravotních obtíží dětí není ideální. Škola např. také není uzpůsobena technicky (není bezbariérová), ani ale strategicky neplánuje úpravy či rozšíření svých služeb. Soustředí se pouze na aktuální cílovou skupinu, kompenzační pomůcky jsou jen nekonkrétně zmíněny, nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy, jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány, nebo nejsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se SVP.

Vzhledem k obecnému naplňování potřeb dětí se zdravotním znevýhodněním lze v ŠVP identifikovat ve 3,5% silné faktory a v 10,3% slabší faktory naznačující oddělené vzdělávání od ostatních. Zároveň je 55,2% ŠVP vůči této kategorii indiferentní.

V 17,2% jsou ŠVP přímo nastaveny vzhledem ke zdravotně znevýhodněným (ZZ) jako pro-integračně otevřené, jejich vzdělávání probíhá v diverzifikované skupině a ŠVP je zaměřen koncepčně na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka se ZZ. Zároveň lze v této kategorii ŠVP konstatovat míru vzdělání personálu směrem ke kompenzacím u ZZ jako dostatečnou, koncepčně rozvíjenou, nebo je zajištěn další speciální personál pro tuto kategorii přímo ve škole, nebo je zabezpečena jeho častá externí výpomoc a konzultace. Jsou deklarovány konkrétní postupy, jimiž jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány, nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb této kategorie dětí se SVP.

U necelých 14% ŠVP lze identifikovat alespoň pragmatickou orientaci na integrační potřeby dětí se ZZ, ale speciální personál není ve škole přítomen, nebo je zajišťována jen občasná externí výpomoc spíše formálního charakteru a kombinace kompenzací vzdělávacích, výchovných, sociálních či zdravotních obtíží dětí se ZZ není zcela ideální.

Dětem se sociálním znevýhodněním (dále SZ) se koncepčně věnuje 41,3% ŠVP. Tyto ŠVP jsou nastaveny na kompenzaci deprivací vzniklých v důsledku SZ, ŠVP jsou zaměřeny systematicky na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka ze SZ a jeho rozvoj. Zároveň lze v této kategorii ŠVP konstatovat míru vzdělání personálu směrem ke kompenzacím u SZ jako dostatečnou, koncepčně a plánovaně rozvíjenou, nebo je zajištěn další speciální personál pro tuto kategorii přímo ve škole, případně je zabezpečována jeho častá externí výpomoc a konzultace. Jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy, jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány, nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb této kategorie dětí se SVP, např. nespolečné rodíků, nezájem škol s jinou cílovou skupinou o společné aktivity atd. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připravena na práci s různými potřebami SZ a pro-integrační snahy jsou zdůrazněny spoluprací školy s řadou dalších institucí či NNO, zabezpečením volnočasových aktivit, školním klubem, doučováním apod. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání alespoň minimálních možností získání sociálního kapitálu dětí se SZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.

U necelých 14% ŠVP lze identifikovat alespoň pragmatickou orientaci na integrační potřeby dětí se SZ, ale speciální personál není ve škole přítomen, nebo je zajišťována jen občasná externí výpomoc spíše formálního charakteru a kombinace kompenzací vzdělávacích, výchovných, sociálních či zdravotních obtíží dětí se SZ není zcela ideální, případně se u této





kategorie vyskytuje etnizace sociálních a individuálních problémů dětí (zejména „romizace“). Sociální nerovnosti a problémy jsou kompenzovány opatřeními na bázi „etno“ opatření – např. škola uvádí, že jejími klienty jsou děti s LMP a sociálním znevýhodněním a zároveň ve škole na pomoc těmto dětem provozuje „romskou klubovnu“ či „romský internetový klub“.

Vzhledem k integraci cizinců je 96,6% ŠVP indiferentních, možné interpretace tohoto faktu byly již uvedeny výše.

6,9% ŠVP neusiluje o zohlednění potřeb potenciální cílové skupiny, tj. ŠVP a potřeby cílové skupiny se míjejí, ŠVP je formální, nereaguje příliš na skutečné (či potenciálně možné) složení cílové skupiny, není flexibilní vůči reálným potřebám cílové skupiny, profiluje se obsahem i formou bez přílišného zohlednění na složení žáků. Idea školy je spíše vágní nebo žádná a nereflexuje cílovou skupinu. 24,2% dokumentů neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých by bylo možné vytvořit si obrázek o schopnosti prakticky reagovat na reálné potřeby cílové skupiny nebo spádové oblasti. Nepříliš koncepčně zohledňuje případné různé potřeby 17,2% ŠVP, tj. je pragmaticky přizpůsobeno spíše stávajícímu složení žáků bez schopnosti pružně zareagovat na posuny v potřebách dětí nebo změnu cílové skupiny a v ideové rovině není zcela otevřen takové změně. Nadpoloviční segment ŠVP (51,7%) koncepčně zohledňuje potřeby reálného složení žáků, ale i potenciální cílové skupiny a nevyklučuje žádnou potenciální kategorii dle významu a ideová rovina ŠVP je „přátelská“ vůči širokému spektru dětí a jejich potřeb.

Problém s respektováním a zohledňováním občanského principu je u ŠVP škol vzdělávajících podle RVP pro ZV LMP obdobný jako u škol „běžného“ typu. Jeden ze ŠVP nerespektuje občanský princip jako celek. Některá ŠVP nerespektují nijak zvlášť dle významu, že škola je veřejnou službou a jsou spíše rigidním vyjádřením hodnot vázaných na sociokulturní či etnický rámec pouze jedné společenské vrstvy a axiologicky hodnotí své žáky, aniž by bylo zohledněno vědomí perspektivnosti přístupu, relativita morálky a etikety není reflektována („většina dětí nezná morální hodnoty, neuznává autoritu, základy slušného chování“, „seznamujeme tyto žáky s kulturními a duchovními tradicemi, a tak vytváříme jejich základní povědomí o mravních hodnotách“). V analyzovaných ŠVP se také objevuje navzájem se vylučující skupinová kategorizace MY a ONI (zejména v poloze dětí z majority a dětí z minorit, MY majorita a TI druzí) cca v 7% případů a 37,9% ŠVP je vzhledem k možnosti posouzení respektování občanského principu a neutrality ŠVP zcela indiferentní. I ty ŠVP, která částečně zohledňují tento princip alespoň v nějaké formě, ve 20,7% ne zcela eliminují exkluzivní kategorizaci MY a ONI a nějakým způsobem obecně flexibilních je v tomto směru 31% dokumentů.

Stejně jako u ŠVP škol vzdělávajících podle RVP ZV se nejčastěji objevují nereflexované odkazy na reprodukci „národní“ kultury, která vylučuje ty, kteří se nějak odlišují od charakteristik konstruktů národa pojatého jako „historicky vzniklá skupina osob definovaná společným jazykem, kulturou a tradicí“. Stejně jako u předchozího segmentu škol i zde je uplatňována „folklorizace“ či etnizace aktivit, případně dokonce kompenzace sociálních znevýhodnění v rámci školy dle etno-kulturních či národnostních kritérií.

Občanský princip není obecně v ŠVP nijak zdůrazňován či je vědomě promítán na pozadí vzdělávacího programu a do jeho ideové roviny (1/4 ŠVP je v tomto ohledu indiferentní), je patrné spíše jeho nereflexování v praxi či naopak přímo jeho praktické naplňování.

Více než jedna třetina ŠVP je nastavena spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny (profilace na jeden či pouze některé druhy postižení nebo znevýhodnění). Diverzita skupiny mimo školní vyprofilovanou „normu“ je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností, ať již z důvodu aktivně fixované profilace či pasivně z důvodu spádovosti nebo „stigmatizace“. Dvě třetiny dalších ŠVP jsou ovšem víceméně otevřené přijímání žáků s různými potřebami, z toho 31% škol je koncepčně otevřeno a „přátelsky“ nastaveno na takovou diverzitu a 24,2% je schopno pragmaticky zareagovat na další varianty vzdělávacích potřeb mimo svůj dosavadní profil, i když není připraveno předem.

## Speciální základní školy

ŠVP speciálních základních škol tvořily velmi malý vzorek vyhodnocovaných dokumentů (7ks celkem). Obecně lze říci, že vzhledem k deklaraci naplňování potřeb DSVP s těžšími formami postižení jsou ŠVP těchto škol v pásmu průměru, lehce nadprůměrné v deklaraci naplňování potřeb dětí se zdravotním postižením, spíše podprůměrné jsou hodnoceny speciální školy schopné programově naplnit potřeby dětí se sociálním znevýhodněním a naprosto indiferentní jsou vůči potřebám cizinců. Otevřené jsou logicky primárně dětem s postižením, zejména opět zdravotním, ostatní kategorie jsou přijímány zejména kvůli kombinaci znevýhodnění s primárním postižením (viz graf č. 2 v příloze V).

Přehledové srovnání průměrných profilů školních vzdělávacích programů různých typů škol vzhledem ke sledovaným kategoriím se nachází v příloze – graf č. 1, v příloze V.

U ŠVP všech typů škol lze ve školních vzdělávacích programech v určité míře identifikovat popis naplňování potřeb dětí se SVP na víceméně formální úrovni. Tj. je z nich patrná snaha především splnit požadavek na strukturaci ŠVP dle RVP. Tato formálnost může být indikátorem nedostatku praktického obsahu, tedy reálné schopnosti v praxi programově a koncepčně naplňovat potřeby dětí se SVP.

Formálnost uchopení popisu naplňování potřeb dětí se SVP poukazuje zejména na tyto limity ve vztahu k obsahu vzdělávání dětí se SVP na straně škol:

Limity ve schopnosti popisu a formulace (a tedy patrně i nízká míra praxe v popisovaných oblastech)

- konkrétních postupů vzhledem k naplňování potřeb různých kategorií dětí se SVP (nebo schopnost popisu a formulace pouze při specializaci a profilaci konkrétních postupů na lehčí formy postižení (SPU) nebo pouze na jednu dominantní kategorii)
- konkrétních postupů efektivní a flexibilní práce v oblasti uplatňování individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- mechanismů vytváření podmínek umožňujících výraznější naplňování konceptu inkluzivního vzdělávání
- principů a cílů inkluzivního vzdělávání

Limity v plánování a koncepčním směřování škol k široce inkluzivnímu programu jsou ve ŠVP v přímém vztahu k(e)



- aktuální cílové skupině žáků
- spádové oblasti
- reálnému a aktuálnímu objemu finančních prostředků
- skladbě personálu ve školách a (ne)dostupností kvalifikovaného personálu „na trhu“
- (ne)dostupnosti a (ne)kvalitě externí, zejména poradenské podpory
- míře formálnosti podpory a asistence ze strany specializovaných institucí
- možnostem snižování počtu žáků ve třídách či využití asistence ve výuce
- schopnostem a možnostem školy v oblasti podpory v oblasti sociální dimenze integrace

Grafy podrobných výsledků ke kapitole viz příloha V, grafy č. 3- 56.

#### 4. Přístupy pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Výzkumný vzorek byl v případě první části výzkumu tvořen celkem 54 školami z celkem osmi krajů České republiky včetně Prahy, a to v následujícím rozložení:

##### Dle typu školy

Základní školy hlavního vzdělávacího proudu (RVP ZV) – 33

Základní školy vzdělávající podle RVP ZV LMP – 6

Základní školy speciální – 5

Střední školy (SŠ, SOŠ, SOU, OU) různého typu – 10

##### Zastoupení škol ve vzorku dle krajů a typu školy

Kraj	Typ školy			
	ZŠ	ZŠ – RVP ZV LMP	Speciální ZŠ	SŠ, SOU, OU
Jihočeský	3	2	1	1
Jihomoravský	1			2
Karlovarský	2		1	
Liberecký	6			1
Plzeňský	4		1	
Praha	2	1		1
Středočeský	6			2
Ústecký	9	3	2	3
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

##### Sledované jevy

Při analýze přístupu školy k naplňování individuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsme vycházeli ze skutečnosti, že úspěšnost pedagoga, potažmo školy v oblasti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a naplňování jejich specifických potřeb je kromě významných faktorů obecné povahy (celková míra nastavení vzdělávacího systému směrem k naplňování individuálních potřeb dětí se SVP, systém financování škol a oblast finančních toků směřujících k podpoře naplňování individuálních potřeb dětí se SVP, podoba pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a míra jeho orientace na naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů či podoba podpůrného systému diagnostiky a poradenství a dalších služeb podporujících naplňování speciálních vzdělávacích potřeb a mnohé další faktory), ovlivňována rovněž faktory vycházejícími z regionálních či lokálních specifik.

Cílem výzkumných aktivit realizovaných v prostředí škol byla reflexe obecných faktorů ve vztahu ke konkrétním podmínkám a praxi, jež si jednotlivé školy vytvářejí prostřednictvím jimi utvářených a ovlivnitelných mechanismů. Spojením vnějších a vnitřních podmínek tak vytvářejí do jisté míry specifické modely naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. V rámci analýzy prostředí škol jsme tak sledovali zejména následující jevy a oblasti:

- oblast reflexe spádové oblasti školy, respektive cílové skupiny školy, a to jak v rámci nastavení školního vzdělávacího programu, tak v rámci zapojení školy do



projektových aktivit, umožňujících naplňovat potřeby jejich žáka a především pak aktivitu školy na poli vytváření vlastních projektů, směřujících k naplňování potřeb dětí se SVP

- celkovou organizaci školy, užívané formy integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- celkovou míru připravenosti školy na integraci žáků se SVP na úrovni technicko – materiální (bezbariérovost, prostory, celkové vybavení, vybavení speciálními pomůckami apod.) a na úrovni personální (kvalifikace a zkušenosti pedagogických pracovníků v oblasti práce s dětmi se SVP
- podobu partnerských sítí – oblast spolupráce s dalšími subjekty na poli naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, zaměření spolupráce na práci s dětmi se SVP, hodnocení spolupráce
- postupy užívané v oblasti naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a hodnocení jejich efektivity
- preference škol v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- nabídku v oblasti aktivit mimo vyučování, jejich specifikaci směrem k dětem se SVP a míru zapojení žáků se SVP
- oblast případných reflektovaných bariér ve vztahu k naplňování individuálních potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- potřeby deklarované školami v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP

S ohledem na omezený vzorek (a částečně navzdory této skutečnosti) škol (zejména v segmentu škol vyučujících dle RVP ZV LMP, základních škol speciálních a středních škol) je míra variability praxí ve vztahu k naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP velmi rozmanitá, odpovídá spíše portfoliu několika individuálních příběhů a míra možnosti generalizace výsledků je velmi omezená. S přihlédnutím k této skutečnosti (i faktu, že vzorek škol nelze pokládat za reprezentativní) předkládáme výsledky zejména ve dvou rovinách. První je charakteristika hlavních sledovatelných trendů, které jsou patrné i přes omezený vzorek zkoumaných škol, druhou pak popis skutečností, které významně ovlivňují mechanismy naplňování individuálních vzdělávacích potřeb dětí na úrovni specifických lokálních podmínek a s jejichž využitím je možné sledovat jednotlivé podpůrné či inhibiční faktory v oblasti naplňování potřeb dětí se SVP.

#### **4.1 Základní školy vzdělávající dle RVP ZV**

Výzkum byl v segmentu škol vzdělávajících dle RVP ZV (školy hlavního vzdělávacího proudu) realizován na 33 školách.

Rozdělení sledovaných škol dle počtu žáků

Školy s nižším počtem žáků (do 200)	3
Školy se středním počtem žáků (200 – 400)	10
Školy s vyšším počtem žáků (400 – 600)	16
Školy s vysokým počtem žáků (nad 600)	4

### 4.1.1 Reflexe cílové skupiny ve ŠVP a projektových aktivitách

Z analýzy ŠVP vyplývá, že většina škol koncepčním způsobem v rámci školního vzdělávacího programu reflektuje specifika spádové oblasti či specifika cílové skupiny školy (jedná-li se o žáky se SVP). Zpravidla se tak děje v případě, že ve škole je vzděláván vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (škola např. využívá mechanismů skupinové integrace či se jiným způsobem částečně specializuje na výuku žáků s určitým typem SVP), případně je škola spádovou pro oblast s vyšší koncentrací obyvatel s nízkým socioekonomickým statutem. V případě škol s nižším zastoupením žáků se SVP je tato oblast v rámci nastavení školních vzdělávacích programů reflektována spíše okrajově, v obecné rovině a zpravidla s využitím příslušných pasáží z RVP.

Projektová aktivita škol je ve zkoumaném vzorku, co do rozsahu velmi variabilní, přibližně 15% škol je možné považovat za velmi aktivní a úspěšné (vytvářejí a získávají množství projektů, celkový objem získaných prostředků je v řádech statisíců až milionů), až po školy, které na tomto poli vyvíjejí prakticky nulovou aktivitu, či organizují prakticky jen menší projektové aktivity související s projektovými dny ve škole či jednodenním poznávacími výjezdy žáků.

Většina projektů, do nichž jsou školy zapojeny, není primárně orientována na naplňování individuálních potřeb dětí se SVP. Poměrně velká část projektů vytvářených školami a část projektů, k nimž školy přistupují jako partneři, je charakterizována snahou o dovybavení školy technickými výukovými prostředky (PC, interaktivní tabule, vybavení specializovaných učeben, zřízení či renovace školních hřišť apod). Časté jsou aktivity spojené s rozvojem dovedností v oblasti užívání komunikačních technologií či výukou jazyků, dvě ze škol organizují zahraniční pobyty žáků, či se do projektů na výměnné pobyty zapojují.

Významná část projektů z výše uvedených kategorií i další samostatné projekty jsou orientovány na oblast implementace průřezových témat do výuky, konkrétně pak na oblast environmentální výchovy (projekty jako Zelená škola, aktivity související s tříděním odpadu, ochranou přírody, aktivity spojené s adopcí zvířat v ZOO), mediální výchovy či multikulturní výchovy.

Silnou skupinu tvoří aktivity související se zdravým životním stylem (Zdravá škola, Zdravé zuby apod.), prevencí sociálně patologických jevů (zpravidla ve spolupráci s NNO či policií – čtyřikrát byl zmíněn projekt Ajax).

Nezanedbatelné množství projektů je rovněž orientováno na rozvoj sportovních a kulturních aktivit a na oblast rozvoje tvořivosti žáků.

Charakter projektů, do nichž je škola zapojena, nebo je sama vytváří, je poměrně významně ovlivněn zejména mírou zastoupení sociálně znevýhodněných žáků. Spolu s mírou jejich koncentrace na škole zpravidla narůstá míra zacílení projektů směrem k této skupině. Školy častěji vytvářejí projekty, jejichž ideovou linií je v mnoha podobách obměňovaný cíl zprostředkovat žákům aktivity, kterých se jim v důsledku specifického rodinného prostředí nedostává. Projekty a aktivity jsou tak orientovány na poznávací výjezdy, zajištění volnočasových aktivit, přípravy na vyučování či zprostředkování atraktivních zážitků. Významně také stoupá výskyt projektů orientovaných do oblasti prevence sociálně patologických jevů. Školy s vysokou koncentrací sociálně znevýhodněných žáků ve vyšší míře kooperují s neziskovými organizacemi a snaží se prostřednictvím partnerství v projektech podpořit doučování žáků, asistenci v rámci kontaktu s rodinami apod. Jako limitní je však v tomto kontextu uváděna kapacita subjektů nabízejících tyto služby a míra spolupráce s rodinami.



Projektové aktivity zacílené na skupinu zdravotně postižených či znevýhodněných žáků se objevují zcela výjimečně a jsou spíše menšího rozsahu, školy potřeby uvedených cílových skupin saturují zpravidla spíše orientací spolupráce na specializované subjekty.

## **4.1.2 Podmínky pro naplňování potřeb dětí se SVP**

### **Bezbariérovost**

Z 33 oslovených škol je pouze 6 plně bezbariérových. Další 4 školy jsou částečně bezbariérové (bezbariérová je část budovy, jedna z budov školy, přízemí budov apod.) 23 škol (tedy dvě třetiny) podmínku bezbariérovosti nesplňuje, ředitelé tří z nich se pak domnívají, že bezbariérová úprava není na jejich škole potřeba.

### **Vybavenost speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami, vybavenost informačními zdroji**

Míra vybavenosti speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami se na jednotlivých školách poměrně významně liší. Jedenáct škol hodnotí úroveň vybavenosti jako velmi dobrou či výbornou. Do vybavení pro výuku žáků se SVP zpravidla zahrnují speciální výukové programy, PC programy a další pomůcky pro žáky s SPU. Velmi dobrou vybavenost směrem k výuce žáků se zdravotním postižením zpravidla deklarují školy, které již mají zkušenost s výukou většího množství žáků se SVP a vybavení v této souvislosti průběžně pořizovaly.

Celkem 17 škol hodnotí vybavenost jako vyhovující ve vztahu k aktuální míře vzdělávání žáků se SVP. Jedná se zpravidla o audiovizuální techniku, kterou lze využít pro aplikace vhodné pro žáky s SPU a množství didaktických materiálů a pomůcek pro žáky s SPU. Respondenti zpravidla uvádějí, že nákup většího množství vybavení je omezen rozpočtem školy a případnou potřebu nákladnějších pomůcek pro žáky se zdravotním postižením by se snažili řešit např. prostřednictvím výpůjček od SPC.

Pět škol považuje vybavení školy ve vztahu k naplňování potřeb dětí se SVP za spíše nevyhovující. Tito respondenti nejčastěji uváděli absenci nejrůznějších pomůcek a vybavení nebo jejich zastaralost a problematické získávání dalších s ohledem na omezený rozpočet školy. Do této skupiny byly zařazeny rovněž dvě školy, u nichž minimální míra vybavení směrem ke vzdělávání dětí se SVP pramení z orientace na sportovní aktivity či výuku jazyků a žáci se SVP a potřebou výraznější podpory se v uvedených školách prakticky nevyskytují.

### **Personální kapacity**

Deset z oslovených škol lze na úrovni personálních kapacit považovat za nadstandardní, v rámci pedagogického sboru lze nalézt tři a více speciálních pedagogů, míra celkové kvalifikovanosti pedagogického sboru je vysoká a učitelé mají zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě dvou škol je přítomnost speciálního personálu a dostupnost služeb podpořena přítomností poradenského zařízení přímo v budově školy.

Téměř všichni oslovení respondenti z řad vedení by uvítali možnost využít služeb školního psychologa. Ten je však na celý úvazek přítomen pouze na jedné ze škol (jako pracovník poradenského zařízení) a na třech školách je využíván na částečný úvazek (v jednom případě jako pracovník poradenského zařízení při škole), ostatní školy zpravidla využívají služeb školských poradenských zařízení, které jsou však výrazně kapacitně limitovány.

Na třinácti oslovených školách je k dispozici alespoň jeden pedagog s kvalifikací speciálního pedagoga (nejčastěji se specializací na psychopedii, logopedii či etopedii). Jeho reálný podíl

na práci se žáky se SVP je však spíše minimální. Péče o žáky se SVP je zpravidla zajišťována v součinnosti výchovného poradce a pracovníků školských poradenských zařízení.

V pedagogických sborech deseti škol se nevyskytují speciální pedagogové a organizace péče o žáky se SVP je plně v gesci výchovného poradce kooperujícího se školskými poradenskými zařízeními. Tato skutečnost je patrna především na školách s výrazně nízkým zastoupením žáků se SVP (zpravidla do deseti integrovaných žáků na škole s výraznou převahou žáků s SPU). Respondenti uvedených škol zpravidla deklarují, že přesto žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují odpovídající míru péče.

V rámci hodnocení podmínek pro vzdělávání žáků se SVP na škole byli respondenti požádáni o celkové zhodnocení podmínek školy, aktuálního počtu žáků se SVP a možnostmi školy.

Celkem 14 škol uvedlo, že současný stav je v souladu s jejich možnostmi, 5 škol deklaruje připravenost vzdělávat mírně vyšší počet žáků se SVP a tři školy dokonce deklarují kapacity pro integraci výrazně vyššího počtu dětí se SVP než je současný stav.

Naopak 7 škol se dle názoru vedení školy nachází v situaci, kdy počet dětí se SVP a nutnost naplnění jejich potřeb je mírně nad možnostmi školy a má vliv na její práci a dvě školy dokonce uvádějí, že objem docházejících žáků se SVP je výrazně nad možnostmi školy adekvátně naplňovat jejich individuální potřeby.

### **4.1.3 Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních potřeb dětí se SVP**

Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků lze kategorizovat do několika skupin:

- plánování a organizace činností spojených se zajišťováním potřeb dětí se SVP
- organizace výuky ve smyslu formy
- úprava obsahu učiva, metod výuky a hodnocení
- zajištění užívání speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek
- úprava pracovního prostředí
- individuální péče poskytovaná mimo vyučování
- asistence v rámci vyučování
- podpora v oblasti přípravy na vyučování – doučování
- spolupráce s poradenskými zařízeními a dalšími subjekty
- další specifická opatření

#### **Plánování a organizace činností**

Na všech sledovaných školách jsou klíčovými osobami v oblasti podpory pedagogů při naplňování individuálních potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami výchovní poradci (v případě tří škol tuto úlohu významněji naplňoval určený speciální pedagog).

Jako kmenoví zaměstnanci škol mají přímý a největší vliv na podobu realizovaných opatření směrem k individuálním vzdělávacím potřebám všech dětí a podílejí se významnou měrou na organizaci a plánování opatření směřujících k naplňování potřeb dětí se SVP. V případě devíti (zejména početnějších škol) byla v zájmu zvýšení efektivity činnosti pozice výchovného poradce zastávána dvěma pedagogy, zvláště pro první a druhý stupeň, případně byla činnost dělena mezi dva pedagogy dle budov školy.





Efektivita práce v oblasti koordinace činností je limitována poněkud nepružným tokem informací. Ve většině škol je obvyklá praxe, kdy výchovný poradce komunikuje s poradenským zařízením a informace zprostředkovává třídnímu učiteli, vedení školy, případně rodičům.

V oblasti plánování aktivit však lze za nejefektivnější považovat model, který je v mírně diferentních variantách uplatňován na čtyřech z oslovených škol. Zde jsou ustaveny platformy komunikace, organizace a plánování činností, které se schází periodicky a koordinují činnosti související s naplňováním potřeb žáků se SVP, ve vztahu k jednotlivým žákům – jejich složení v ideálním případě zahrnuje zástupce vedení školy, výchovného poradce, třídního učitele, pracovníka poradenského zařízení a rodiče. Uvedené složení lze považovat za idealizovanou variantu a v běžném chodu školy je uplatňováno spíše výjimečně, nicméně lze jej považovat za příklad dobré praxe a potencionálně efektivní model.

### **Organizační formy integrace v kontextu užívaných postupů naplňování potřeb dětí se SVP**

Celkem deset škol ze zkoumaného vzorku uplatňuje kromě individuální integrace v běžných třídách také možnost skupinové integrace a vytváří specializované třídy pro žáky se zdravotním postižením. V jednom případě pro žáky s lehkým mentálním postižením, ve čtyřech případech výhradně pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, v pěti případech jsou ve speciálních třídách umístovány především děti se specifickými poruchami učení a chování, ale mechanismus skupinové integrace je využíván rovněž pro děti s dalšími formami postižení, které třídy doplňují.

Za pozitivum uvedeného přístupu lze považovat možnost výrazné úpravy podmínek výuky směrem k naplňování potřeb žáků (počet žáků ve třídě, lepší úroveň vybavení speciálními pomůckami, možnost výraznější úpravy prostoru třídy, metod výuky, zvýšená možnost využití asistence, péče speciálního pedagoga), z praxe většiny škol je však zřejmé, že dochází k určitému omezení sociálních kontaktů s vrstevníky a vzdělávání dětí v prostředí, které není přirozeně stimulující.

Důvodů pro preferování skupinové integrace na školách je několik. Pramení především z vyššího počtu dětí se SVP, který vedl k myšlence zřídit speciální třídy. Silným podpůrným argumentem je rovněž často uváděný vysoký počet žáků ve třídách a tudíž omezená možnost poskytnout jim odpovídající podporu směřující k naplnění jejich vzdělávacího potenciálu. V neposlední řadě je pak argumentem pro zřízení speciální třídy omezený počet speciálních pedagogů na škole a tudíž tlak na jejich maximální využití pro maximální počet žáků se SVP. V případě jedné ze škol byl zaznamenán velmi specifický model systému skupinové integrace žáků se SVP (23 žáků integruje rovněž formou individuální integrace). Škola vytváří speciální třídy od prvního do osmého ročníku a v jejich rámci integruje v jedné skupině žáky s různou mírou závažnosti postižení, od žáků se specifickými poruchami učení až po žáky se závažným tělesným či smyslovým postižením. Všech osm speciálních pedagogů působících na škole je třídními učiteli v těchto třídách, ve čtyřech třídách je zároveň přítomen asistent (u žáků se závažným zrakovým a tělesným postižením). Intenzivní péče a podpora věnovaná žákům v rámci těchto tříd dle vedení umožňuje zvládat učivo běžné základní školy. Škola si je zároveň vědoma nutnosti připravovat žáky směrem k sekundárnímu vzdělávání, kde již, dle mínění respondentů, nebude možné žákům takovou podporu poskytovat a v rámci vyšších ročníků (5. – 8.) tak postupně výrazněji propojuje výuku s běžnými třídami. Do tříd dochází na výuku učitelé z běžných tříd a žáky částečně zařazují do výuky běžných tříd. Tento model je završen plnou individuální integrací žáků v průběhu devátého ročníku, kde již není k dispozici speciální třída.

V rámci individuální integrace (převažující forma, aplikovaná v určitém rozsahu na všech zkoumaných školách) jsou přístupy k naplňování potřeb dětí výrazněji individualizovány. Více než 80% všech žáků individuálně integrovaných v rámci sledovaných škol tvořili žáci se specifickými poruchami učení a chování. Nejčastějšími přístupy směřujícími k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb tohoto segmentu žáků jsou obecně známé metody spočívající v omezení penza psaného či čteného textu, využívání doplňovacích cvičení, úprava hodnocení, užívání jednoduchých pomůcek (dyslektické okénko, přehledy gramatických pravidel) apod. Ty jsou obecně propojovány s intenzivnějším střídáním činností, zapojováním relaxačních aktivit a v případě potřeby doplněné o individuální práci s dítětem ve formě ambulantní nápravy, v rozsahu 1-2 hodin týdně mimo vyučování (dále viz odpovědi respondentů – učitelů). V případě žáků se SPU jsme zaznamenali pouze jeden případ využití asistence v rámci výuky, a to v případě vyšších počtů žáků ve třídě, v průběhu prvního ročníku.

Poradenství v oblasti práce s dětmi zajišťuje ve většině případů PPP, přibližně třetina škol uvádí, že jejich zkušenosti s výukou tohoto segmentu žáků jsou dostatečné a poradenství využívají ve velmi omezené míře.

Celkový rozsah integrace žáků s tělesným a smyslovým postižením, vadami řeči, poruchami autistického spektra či kombinovaným postižením byl poměrně nízký. Ve 33 školách bylo individuálně integrováno celkem 15 žáků s tělesným postižením (vždy 1 v každé škole), celkem 9 žáků se sluchovým postižením na šesti školách (čtyři školy 1 žák, jedna škola 2, jedna 3 žáky), 11 žáků se zrakovým postižením na osmi školách (na třech školách po dvou žácích se zrakovým postižením), 38 žáků s vadami řeči na šesti školách (na jedné ze škol s tradicí ve vzdělávání dětí s tímto typem handicapu 22 žáků), 5 žáků s kombinovaným postižením na třech školách (v případě dvou škol po dvou žácích) a celkem 7 žáků s poruchami autistického spektra na třech školách (s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem či autistickými rysy). Celkem 9 škol ze sledovaného vzorku integrovalo individuálně pouze žáky se specifickými poruchami učení a chování, celkem 14 škol pak pouze jednoho žáka s jiným typem postižení.

V případě žáků s tělesným a smyslovým postižením je individuální integrace v běžné třídě výrazně častěji vázána na možnost mírného snížení žáků ve třídě, úpravy v uspořádání třídy, úpravy pracovního místa, využívání speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek. Přibližně třetina žáků s tělesným a smyslovým postižením ve sledovaném vzorku využívala v různém rozsahu asistenci zajišťovanou asistentem pedagoga pro žáky se zdravotním znevýhodněním. Ta je poskytována v rámci výuky ve třídě v předmětech, kde výuka probíhá společně s ostatními žáky třídy. Dále je poskytována individuálně v segmentech výuky, které se žák, s ohledem na povahu handicapu, nezúčastňuje společně se třídou (nejčastěji tělesná výchova, některé typy praktických činností apod.). Byl však zaznamenán i případ, kdy, přestože je žák individuálně integrován a využívá asistence, převažuje penzum oddělené výuky. Situace byla zdůvodněna tím, že v předmětech, které vyžadují soustředěnou práci, působí instruktáž a obecně komunikace mezi žákem a asistentem rušivě.

*„Asistentka je s dítětem (s tělesným postižením, DMO) po celou dobu vyučování, ale často dělají jinou práci než ostatní. O výtvarné výchově a pracovních činnostech dělají vždy stejnou práci jako třída. Asistentka má svou pracovní, kde také tráví s dítětem většinu času a pracuje s ním individuálně.“*

Poradenství je v tomto segmentu žáků zajišťováno speciálně pedagogickými centry, jejichž činnost je zaměřena na daný typ postižení. V případě individuální integrace žáků s tělesným či



smyslovým postižením je rovněž výrazně častěji využíváno terénní poradenství a konzultace s poradenským pracovištěm. To zpravidla zajišťuje pravidelné konzultační výjezdy do školy, nejčastěji v periodicitě jednou za 3 měsíce. Školy také výrazně častěji využívají možnosti zápujčky kompenzačních pomůcek a procházejí zaškolením v práci s nimi. Vzhledem k omezenému počtu individuálně integrovaných žáků s výše uvedenými typy postižení je zpravidla integrace hodnocena jako bezproblémová a případné deklarované problémy se objevují u žáků, u nichž se zdravotní handicap kombinuje se sociálním znevýhodněním a škola nemůže v potřebné míře využít kooperaci s rodinou.

Silně zastoupenou kategorií je v segmentu základních škol vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Ve zkoumaném vzorku se nacházely celkem čtyři školy, které uvedly, že vzdělávají děti s nařízenou ústavní výchovou (ve všech případech se jednalo o žáky docházející do školy z dětských domovů), nicméně respondenti deklarovali, že žáci nemají dle nich žádné speciální vzdělávací potřeby, které by bylo nutné ve výuce zohledňovat.

Na žádné ze škol se v období realizace výzkumu nenacházely děti žadatelů o azyl, jedna ze škol deklarovala bohaté zkušenosti s naplňováním potřeb těchto dětí, neboť se dlouhodobě podílela na výuce dětí z azylového zařízení. Jeho činnost však byla před několika lety ukončena.

Síla zastoupení kategorie dětí se sociálním znevýhodněním je tak dána především výrazným zastoupením dětí pocházejících z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením či ohrožených sociálně patologickými jevy.

Míra zastoupení sociálně znevýhodněných žáků na sledovaných školách	
Do 20%	17
20 – 50%	8
50 – 75%	3
Nad 75%	5

Z tabulky vyplývá, že 8 škol se potýká s nadpolovičním zastoupením sociálně znevýhodněných žáků, v případě pěti sledovaných škol se pak dokonce projevuje výrazná převaha sociálně znevýhodněných žáků na škole. Jedná se zpravidla o školy, které lze považovat za spádové pro sociálně vyloučené lokality či oblasti s vysokou mírou disperzního osídlení obyvatel s nízkým socioekonomickým statusem. Ve většině případů se jedná o Romy.

Problematické je dle respondentů již samotné vymezení dané kategorie a především pak nejasnost indikátorů, na jejichž základě je možné dítě považovat za sociálně znevýhodněné.

*Na škole s kapacitou cca 400 žáků vedení deklarovalo 90% zastoupení sociálně znevýhodněných žáků (indikátorem bylo, že alespoň jeden z rodičů dítěte je nezaměstnaný), paní učitelka téže školy deklarovala 10 znevýhodněných žáků a jako kritérium pro zařazení určila nařízený soudní dohled.*

#### **4.1.3.1 Přístupy k naplňování potřeb sociálně znevýhodněných žáků**

Školy s vyšší koncentrací sociálně znevýhodněných žáků se často snaží podpořit úspěšný začátek školní docházky realizací výuky v rámci přípravných ročníků (zřízen na 5 z 8 základních škol s nadpolovičním zastoupením sociálně znevýhodněných žáků). Jedna ze škol vypracovává všem žákům v přípravném ročníku individuální vzdělávací plán (obecně je tento prostředek podpory naplňování individuálního přístupu ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům zcela opomíjen a školy jsou většinou velmi skeptické k možnosti a především

efektivitě jeho užití). Limitou je však zpravidla jeho kapacita. Školy deklarují výrazný rozdíl v počátcích školní docházky patrný mezi dětmi, které absolvovaly a neabsolvovaly předškolní přípravu. Všichni oslovení respondenti výrazně doporučovali zvýšení podílu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí na předškolní přípravě, případně iniciaci mechanismů systémové podpory přípravy dětí na úspěšné zahájení školní docházky a zvyšování jejich předpokladů pro dosahování školního úspěchu.

Časté je angažování asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, který je nejčastěji využíván právě v přípravných ročnících, případně v prvních třídách. Pouze jedna ze škol využívala asistenci rovněž ve vyšších ročnících v rámci prvního stupně.

Nejzásadnější limitu práce se sociálně znevýhodněnými žáky představuje dle respondentů na všech typech škol vliv rodinného prostředí, na základních školách všech typů pak nespolečné s rodinou, které je dle respondentů projevem nezájmu o vzdělání, v krajním případě dokonce „*odporu ke vzdělání*“. Spolupráci s rodinou se školy zpravidla snaží navázat třemi způsoby:

- neformální kontakt s využitím akcí pro rodiče, neformální třídní schůzky, společenská setkání
- kontakt prostřednictvím asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním
- „vynucený“ kontakt, formou úřední korespondence, případně kontakt v rámci výchovných komisí

Školy často deklarují jako osvědčený způsob institucionálního tlaku na rodinu přítomnost sociální pracovnice či policisty na výchovné komisi. Dle škol takový přístup zvyšuje motivaci rodiny k následné spolupráci a efekt takového počínání je dlouhodobější.

Část respondentů rovněž navrhuje vázat sociální transfery na docházku dětí do školy, případně navrhuje část sociálních dávek poukazovat přímo (ve formě jakési analogie k institutu zvláštního příjemce sociální dávky) na úhradu nákladů spojených s pořizováním pomůcek, svačin či obědů, případně souhlasí s tím, aby sociálně znevýhodněné děti dostávaly stravu ve škole zdarma, neboť „*se alespoň pořádně najedí, některé děti mají hlad a nemohou se pak soustředit na výuku a pro rodiče by to byla alespoň motivace posílat děti do školy*“.

V portfoliu opatření, která školy prezentují jako více či méně osvědčené lze nalézt rovněž:

- poskytování doučování v a možnosti vypracovat v prostorách školy domácí úkoly
- minimalizování požadavků na domácí práci
- poskytování široké nabídky bezplatných volnočasových aktivit
- zajišťování školních pomůcek (sešitů, tužek, pravítek, výtvarných potřeb) školou a jejich ponechání v prostorách školy (dětí si pomůcky neodnášejí domů z důvodu možné ztráty či poničení)
- symbolickou úhradu nákladů na akce pořádané školou
- pořádání kulturních akcí s romskou tematikou
- volnočasové aktivity, zpravidla kulturního charakteru, orientované na Romy apod.

Většina z prezentovaných opatření však má velmi omezený potenciál výrazným způsobem ovlivnit situaci žáků se sociálním znevýhodněním.

Méně často se projevuje systémový přístup škol, které designují opatření s ohledem na jasně identifikovanou potřebu a integrují je začleňují do školního vzdělávacího programu.



*Příkladem může být škola, uvědomující si zřejmý deficit v oblasti rozvoje jazykových schopností sociálně znevýhodněných žáků a snaží se jej kompenzovat prostřednictvím disponibilní časové dotace vymezené v RVP. Na prvním i druhém stupni je navýšená dotace českého jazyka a na druhém stupni fungují dva kroužky českého jazyka. Vše zaměřeno na rozvoj slovní zásoby, čtení s porozuměním, orientace v textu a slovním projevu apod. Škola si uvědomuje vztah mezi rozvojem jazykových schopností a úspěchem v dalších předmětech. Od první třídy každá učitelka nabízí doučování, je zaměřeno převážně na český jazyk, škola motivuje učitele prostřednictvím dohod o provedení práce.*

Objevila se rovněž tendence realizovat opatření, která vycházejí z modelu vyrovnávacích tříd, který byl v minulosti na základních školách využíván v souvislosti s neúspěšnými žáky. Jedna ze škol by obdobný mechanismus aplikovala a v jeho rámci využila práci asistenta.

*Asistent by v období 1. až 3. třídy s mnohem menším počtem žáků pracoval na některé předměty v individualizované pracovní skupině (max. do 10 žáků) a probíral s nimi učivo intenzivněji, tak, aby se děti mohly vrátit na odpovídající úroveň do běžné třídy (vyrovnávací skupinka by měla měnit se obsazení, s ohledem na aktuální potřeby žáků).*

*Škola uvažuje o tom, že podobný mechanismus zavede pro žáky, kteří jsou dlouhodobě neúspěšní, opakují ročník a postupují věkem se znalostmi, které už jim neumožňují nadále stíhat učivo. Na druhém stupni by v hlavních předmětech iniciovali studijní skupiny podle dosažené úrovně studia. Kdyby do 3. třídy existovaly vyrovnávací skupinky, děti by se při individuálním přístupu více naučily a dlouhodobější intenzivní individualizovaná práce by umožňovala při dobré spolupráci s poradenským pracovištěm také odpovídající dlouhodobou diagnostiku a na základní školu praktickou by se tak pravděpodobně dostávaly již spíše pouze děti s mentálním handicapem.*

Táž škola zároveň deklaruje intenzivní spolupráci s neziskovou organizací zajišťující podporu vzdělávání ve formě individuálního doučování dětí v rodinách.

Obecně by školy v oblasti naplňování potřeb dětí se sociálním znevýhodněním ocenily větší finanční podporu umožňující využít ve větší míře asistenty, poradenské pracovníky působící přímo ve škole či realizovat podpůrná opatření v době mimo vyučování.

Přestože většina respondentů spatřuje kořeny vzdělávacích problémů v relevantních faktorech, jakými jsou dlouhodobá nezaměstnanost, bytová situace, materiální nedostatek, působení sociálně patologických jevů, nekompetence rodičů v oblasti přípravy na školní docházku, má většina školami realizovaných i navrhovaných opatření charakter reakce na důsledky, nikoliv příčiny selhávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve výuce. Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je, v důsledku toho, že většinu žáků z tohoto segmentu tvoří Romové, výrazně etnizována (Romům je nejčastěji připisován nezáměr o vzdělání, nezodpovědnost, neschopnost dodržet závazky, což zpravidla není připisováno specifickým podmínkám socializace, ale „mentalitě“, tedy dle respondentů faktorům vrozeným).

Respondenti rovněž velmi často uvádějí, že efektivita podpůrných opatření klesá úměrně stoupajícímu věku žáků, kdy se již projevuje silnější negativní vliv prostředí. Důsledkem je vysoká míra výskytu výchovných problémů, které dále znesnadňují snahy o intervence školy ve prospěch sociálně znevýhodněných žáků a většina opatření realizovaných školou se v tomto období již jeví jako neefektivní.

Tato skutečnost dle respondentů zapříčiňuje jejich výrazně snížený zájem o sekundární vzdělávání a předčasné ukončování vzdělávací dráhy.

Efektivní intervenční model by dle části respondentů mohla představovat dlouhodobá individuální podpora žáků i rodiny, směřující k pozitivní změně ve faktorech ovlivňujících vzdělávání. Ta by měla být v případě rodičů zaměřena především na získání zaměstnání, řešení bytové situace, řešení dluhů a systematická podpora v oblasti přípravy na vyučování a motivace rodiny k podpoře dalšího vzdělávání dětí.

Úloha školy v takovém případě je dle respondentů spíše participační, s ohledem na její možnosti a capacity.

Problematika naplňování individuálních potřeb žáků se sociálním znevýhodněním je zařazena rovněž ve druhé části analýzy v rámci segmentu bývalých zvláštních škol.

#### 4.1.3.2 Postupy naplňování individuálních potřeb žáků se SVP dle učitelů

Na mapování konkrétních postupů práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami byly zaměřeny především interview s učiteli. V rámci hodnocení postupů práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsme vycházeli z odpovědí 82 respondentů z řad učitelů. Společným jmenovatelem odpovědí téměř tří čtvrtin respondentů je omezená schopnost adekvátně prezentovat a především dostatečně konkretizovat postupy užívané při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci uskutečněných interview bylo často třeba opakovaně žádat respondenty o bližší specifikaci postupů, o nichž se snažili referovat a i v takovém případě byla úspěšnost poměrně nízká. Přibližně třetina respondentů i přes žádost tazatele o konkretizaci odpovědi zpravidla pouze opakovala obecné proklamace, některou z obecných proklamací doplnila, či ve velmi omezeném rozsahu zařadila některý z obecně známých postupů práce s vybraným segmentem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zpravidla s vágním vysvětlením vztahu mezi identifikovanou potřebou žáka a užitím postupu směřujícího k jejímu naplnění. Připomeňme, že oslovení respondenti si skupinu dětí se SVP, o níž měli na úrovni užívaných způsobů práce referovat, volili jako skupinu dětí, s níž mají nejrozsáhlejší zkušenosti.

*„Já to říkám pořád. Výchova, výchova a zase výchova.“*

*„Individuální péče, úzká spolupráce s rodiči“*

*„Je nutná autorita u dětí a pak spolupráce s rodiči. Postupovat podle plánu a hodně oceňovat.“*

*„Mám vyzkoušené třeba doplňovačky, ale musím je hrnout, aby drželi to tempo.“*

*„Být mírná a neřvat, dítě se nesmí bát a také hodně chválit i za maličkosti.“*

*„Hlavně si najít k dítěti cestu, je to, jak jsem řekla, individuální a každému dítěti vyhovuje něco jiného.“*

(příklady odpovědí respondentů po opakované žádosti tazatele o konkretizaci osvědčených postupů práce)

Mezi odpovědi s nejvyšší četností, vyskytující se v mírně obměněných variantách, patří zejména proklamace o nutnosti individuálního přístupu, vlídnosti a empatie, respektu k možnostem žáka, nutnosti spolupráce s rodiči, potřebě dostatečného množství pochval a motivace atp.

S ohledem na míru schopnosti adekvátním způsobem referovat o užívaných postupech práce a dostatečně je konkretizovat, míru schopnosti deklarovat vztah mezi identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami žáka a postupy směřujícími k jejich naplnění a schopnosti hodnocení efektivity používaných metod, jsme kategorizovali respondenty do tří základních skupin.



<b>KATEGORIZACE RESPONDENTŮ DLE SCHOPNOSTI REFEROVAT O UŽÍVANÝCH POSTUPECH PRÁCE SE ŽÁKY SE SVP (N=82)</b>			
<b>Skupina</b>	<b>Charakteristika skupiny</b>	<b>Počet respondentů zařazených do skupiny</b>	<b>Podíl na celkovém vzorku respondentů</b>
I.	Respondent v odpovídající míře referuje o postupech práce se žáky s vybranou skupinou SVP. Dokáže postupy dostatečně konkretizovat. Dokáže vyjádřit vztah mezi potřebami žáka a užívanými postupy práce, dokáže zhodnotit efektivitu užívaných postupů	22	26,8%
II.	Respondent uvádí spíše obecně vymezené postupy práce s dětmi se SVP, při opakované žádosti je schopen částečné konkretizace a hodnocení. U některých z užívaných postupů je možné posuzovat efektivitu jejich užití.	29	35,4%
III.	Respondent nedokáže konkretizovat postupy práce s dětmi se SVP, jejich vymezení je na velmi obecné úrovni, není jasný vztah mezi potřebou žáka a způsobem jejího naplňování. S ohledem na míru obecnosti postupů nelze vyhodnotit jejich efektivitu. Do skupiny byli zařazeni rovněž 4 respondenti, kteří referovali o tom, že specifické postupy užívají jen sporadicky.	31	37,8%

Uvedené výsledky nabízejí interpretaci vztahu mezi omezenou schopností prezentace postupů práce a skutečným rozsahem jejich užívání, a to zejména u respondentů zařazených do skupin II a III (73,2 % respondentů). V krajní variantě lze uvažovat o snížené schopnosti naplňovat adekvátním způsobem speciální vzdělávací potřeby žáků. Je však zřejmé, že výsledek může být ovlivněn několika faktory, které mohly způsobit jeho nepříznivé vyznění. Součástí vzorku byli rovněž respondenti z řad začínajících učitelů s pedagogickou praxí kratší než tři roky (5), u nichž lze usuzovat na doposud nízké penzum nabytých zkušeností. Část respondentů na otázky odpovídala s vědomím omezené časové dotace a především, z celkové atmosféry rozhovoru a způsobu prezentace většiny respondentů bylo zřejmé, že se v podobné situaci ocitá spíše sporadicky či dokonce poprvé, a prezentace užívaných postupů práce, jejich výraznější konkretizace a hodnocení je činností, s níž nemají výraznější zkušenosti a v každodenní práci ji běžně nevyužívají.

V následujících přehledových tabulkách uvádíme přehled postupů, které respondenti uvádějí jako postupy využívané v souvislosti s naplňováním potřeb dětí s jednotlivými kategoriemi speciálních vzdělávacích potřeb (neúplnost výčtu souvisí s volbou kategorie respondenty, téměř dvě třetiny zvolily kategorii SPU, nezařazovali jsme kategorie, které si zvolili méně než 3 respondenti, případně kategorie, kde míra obecnosti odpovědí neumožňovala vyhodnotit efektivitu postupů). Nezařazujeme rovněž většinu z často uváděných obecných proklamací, jejichž vypovídací hodnota je velmi nízká. Postupy jsou kategorizovány do dvou základních skupin dle hodnocení efektivit.

<b>OKRUH SVP</b>
Tělesné postižení
<b>Postupy prezentované jako osvědčené a doporučované</b>
Poskytnout dostatek pomůcek, pracovních prostředků, technických přístrojů a pomůcek při psaní každého druhu Poskytnout dítěti více podnětů k vlastní práci, k samostatnému myšlení a činnosti Výběr obsahu vzdělání musí zohledňovat různé zkušenosti a zájmy Ohraničení učební látky na podstatné procesy Zajištění vhodného způsobu sezení Zabezpečení možnosti volného pohybu Využívání pomůcek pro stabilizaci dítěte při činnostech vyžadujících soustředění Využití výpočetní techniky Využívání trojhranného psacího náčiní Využívání rehabilitačních míčů, žíněnek, gymnastického pásu, balančního půlválce apod. Využití dřevěných hraček a stavebnic pro rozvoj motorických dovedností Využívání speciálních pomůcek na VV - upravené nůžky, rám na malování
<b>Postupy prezentované jako neosvědčené a nedoporučované</b>
Neuvedeno

<b>OKRUH SVP</b>
Zrakové postižení
<b>Postupy prezentované jako osvědčené a doporučované</b>
Výrazné označení lavic a tříd Používání různých světelných zdrojů - svítící figurky, hračky Označení zasklených ploch barevnou páskou Umístění zábradlí na obě strany schodiště Výrazné barevné označení začátku a konce každého oddílu schodiště Silné osvětlení chodeb Rozčlenění větších místností na menší segmenty (zlepšení orientace) Maximální slovní doprovod všech činností a zvuků ve třídě
<b>Postupy prezentované jako neosvědčené a nedoporučované</b>
Používání lesklých materiálů

<b>OKRUH SVP</b>
Specifické poruchy učení
<b>Postupy prezentované jako osvědčené a doporučované</b>
Využití asistenta ve výuce Poskytování reedukace poruch učení v rozsahu 1-2 hodin týdně Užívání čtecího okénka Užívání podpůrných pomůcek pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik Užívání bzučáku Nahrazení psaní dlouhých textů doplňovacími cvičeními Při diktátech psaní každé druhé věty Speciální PC programy pro děti se SPU Užívání sešitů s pomocnými linkami a čtverečkované sešity.





Užívání pracovních sešitů pro dysgrafii, dysortografii  
 Užívání čítanky pro dyslektiky  
 Využití vizuální pomůcek – kostky, modely, umělohmotné číslice a písmena  
 Střídání činností a postupů práce po 5 – 10 minutách  
 Rozfázování úkolů do dílčích kroků  
 Možnost využívání tabulek s pravidly pravopisu při hodnocených činnostech  
 Vyznačování počtu chyb, namísto uvádění známky, používání jiné barvy než červené pro označení chyb  
 Využití audiovizuálních pomůcek a pomůcek umožňující vnímání více smysly  
 Využití informačního sešitu pro komunikaci s rodiči – každodenní zápisy o podrobnostech výuky, úkolech  
 Využití místa pro relaxaci a využití relaxačních technik v hodině  
 Pracovní místo umístěné v blízkosti učitele  
 Umožnění práce na větším prostoru (větší sešit, velké papíry)  
 Individuálně sdělované hodnocení (nikoliv před třídou)  
 Využívání prvků jógy při relaxaci

### **Postupy prezentované jako neosvědčené a nedoporučované**

Doučování v odpoledních hodinách bez předchozí relaxace, z důvodu únavy dětí  
 Nadměra samostatné práce bez okamžité kontroly  
 Samostatná práce delší než 10 minut  
 Psaní části diktátu či diktování ob větu (osvědčilo se doplňování)  
 Využívat šikovnější děti na podporu dětí s SPU – hrozí labelizace dítěte jako neúspěšného

### **OKRUH SVP**

Sociální znevýhodnění

### **Postupy prezentované jako osvědčené a doporučované**

Využití asistenta ve výuce, zejména v první třídě  
 Přípravný ročník  
 Maximum názorných činností  
 Časté střídání aktivit  
 Respektování individuálního tempa  
 Citlivý přístup, pokud dítě nemá pomůcky – půjčování  
 Každodenní komunikace s matkou prostřednictvím notýsku  
 Minimum domácích úkolů – příprava na vyučování ve škole  
 Využívání materiálů s romskou tematikou  
 Netrvání na striktním začátku vyučování  
 Využití vizuální pomůcek  
 Rozfázování úkolů do dílčích kroků  
 Využití relaxačních technik v hodině  
 Jedna hodina denně na to, co potřebují dohnat  
 Důslednost a častá kontrola  
 Pomoc se zajištěním sešitů a pomůcek  
 Citlivá komunikace s rodiči  
 Neformální třídní schůzky  
 Zapojení do mimoškolních aktivit  
 Doučování v rodinách – ve spolupráci s NNO

### **Postupy prezentované jako neosvědčené a nedoporučované**

Nedůslednost

#### 4.1.3.3 Postupy užívané v oblasti sociální dimenze integrace

Postupy užívané v oblasti sociální dimenze integrace představují soubor aktivit směřujících k začlenění žáka do struktur třídy, jakožto malé sociální skupiny, budování adekvátní pozice žáka ve třídě či posilování sociální koheze dětského kolektivu. Jejich cílem je dosáhnout přijetí žáka a zabránit (v ideálním případě předcházet) jeho etablování jako kuriozity, objektu soucitu a protektivních přístupů či v krajním případě jeho izolace a vyčlenění na okraj vztahové sítě třídy.

Úspěšnost v oblasti sociální dimenze integrace je dle většiny respondentů nezbytnou podmínkou úspěšnosti integrace jako celku. Přibližně jedna pětina respondentů dokonce akcentuje důležitost úspěchu v oblasti sociální dimenze integrace nad úspěšnost na úrovni osvojování si učiva.

*„Sociální dimenze je pro integraci prvotní - dítě musí být zařazeno do kolektivu, bráno ostatními jako svébytná rovnocenná bytost. Jedině pak se mu nebudou ostatní posmívat při neúspěších a nebude frustrován a vyčleňován z kolektivu. Úspěchem je dosažení stavu, kdy je dítě ve třídě spokojené, má sebedůvěru a sebevědomí a samo má chuť se učit. Není ustrašené, odstrčené, méněcenné a ze třídy vytěšňované.“*

I v oblasti prezentace postupů užívaných v oblasti sociální dimenze integrace byla limitována mírou své obecnosti. Pro zvýšení možnosti hodnotit prezentované postupy byli respondenti zpravidla požádáni, aby svou odpověď konkretizovali na konkrétním příkladu jeho užití. I zde se v případě necelé třetiny respondentů nepodařilo prolomit vrstvu obecných proklamací a frází.

Dominantním nástrojem užívaným většinou pedagogů je rozhovor s dětmi, jehož prostřednictvím se snaží děti informovat či přímo ovlivnit jejich postoj k dítěti s handicapem. Zdůrazňována je potřeba partnerského přístupu k dětem, vysvětlení podstaty handicapu, popis potřeb dítěte a možností jejich naplňování, vysvětlení, proč bude žák jinak hodnocen, proč mu bude věnováno více pozornosti. Učitelé předpokládají, že vysvětlující rozhovor či jejich série, zvláště u dětí na prvním stupni základní školy vytvoří dostatečný prostor pro další práci s dětmi.

U části respondentů je však zřejmé, že rozhovor s dětmi není efektivní metodou, neboť deklarují, že chování dětí je korigováno pouze dočasně a problémy s přijetím žáka se periodicky opakují. Limitující proměnnou zde představuje především míra pedagogického taktu a schopnosti ovlivnit postoj dětí vahou své přirozené autority. V takovém případě je metoda efektivní a její užití je zpravidla omezeno pouze věkem dětí a schopností pedagoga vést rozhovor s přihlédnutím k interpretačním schopnostem dětí.

U pedagogů nedisponujících dostatečnými kompetencemi v oblasti práce se skupinovou dynamikou se mohou projevit tendence nevhodným způsobem, byť v dobré víře, zasahovat do sociálních vztahů v rámci třídy.

Jako ilustraci možného necitlivého postupu je možné uvést situaci, kdy v rámci interview respondentka jako úspěšnou intervenci hodnotila zásah ve prospěch sociálně znevýhodněné dívky, jehož prostřednictvím de facto vytěšňovala jeden segreganční prvek ve třídě, aby byl v zápětí nahrazen jiným.



*„Snažím se mluvit se třídou, samozřejmě například u těch dětí z UNA (ubytovna pro neplatiče) to bylo velmi těžké. Ostatní děti jim nadávaly, že jsou špíny atd. Zkusila jsem dětem vysvětlit, že tyto děti za to nemohou, promluvili jsme si jako skupina. Např. jedna dívka z Janova nadávala dívce z UNA, a poté, co jsme si vše se třídou vysvětlili, ostatní děti se zastaly dívky z UNA a ta druhá zůstala nafouknutá sama, protože ostatní zjistili, že nemá tak dobrou povahu.“*

Část respondentů (7,2%) orientuje rozhovory s dětmi na vysvětlování a faktické zdůrazňování prvků odlišnosti. Snahou je vysvětlit žákům, že odlišnost je běžnou součástí sociální reality, nicméně uvedený přístup lze hodnotit jako potenciálně rizikový. Akcentace prvků odlišnosti bude pravděpodobně problematická zejména v případě dětí, které nejsou v rámci rodiny a nejbližšího sociálního okolí vedeny k toleranci. Velmi silnou míru ovlivnění dětí názory rodičů si připouští 8 respondentů a někteří ji dokonce vnímají jako kontraindikaci k možnosti úspěšně integrovat handicapované děti v běžné ZŠ.

*„Důležité je žákům vysvětlit rozdílnost mezi sebou, jejich specifika osobnosti, pozitiva negativa - „ten je takový, ten je takový“ - vyzdvihnout pozitiva dítěte s SVP, ale i ostatních.“*

*„Musí se to (něčí odlišnost) dětem vysvětlovat, oni to většinou pochopí a pak se již nesmějí.“*

*„Myslím, že naše společnost, ani rodiče, ani děti nejsou schopni přijmout postižené děti. Dříve byly tyto děti izolovány, ústavy byly zavřeny. I když už se dnešní děti s postiženými setkávají, je spousta dětí, které se jim smějí. Musíme jim neustále vysvětlovat, že za to postižení nemohou, že mají také své postavení ve společnosti. Na tyhle jedince koukají špatně, např. s tímhle debilem já do třídy chodit nebudu.“*

*My např. spolupracujeme s MŠ, kde spolupracovaly děti z MŠ s dětmi s mentálním postižením. Dříve rodiče dětí z MŠ byli proti této spolupráci, nechtěli, aby jejich zdravé děti byly v kontaktu s postiženými. Chtělo by to více společných akcí, aby i ostatní věděli, že postižené děti něco dokážou. Ale aby postižené dítě přišlo přímo do výuky na ZŠ, to je dle mého názoru moc velký skok.“*

Cca desetina respondentů volí taktiku neupozorňování na handicap dítěte a snaží se modelovat chování „jako, kdyby dítě žádnou poruchu nemělo“. Daný postup lze považovat za potenciálně akceptovatelný v případě, že dítě nevyužívá žádných výraznějších mechanismů podpory. V souvislosti s vyzněním doplňujících otázek se však uvedený přístup u většiny respondentů jevil spíše jako důsledek bezradnosti v oblasti adekvátní komunikace se třídou.

Velmi specifické přístupy se pak objevují v případě, že etnický orientované hledisko převáží individuální přístup. Jedna ze škol tak považuje za relevantní a osvědčený postup spojování alespoň dvou dětí v jedné třídě na základě etnické příslušnosti. Je tak implicitně vyjadřován předpoklad, že děti, které z pohledu pedagoga trpí nějakým handicapem, k sobě mají přirozeně blíže.

*„Prostě je nevyčleňujeme, snažíme se, aby například romské děti byly ve třídě vždy aspoň po dvou.“* (odpověď na otázku, jaké postupy na úrovni sociální integrace škola využívá a považuje je za osvědčené)

Mezi obecně traktované, dle respondentů efektivní a osvědčené postupy (uvedeno 32,9% respondentů), patří využívání skupinové práce či práce ve dvojicích, kdy může být přirozeným způsobem využito vzájemné nápomoci dětí a je zároveň možné iniciovat vyšší

míru sociálních kontaktů (zmiňována je i snaha v maximální možné míře iniciovat činnosti, kterých se mohou zúčastnit všichni žáci třídy). Někteří z respondentů doplňují uvedený postup upozorněním na nutnost výběru činností, v nichž je předpoklad úspěšnosti žáka se SVP a jeho přínosu pro spolupracující skupinu. V případě jednostranné pomoci ze strany spolužáků je předpoklad budování pozice vyznačující se závislostí na pomoci, která v dlouhodobém horizontu vytváří překážku úspěšné integrace.

Spojení mechanismů skupinové práce s výběrem činností, v nichž je oprávněné předpokládat úspěch žáka se SVP (výběr takových činností jako samostatná strategie byl prezentován 7,3% respondentů) lze považovat za doporučený.

10,9% respondentů prezentuje jako osvědčené postupy, pomocí nichž se snaží posilovat sociální kompetence dětí a zároveň mohou sloužit jako mechanismus posilování skupinové koheze. V tomto smyslu lze doporučit využití komunitních kruhů, využívání her na posílení skupinové koheze, hraní rolí či zařazování prvků dětské mediace a kooperativního řešení konfliktů.

Na základě analýzy odpovědí respondentů lze konstatovat, že 20,7% respondentů prezentuje relevantní postupy v oblasti sociální dimenze integrace a dokáže je v odpovídající míře konkretizovat a argumentovat. 37,8% respondentů pak uvádí postupy, které je možné považovat za relevantní, avšak s nižší mírou konkretizace.

## **4.2 Základní školy vzdělávající dle RVP ZV LMP a speciální základní školy**

Vzorek škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP zahrnoval celkem šest škol profilujících se jako základní školy praktické. Ve všech případech realizovali kromě vzdělávání dle RVP ZV LMP rovněž vzdělávání dle vzdělávacího programu Zvláštní škola. V případě 4 škol je nabízen rovněž vzdělávací program Pomocná škola, dále pak Rehabilitační program pomocné školy (3), Praktická škola dvouletá (1).

Vzorek speciálních základních škol zahrnoval celkem pět subjektů. Dvě ze škol se profilely směrem k žákům s mentálním postižením (na jedné rovněž s výrazným zastoupením kombinovaných vad a dětí s poruchami autistického spektra), po jedné pak směrem k žákům se zrakovým a sluchovým postižením. Do vzorku byla zařazena rovněž základní škola, jejíž cílovou skupinu tvořily výhradně děti se specifickými poruchami učení.

### **4.2.1 Reflexe cílové skupiny ve ŠVP a projektových aktivitách**

Základní školy vzdělávající dle RVP ZV LMP a základní školy speciální své školní vzdělávací programy jednoznačně orientují s ohledem na fakt, že vzdělávají žáky se zdravotním postižením (pouze jedna ze sledovaných škol realizuje rovněž vzdělávání podle RVP ZV), a svůj ŠVP potřebám žáků a jejich postižení přizpůsobují.

Většina škol v rámci ŠVP uvádí výraznou orientaci na vstup dětí do života, návaznost na další studium a motivaci pro další studium. Časová dotace obsahu učiva je pak výrazně zaměřena na oblast praktických činností, zejména pracovního vyučování. Školy vzdělávající dle RVP ZV LMP často deklarují spolupráci s učilišti, u nichž je pravděpodobné, že je jejich žáci budou navštěvovat. V případě základních škol speciálních je zdůrazňováno speciální vybavení školy, speciální personál a možnost zařazení předmětů speciální péče.



Reflexe spádové oblasti se projevuje zpravidla v dokumentech základních škol vzdělávajících podle RVP ZV LMP, a to zejména v případě, že spádová oblast je specifická například koncentrací rodin s nízkým socioekonomickým statutem (4 školy ve sledovaném vzorku). U základních škol speciálních zpravidla není možné o specifických spádové oblasti příliš hovořit, neboť jejich „spádovost“ zahrnuje širokou oblast na úrovni vyšších územně správních celků.

Projektové aktivity základních škol speciálních jsou výrazně orientovány na potřeby primární cílové skupiny a jsou zaměřeny především na získání externích zdrojů. Cílem většiny aktivit je získat prostředky na další vybavení školy speciálními pomůckami, úpravu prostor školy, realizaci nadstavbových akcí, zajištění prostředků na specifické volnočasové aktivity. Tři ze sledovaných škol zároveň svůj potenciál získávání externích zdrojů významně posilují aktivizací rodičů v rámci občanských platforem (nejčastěji občanských sdružení), která fungují při škole a realizují činnost orientovanou výrazně právě v této oblasti. Z interních zdrojů jsou pak realizovány zpravidla projekty sloužící k posilování interakcí žáků školy s intaktní populací a představují zároveň možnost prezentace školy. Školy rovněž poskytují své zkušenosti směrem ke vzdělávání odborné i široké veřejnosti. Jedna ze sledovaných škol se podílí na vzdělávání veřejnosti prostřednictvím pořádání kurzů znakové řeči, škola zaměřená na žáky se zrakovým postižením mimo jiné spolupracuje na projektech zaměřených na rozvoj a testování technických pomůcek s hlasovým výstupem. Škola zaměřená na vzdělávání žáků se SPU organizuje vzdělávání učitelů běžných škol v této oblasti.

Projektové aktivity základních škol praktických jsou naopak ve vyšší míře nespecifické a často jsou orientovány na nákup víceméně běžných technických výukových prostředků (interaktivní tabule, počítače, vybavení specializovaných učeben), dále na projekty zaměřené na environmentální problematiku, zdravý životní styl, prevenci sociálně patologických jevů (nejčastěji šikana, závislostní chování), podporu zájmových činností a volnočasových aktivit, zejména sportovního a kulturního zaměření. Podobně jako v případě základních škol je část projektů škol vzdělávajících ve vyšší míře žáky se sociálním znevýhodněním orientována na výjezdy dětí a zprostředkování nevšedních zážitků. Jen výjimečně však lze v projektových aktivitách hledat ambici či potenciál významného ovlivnění situace sociálně znevýhodněných dětí. Jedna ze škol dle vedení žádné projekty neorganizuje ani do žádných není zapojena, proklamuje, že školy by měly mít zajištěné dostatečné financování na svou činnost, přípravu a administraci případných projektů považuje za nadměrnou zátěž školy.

## 4.2.2 Podmínky pro naplňování potřeb dětí se SVP

### Bezbariérovost

Dvě ze speciálních ZŠ jsou plně bezbariérové, tři částečně bezbariérové (jedna ze škol je bezbariérová pouze v přízemí). Ze základních škol praktických je jedna bezbariérová, dvě částečně bezbariérové.

### Vybavenost speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami, vybavenost informačními zdroji

Poměrně významný rozdíl lze mezi základními školami praktickými a speciálními zaznamenat v oblasti hodnocení míry vybavenosti speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami. Zatímco 4 speciální školy jsou s úrovní svého vybavení zcela spokojeny (hodnotí

ji jako výbornou či vysoce nadstandardní) a jedna ze škol jej hodnotí jako velmi dobré, na základních školách praktických je poměr v podstatě obrácený. Čtyři školy deklarují různou míru nespokojenosti s úrovní vybavení školy, naopak jedna ze škol deklaruje spokojenost, v jednom případě lze odpověď hodnotit jako ambivalentní. Hodnocení vybavenosti školy na úrovni podmínek pro naplňování potřeb handicapovaných žáků je ve zřejmé relaci s aktivitou na poli získávání externích prostředků a zejména s mírou úspěšnosti v této činnosti.

### Personální kapacity

Poněkud paradoxně vyznívá hodnocení respondentů v oblasti personálních kapacit. Přestože míra kvalifikovanosti personálu na základních školách speciálních ve všech případech přesahuje 75% a při třech sledovaných školách nadto funguje speciálně pedagogické centrum a školy jeho služeb intenzivně využívají, je hodnocení v oblasti spokojenosti s personálními kapacitami obecně nižší než u základních škol praktických. Ty vykazují obecně nižší míru zastoupení kvalifikovaných pedagogů, situace je dle respondentů ovlivněna mimo jiné stigmatizací některých škol vzdělávajících vysoké procento dětí se sociálním znevýhodněním, které vzhledem ke složení žáků nejsou pro nastupující kvalifikované speciální pedagogy atraktivními. Vedení školy se pak spíše opírá o zkušené učitele s delší pedagogickou praxí a motivací k doplnění kvalifikace a dalšímu vzdělávání. Přesto s ohledem na svou připravenost adekvátně naplňovat potřeby žáků v oblasti personálních kapacit vyjadřuje spokojenost pět ze šesti škol, na rozdíl od tří z pěti speciálních škol. Nabízí se interpretace, že vedení speciálních škol klade na personál výrazně vyšší nároky s ohledem na specifika cílové skupiny a náročnost činností směřujících k naplňování jejich potřeb.

### 4.2.3 Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních potřeb dětí se SVP

#### Speciální základní školy

Přístupy k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků cílových skupin jsou dány již samotnými specifiky úprav obsahu v realizovaných vzdělávacích programech, které přirozeně zohledňují specifické potřeby daných cílových skupin. V případě školy pro žáky s SPU pak celkovou organizací výuky

Klíčovými aspekty umožňujícími aplikovat individuální přístup k potřebám cílových skupin je snížení počtu žáků ve třídě. V případě školy pro žáky s SPU je průměrný počet žáků ve třídě 12 a průměr na jednoho učitele činí 10 žáků. Celkový průměrný počet žáků ve třídě se v daném segmentu škol pohybuje na úrovni 9,9 žáků na třídu a 6,9 žáků na jednoho učitele. Nejvýraznější snížení počtu žáků ve třídě bylo zaznamenáno na škole pro sluchově postižené, kde průměrný počet žáků ve třídě dosahuje hodnoty 6,9 a počet žáků na jednoho učitele hodnoty 4,0. Spolu s vysokou mírou kvalifikovanosti personálu a vyšším zastoupením asistentů pedagoga (na zkoumaných školách je průměrný počet žáků na jednoho asistenta 24,5) taková organizace výuky umožňuje poskytovat výraznou podporu rovněž žákům se závažnějším postižením a celkový profil škol je tak výrazně otevřenější žákům s různým typem postižení. Většina základních škol speciálních integruje, byť je zpravidla specializována na jeden typ zdravotního postižení, rovněž široké spektrum žáků, kteří kromě primárního postižení trpí přidruženými handicapami rozumovými, smyslovými, vadami řeči, poruchami autistického spektra či sociálním znevýhodněním. Těm je pak individualizovaná péče poskytována v souladu s individuálním vzdělávacím plánem v podstatě v prostředí



„běžných“ tříd. I v prostředí speciálních škol jsme identifikovali užívání mechanismů skupinové integrace, a to například v souvislosti s fungováním třídy pro žáky s poruchami autistického spektra. Zde je vybavení třídy (spíše několika místností, včetně relaxační) plně uzpůsobeno potřebám žáků a výrazná je i míra poskytované asistence. Výuky ve třídě se běžně zúčastňuje pět žáků, kterým je k dispozici jeden pedagog a dva asistenti. K asistenci pro žáky se závažnějším postižením pak škola využívá v menší míře po dohodě i vychovatele. Celkové otevřenosti škol v tomto segmentu přispívá jejich primární orientace na žáky se závažnější formou postižení, jimž je uzpůsoben prostor školy a organizace výuky a pro školu tak zpravidla nepředstavuje výraznější problém integrace žáků s různým typem postižení. Žákům na základních školách jsou zpravidla v dostatečném množství dostupné speciální didaktické, kompenzační a relaxační pomůcky, jsou zařazeny předměty speciální péče a péče o žáky je ve dvou případech poskytována v případě potřeby v týdenním režimu (součástí dvou škol je internát). Podpůrným prostředkem je i možnost dopravy žáků do školy a zpět, dvě ze speciálních škol disponují pro tento účel velkokapacitními dodávkovými vozy.

Naplnování individuálních potřeb žáků přispívá rovněž intenzivní spolupráce s poradenskými zařízeními a zejména pak přítomnost speciální personálu přímo na škole. V případě tří speciálních škol je jejich součástí speciálně pedagogické centrum, což umožňuje mnohem intenzivnější spolupráci.

Čtyři ze sledovaných škol se snaží k naplnování individuální potřeb dětí přistupovat kontinuálně na všech stupních vzdělávání a nabízejí tak mateřskou školu, základní školu i sekundární vzdělávání.

Problematickým bodem vzdělávání žáků ve speciálních školách je jejich reálná příprava na uplatnění ve společnosti a omezený kontakt s intaktní populací. Možným příkladem efektivního postupu v této oblasti může být model uplatňovaný speciální školou pro žáky se zdravotním postižením.

*Škola je výborně technicky vybavena, je maximalizován bezbariérový pohyb, vysoké zastoupení kvalifikovaného personálu, nabízejí prvky speciální péče, disponuje automobilem pro svoz dětí, při škole funguje občanské sdružení, jehož prostřednictvím dochází ke zvyšování efektivity v získávání externích zdrojů. Tím, že byl vnitřní prostor školy uzpůsoben pro pohyb dětí se závažným zrakovým postižením, není problematické integrovat žáka téměř s jakýmkoliv typem postižení.*

*Škola disponuje internátem, kde je umožněno se dětem intenzivně věnovat v režimu celodenní péče a činnost zařízení je výrazně orientována na posilování samostatnosti dětí, na získávání a rozvoj kompetencí umožňujících dětem uspět rovněž v rámci integrace na běžné škole. Reintegraci škola plně podporuje a aktivně asistuje v případě, že k ní dojde, a to až do místa bydliště a docházky na spádovou školu. Škola v tomto případě využívá služeb speciálně pedagogického centra, které vzniklo v rámci jejího fungování a má dostatečné kapacity pro mobilitu.*

### **Základní školy praktické**

I v případě základních škol praktických je dominantním aspektem přístupu k žákům se SVP úprava obsahu učiva a organizace výuky ovlivněná snížením počtu žáků ve třídě. Ve sledovaných školách byl průměrný počet žáků ve třídě dokonce nižší než v segmentu základních škol speciálních a dosahoval hodnoty 9,1. Vzhledem k rozdílu počtu žáků ve třídách pro žáky vzdělávané dle RVP ZV LMP či dle vzdělávacího programu Zvláštní škola a

ve třídách pro žáky vzdělávané dle vzdělávacího programu Pomocná škola či Rehabilitačního programu pomocné školy, lze však tento údaj pokládat za velmi orientační.

Vzhledem k obecně nižší míře závažnosti postižení žáků vzdělávaných na základních školách praktických je ve výrazně nižší míře využívána podpora asistentů pedagoga. Průměrný počet žáků na jednoho asistenta dosahoval hodnoty 71,4.

S ohledem na nižší míru handicapu u žáků s lehkým mentálním postižením, vzdělávaných dominantně dle ŠVP vytvořeného dle RVP ZV LMP či vzdělávacího programu Zvláštní škola, je v porovnání se středně těžce mentálně handicapovanými výrazně méně často využíváno speciálních didaktických či kompenzačních pomůcek a k naplňování individuálních vzdělávacích potřeb dětí respondenti přistupují spíše prostřednictvím výběru metod výuky. S ohledem na specifika lehce mentálně postižených uplatňují nejčastěji vyšší míru názornosti, střídání činností, zařazování relaxačních činností, cyklické opakování učiva, individuální doučování v době před či po výuce. V případě potřeby je zařazována logopedická náprava či zdravotní tělesná výchova. V učebním plánu je kladen důraz na praktické činnosti, které se ve vyšších ročnících více propojují s problematikou profesní orientace. Školy kladou důraz především na směřování žáků k sekundárnímu vzdělávání a získávání kvalifikace. Tyto snahy většinou podporují spoluprací s učňovskými zařízeními a designem projektů zaměřených na žáky 7. - 9. ročníků. Poměrně výrazně neúspěšné jsou však tyto snahy v případě žáků se sociálním znevýhodněním (podrobněji je problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v prostředí škol vzdělávajících s využitím RVP ZV LMP rozpracována v druhé části analýzy).

Na čtyřech sledovaných školách je nabídka vzdělávacích programů rozšířena o programy zaměřené spíše na žáky při spodní hranici pásma lehké mentální retardace či žáky středně těžce mentálně retardované. Výuka je zde opět dominantně přizpůsobena prostřednictvím úpravy obsahu učiva a výraznějšího snížení počtu žáků ve třídě.

V případě realizace těchto vzdělávacích dokumentů školy sporadicky využívají také mechanismů individuální integrace, zpravidla se jedná o individuální integraci žáka s výraznějším postižením do skupiny žáků s nižší mírou handicapu (např. žák vzdělávaný podle vzdělávacího programu Pomocná škola ve třídě dětí vzdělávaných podle programu Zvláštní škola). Individuální integrace je zpravidla doprovázena IVP, ten je pak kromě těchto žáků využíván často také u větší části dětí vzdělávaných podle programu Pomocná škola či v rámci Rehabilitačního programu pomocné školy, a to vzhledem k míře jejich vysoce individuálních specifik a potřeb, daných závažností postižení.

V uvedených případech je častěji využíváno asistence (s ohledem na přítomnost přidružených postižení), speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek a ve vyšší míře jsou zařazeny předměty speciální péče.

Jedna ze škol nabízí žákům kontinuální vzdělávání od MŠ, přes ZŠ po Praktickou školu.

### **Struktura volnočasových aktivit**

V této oblasti není patrný výrazný rozdíl mezi speciálními školami a základními školami praktickými, v případě, že se orientují na žáky se SPU či žáky s mentálním postižením. Zde převažují nespécifické aktivity na úrovni běžných kroužků sportovního či uměleckého zaměření, počítače či environmentální zaměření aktivit. Některé z aktivit se základní školy snaží profilovat směrem k sociálně znevýhodněným žákům (hiphop, břišní tance, romské tance apod.), sporadicky mají tyto aktivity výrazně etnický charakter.

Nabídka volnočasových aktivit se liší v případě škol zaměřených na vzdělávání žáků se smyslovým postižením, kde je výrazně orientována na specifické aktivity, jež mohou tito žáci využít.





## Preference v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Celkem přirozeně je na tomto poli patrný poměrně výrazný rozdíl mezi speciálními školami, které výrazně preferují specifické vzdělávání směřující ke zvyšování kompetencí v oblasti naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků (oblast alternativní a augmentativní komunikace, psaní na Pichtově psacím stroji, výuka Braillova písma, postupy strukturovaného učení u dětí s PAS apod.) a základními školami praktickými, kde je spíše orientováno na nesespecifické vzdělávání související s tvorbou školního vzdělávacího programu, realizací aktivit prevence sociálně patologických jevů, rozvojem kompetencí v oblasti podpory tvořivosti žáků apod.

## 4.3 Střední školy, střední odborná učiliště a odborná učiliště

Vzorek škol středních škol a SOU zahrnoval celkem deset subjektů. Ve třech případech se jednalo o střední školy (jedna z nich soukromá, jedna církevní, kombinující SŠ a SOŠ), dvakrát je zastoupena škola kombinující SOŠ a SOU, celkem pětkrát střední odborné učiliště (nabízející tříleté i dvouleté studijní obory) a jednou zařízení profilující se jako Odborné učiliště a Praktická škola.

### 4.3.1 Reflexe cílové skupiny ve ŠVP a projektových aktivitách

Většina škol z tohoto vzorku pracuje dle již vytvořeného ŠVP pouze v některé části nabízených oborů a v omezeném množství dokumentů (především ze středních škol, kde studuje pouze omezený počet studentů se SPU), jež byly k dispozici, není cílová skupina žáků se SVP a způsoby naplňování jejich potřeb, koncepčně zmiňována. Významná část subjektů tak stále učí dle osnov MŠMT a deklaruje, že na vzniku ŠVP pracuje či teprve školí personál k jeho přípravě.

Co se týče počtu žáků se SVP na tomto typu škol, rozptýl údajů v tomto okruhu je výrazný (přehled počtu žáků se SVP na školách daného segmentu viz příloha), což je dáno i růzností skupiny vybraných škol. Od škol, které prakticky žádné žáky s diagnostikovanými SVP nezmiňují, a to i přesto, že několik sledovaných subjektů nabízí obory kategorie E, které navštěvují absolventi základních škol praktických z okruhu spádové oblasti a lze tedy předpokládat, že se jedná o žáky s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, až po zaokrouhlené odhady, kdy vedení školy při deklaraci podílu žáků se SVP uvádí počet oficiálně diagnostikovaných dětí, ale jejich skutečné množství žáků se SVP (v tomto případě s diagnostikovanou specifickou poruchou chování) odhaduje na „většinu z celkového počtu dětí ve škole“.

Projektové aktivity vytvářené školami, vyjma jedné, která nabízí čtyři učební obory pro žáky s tělesným postižením, nejsou nijak specificky cíleny na žáky se zdravotním postižením. V několika případech se školy realizují projekty, primárně či sekundárně orientované na aktivity jejich cílovou skupinou jsou sociálně znevýhodnění žáci (oblast prevence kriminality, uplatnění na trhu práce, individuální doučování).

Většina projektů je pak zaměřena především na získání technického či materiálního vybavení, nesusouvisejícího primárně s výukou žáků se SVP, další aktivity, které jsou ze strany škol řazeny mezi projektové, a které jsou obvykle podporovány samosprávou, jsou zaměřeny na volnočasové aktivity (sport, zájezdy, výjezdy).

### 4.3.2 Podmínky pro naplňování potřeb dětí se SVP

#### Vybavenost speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami, bezbariérovost

Pět ze sledovaných subjektů nedeklaruje žádné materiální vybavení pro práci se žáky se SVP. Jedna škola má bezbariérový přístup, tři školy lze považovat za částečně bezbariérové. Pouze jedna škola uvádí velmi dobrou vybavenost, a to především kompenzačními a speciálními výukovými pomůckami, a také vybavením na detašovaném pracovišti při specializovaném zařízení pro žáky s tělesným postižením (rehabilitační stroje, psací desky). Mezi dalšími zmiňovanými pomůckami jsou spíše technické výukové prostředky, které nelze považovat za vybavení primárně určené pro žáky se SVP (multimediální učebna, dataprojektor, interaktivní tabule).

#### Personální kapacity

Čtyři zkoumané školy deklarují zastoupení speciálních pedagogů ve sboru. Jedná se především o subjekty nabízející ve většině či pouze učební obory kategorie E, tedy obory, navštěvované významnou měrou absolventy základních škol praktických. Pouze na dvou zkoumaných školách je využito asistenta pedagoga v celkovém počtu 3 osob - jedna škola zaměstnává 2 asistenty, druhá 1 asistenta. Na škole se 2 asistenty jeden pracuje s tělesně postiženými žáky a jeden se specializuje na práci se žáky se sociálním znevýhodněním, prezentovaný jako „romský asistent“. Tři školy mají k dispozici vlastního školního psychologa, další využívá psychologa z PPP v rozsahu jednoho dne v týdnu. Práce všech čtyř se však výrazně orientuje spíše do oblasti řešení výchovných problémů. Jeden respondent uvádí, že na jejich škole je sociální pracovník, který se zaměřuje na práci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků.

### 4.3.3 Postupy užívané v oblasti naplňování individuálních potřeb dětí se SVP

V oblasti přizpůsobení výuky speciálním vzdělávacím potřebám žáků je nejčastějším používaným mechanismem na SOU a OU zjednodušení výuky v teoretických předmětech (zde je také častěji aplikován individuální přístup) a zaměření na získávání praktických dovedností dětí se SVP. Individuální přístup při výuce praktických dovedností je spíše výjimkou, a pokud je realizován, děje se to převážně u dětí s fyzickým handicapem. Uvedené platí bezvýhradně pro užití individuálního vzdělávacího plánu. Z celkového vzorku zkoumaných škol ve sféře středního a učňovského školství jen 3 školy využívají institut IVP. Ve vzorku se opakoval názor, že individuální přístup v rozsahu, který je školami vnímán jako dostatečný, zajišťuje nižší počet žáků ve třídách. U dětí se sociálním znevýhodněním (dle respondentů také u některých dětí romských) se i na tomto stupni vzdělávání vyplácí důraz na velkou názornost výuky, předkládání látky zábavnou formou, jako příklad efektivního postupu bylo uvedeno bodování či hra s odměnou formou pochvaly.

*„Jakmile to děti začne bavit, už jsou naši.“*

V oblasti systematizování přístupu k dětem se SVP formou cílených projektových aktivit, lze zmínit některé projekty, které školy chválí jako přínosné zejména sdílením zkušeností, nikoli přímou prací s dětmi. Dopad těchto projektů na práci školy se studenty bude tak sledovatelný spíše až ve střednědobém či dlouhodobém horizontu. Jako příklad dobré praxe je prezentován



např. mezinárodní projekt Res Integra, jehož cílem bylo předávání vzájemných zkušeností při práci s dětmi pocházejícími ze sociálně vyloučeného prostředí a při motivování těchto dětí k docházce do školy a zamezení předčasnému ukončení vzdělávání. Kromě dotyčné české školy byly do projektu zapojeny také školy z Holandska, Dánska, Velké Británie a Řecka. Vedení školy si účast v projektu hodnotí pozitivně, ač ne všechny praktiky, použitelné v jiných zemích, vidí jako realizovatelné v českých podmínkách. Co se týče přímé projektové práce s žáky, řada škol čeká na vypsání výzev na projekty zaměřené na doučování studentů. Zkušenosti s doučováním jsou zatím spíše sporadické, ale tam, kde jsou, jsou deklarované jako dobré. Poměrně častá je v této oblasti spolupráce školy s takto orientovanou neziskovou organizací působící v dané lokalitě. Dle respondentů zájem o doučování významně ovlivňuje místo, kde se odehrává – zda se tomu děje v budově školy či nikoli. Mimoškolní (např. tomu přizpůsobené NZDM) i domácí doučování je jasně studenty preferováno a pedagogy, kteří téma zmiňují, také hodnoceno jako efektivnější.

Mezi subjekty spolupracujícími na naplnění potřeb žáků se SVP jsou nejčastěji uváděny PPP, a to ve 100% případech, ovšem s různou mírou intenzity. Někde PPP systematicky spolupracuje se školou např. na vytváření individuálního plánu žáka, jinde je tato spolupráce spíše nárazová.

Dalšími institucemi, se kterými SOU/OU spolupracují, jsou budoucí či potenciální zaměstnavatelé absolventů, tuto aktivitu školy částečně prezentují zároveň jako aktivitu, která má sekundárně pozitivní dopad i na žáky se SVP. Forma spolupráce je různá, je daná charakterem nabídky trhu pracovních míst v lokalitě, převažují ale praxe na pracovištích. Jedna z dotázaných škol uvedla, že vybraní tradiční zaměstnavatelé absolventů školy z regionu spolupracovali i na již vytvořené části ŠVP dané školy, který díky tomu zohledňuje reálné potřeby zaměstnavatelů a požadavky na výkon v dané profesi. Na téže škole pak jako dobrou zkušenost v oblasti spolupráce škola / zaměstnavatel uvádějí fakt, že zástupci některých firem se účastní i závěrečných zkoušek. Mezi spolupracujícími institucemi se objevily i Úřady práce, přičemž zde je platformou spolupráce především vyhledávání a správné umístění absolventů u zaměstnavatelů. Podle všeho je ale řetěz spolupráce SOU/OU - Úřad práce - potenciální zaměstnavatelé primárně formován lokálními specifiky a také mírou zainteresovanosti a časové kapacity konkrétních osob ve vedení jednotlivých škol, ÚP a firem, tato míra se značně různí, a obecně v českých podmínkách neexistuje platforma, která by tento řetěz systematizovala. V jednom případě se mezi institucemi, uváděnými mezi spolupracujícími v oblasti integrace žáků, objevila nezisková organizace coby partner inkluzivního projektu ve vzdělávání.

Otázka po zmapování instituční sféry zajišťující integraci u některých respondentů vyvolala obecnější úvahy o možnostech, kterými by se budoucí snahy v této oblasti měly odvíjet a o legislativním rámci, na němž by takový rozvoj byl vystavěn. Tyto návrhy se vztahují především ke skupině málo motivovaných, sociálně vyloučených žáků a jejich rodin: „*Změnil bych trochu legislativu a požadoval bych, aby i sekundární školství bylo povinné. Studium by mělo být spojené s nějakým motivačním systémem, kdy by např. za vyučení nebo vystudování SŠ byla finanční odměna pro celou rodinu, nikoli jen pro žáka.*“

### **Struktura volnočasových aktivit**

Mimoškolní aktivity středních škol se omezují na nesespecifické volnočasové aktivity (sportovní kroužky, hudební kroužky, výtvarné kroužky, případně výjezdy a výlety). Při jednom ze SOU funguje školní klub, další plánuje jeho otevření v kooperaci s místní nevládní organizací. Jeho činnost by měla být orientována na práci se sociálně znevýhodněnými žáky.

## Preference v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Orientace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na oblast práce s žáky se SVP nebyla respondenty na sledovaných školách deklarována.

### 4.4 Komparace celkového profilu škol v oblasti možnosti naplňovat individuální potřeby žáků se SVP

Součástí interview uskutečňovaných se všemi kategoriemi respondentů na všech typech škol v rámci prvního šetření bylo modelování celkového profilu školy v oblasti naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Respondenti byli vyzváni, aby posoudili míru možností školy poskytovat individuální péči dětem, žákům a studentům, a to zejména s přihlédnutím k(e):

- kvalifikaci a zkušenostem pedagogických pracovníků,
- přítomnosti speciálního pedagoga (pedagogů) na škole,
- dostupnosti poradenských služeb či podpory ze strany subjektů, jejichž činnost směřuje k naplňování potřeb osob se SVP,
- možnostem přizpůsobit obsah, formy a metody vzdělávání ve vztahu k dětem se SVP,
- přítomnosti či absenci bariér v rámci školy,
- vybavení školy speciálními učebnicemi či speciálními didaktickými, kompenzačními a rehabilitačními pomůckami,
- možnostem zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- možnému „ohrožení“ školy v důsledku negativní reakce veřejnosti,
- počtu dětí ve třídách a ochotě pedagogických pracovníků podílet se na integraci,
- případným dalším faktorům vycházejícím ze specifík školy, nabízených vzdělávacích programů či studijních oborů.

Respondenti modelovali profil školy ve vztahu k žákům či studentům s následujícím typem speciálních vzdělávacích potřeb a na základě celkového posouzení ve vztahu k možnostem školy na straně jedné a typu a závažnosti handicapu žáka na straně druhé, se vyjadřovali k tomu, zda by v případě možnosti volného rozhodnutí přijali či nepřijali žáka či studenta s následujícími charakteristikami:

- Žák či student se zdravotním postižením – vozíčkáře (ZP - voz)
- Žák či student s lehkou mozkovou dysfunkcí či diagnostikovaným syndromem ADHD (ADHD)
- Žák či student s Downovým syndromem a středně těžkou mentální retardací (DS)
- Žák či student se zbytky zraku (ZrakP)
- Žák či student prakticky neslyšící, ovládající znakovou řeč (SluchP)
- Žadatel o azyl s minimální znalostí českého jazyka a z odlišného sociokulturního okruhu (SZ – azyl)
- Žák či student se závažnou poruchou řeči (Porucha řeči)
- Žák či student – cizinec (žák – cizinec)
- Žák či student s lehkým mentálním postižením (LMR)
- Žák či student ze sociálně vyloučené lokality (SZ – SVL)
- Žák či student s kombinací dyslexie a dysgrafie (DYS)
- Žák či student - epileptik se závažnějším průběhem onemocnění (ZZ – epil)



- Žák či student s těžkým diabetes (ZZ – diab)
- Žák či student s poruchou autistického spektra (PAS)
- Student - schizofrenik (tato kategorii byla zařazena pouze u SŠ a SOU)
- Žák či student používající při chůzi berle (ZZ – berle)
- Žák či student s leukémií, zvládající docházku s vyšším počtem absencí (ZZ – leuk)

#### 4.4.1 Celkový profil základních škol

Základní školy dle očekávání deklarují výraznou míru připravenosti a ochoty naplňovat individuální potřeby žáků s nižší mírou závažnosti handicapu, a to zejména u kategorií žáků, s jejichž výukou již mají zkušenosti a mohou se opřít o kvalifikaci pedagogů či relativně dostupnou podporu ze strany školských poradenských zařízení, zdravotnických zařízení či jiných subjektů. Mezi školy připravené na integraci byly zařazeny rovněž ty, které ji podmiňovaly možností využít asistenta.

Ve více než devadesáti procentech se jedná o žáky s ADHD, SPU a leukémií (96,9%), žáky – cizince (93,9%), žáky s epilepsií, diabetes a omezenou mobilitou – používající při chůzi berle (90,9%). Přes osmdesát procent škol je připraveno integrovat žáky s lehkou mentální retardací a žáky azylanty (87,9%). S ohledem na vysoké zastoupení sociálně znevýhodněných žáků na školách je zajímavý údaj o připravenosti vzdělávat žáky ze sociálně vyloučených lokalit (78,8%). Žáka se závažnější vadou řeči by integrovalo 69,7% škol. Na druhé straně spektra se ocitají žáci, jejichž potřeby by dle profilace byla schopna adekvátně naplnit méně než polovina škol. Jedná se o žáky s poruchami autistického spektra (42,4%), žáky se závažnějším zrakovým postižením (36,7%), žáky – vozíčkáře (33,3%), žáky se sluchovým postižením (27,3%) a žáky s Downovým syndromem (24,2%).

V rámci profilace jsme rovněž rozlišovali školy, u nichž byly odpovědi ve vztahu k jednotlivým kategoriím ambivalentní a školy, které by v případě možnosti integraci žáka odmítly. V následující tabulce předkládáme přehled podílu škol potenciálně odmítajících integraci žáka ve vztahu k charakteru jeho SVP.

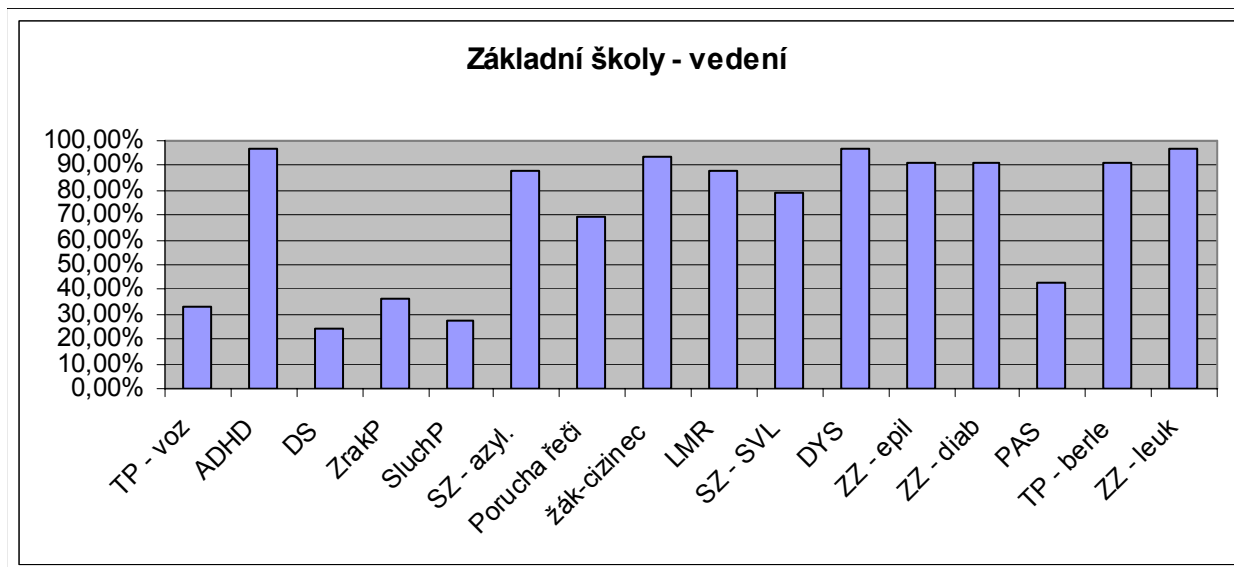
Přibližně dvě třetiny škol by odmítly integraci žáka s Downovým syndromem (69,7%) a závažnějším sluchovým postižením (66,7%). Přibližně polovina škol pak žáka se závažným zrakovým postižením (57,6%), vozíčkáře (51,5%) a žáka s poruchou autistického spektra (48,5%). Celkem 12,2% škol by odmítlo integrovat žáka ze sociálně vyloučené lokality. Žáky s lehkou mentální retardací, žáky azylanty a žáky s berlemi by shodně odmítlo 9,1% škol. Dvě školy by překvapivě měly výraznou obavu z integrace žáka s epilepsií a v jednom případě dokonce z integrace žáka s těžkou diabetes.

Model celkového profilu školy byl vytvářen s respondenty z řad vedení školy a poradenských pracovníků, stejné modelování profilu však bylo provedeno i spolu s respondenty z řad učitelů. Ti byli požádáni, aby ve stejném duchu hodnotili možnosti naplňování individuálních potřeb dětí se SVP, nicméně v kontextu své třídy. Pro možnost srovnání uvádíme celkové profily uzavřenosti a otevřenosti profilu tříd z pohledu respondentů – učitelů. S ohledem na počet respondentů byl profil tříd tvořen pouze na vzorku učitelů běžných základních škol (N=82)

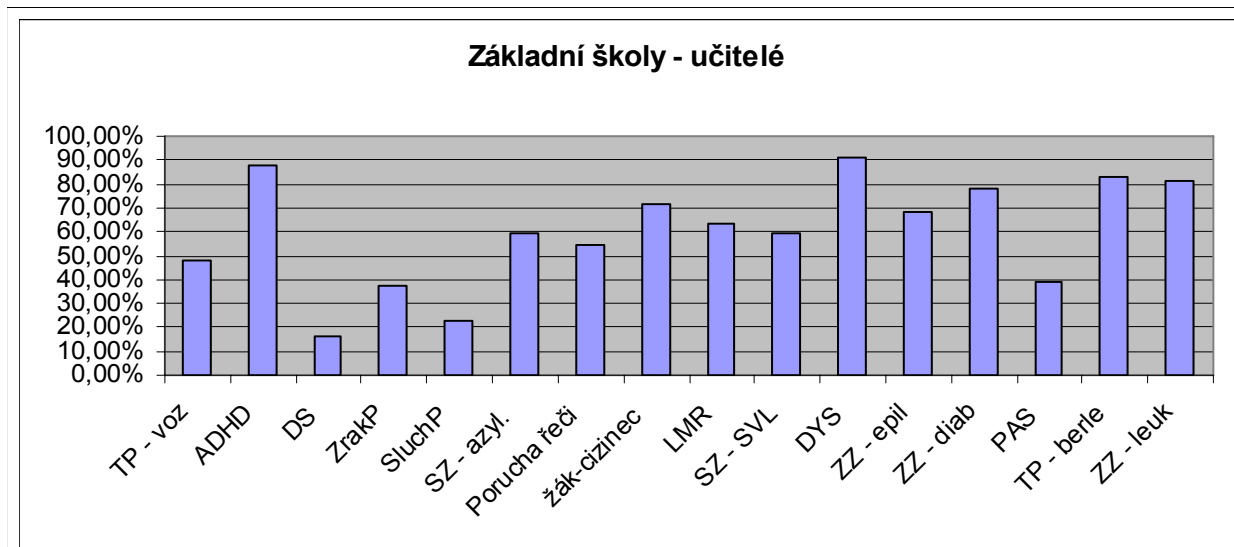
V případě vzorku učitelů se profil jeví jako výrazně uzavřenější. Tento jev si lze jednoduše vysvětlit tím, že právě učitelé jsou v konečných důsledcích nositeli zátěže spojené s individuální integrací žáka se SVP ve třídě. Vyšší uzavřenost profilu se tak projevila zejména v případě segmentů dětí, jejichž výuka představuje pro dle respondentů pro učitele vyšší zátěž z důvodu míry podpůrných opatření, obtížné komunikace, eventuálně předpokládaného problematického chování či kontaktu s rodiči. Nejvýrazněji se tento aspekt projevil právě u žáků ze sociálně vyloučených lokalit, žáků s lehkou mentální retardací, žáků

cizinců a azylantů a žáků s vadami řeči, kde celkový pokles podpory integrace činil alarmujících 20 – 30%.

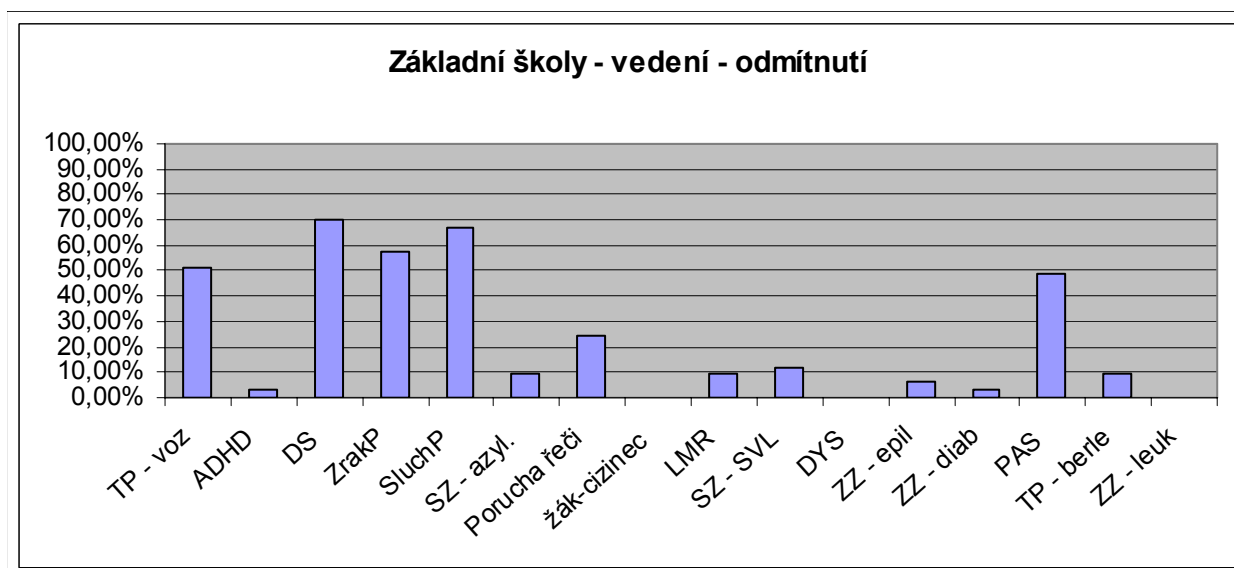
**Graf. 01 – Otevřenost celkového profilu školy (ZŠ) směrem k žákům se SVP**



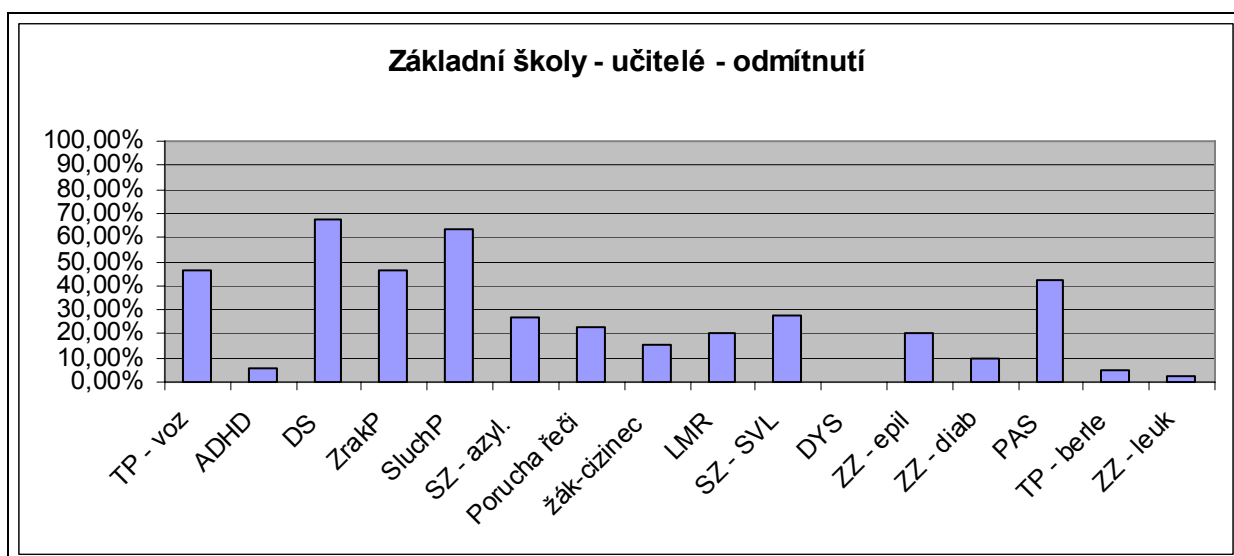
**Graf 02 – Otevřenost celkového profilu školy (ZŠ) směrem k žákům se SVP - učitelé**



Graf 03 – Uzavřenost celkového profilu školy (ZŠ) směrem k žákům se SVP



Graf 04 – Uzavřenost celkového profilu školy (ZŠ) směrem k žákům se SVP - učitelé

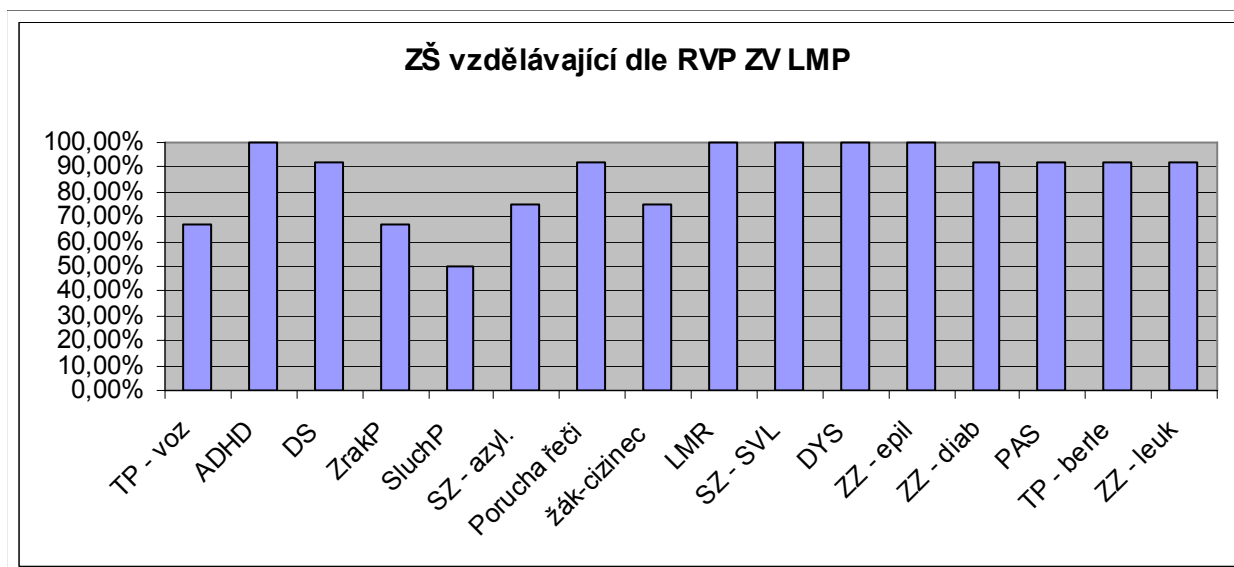


#### 4.4.2 Celkový profil základní škol vzdělávajících podle RVP ZV LMP

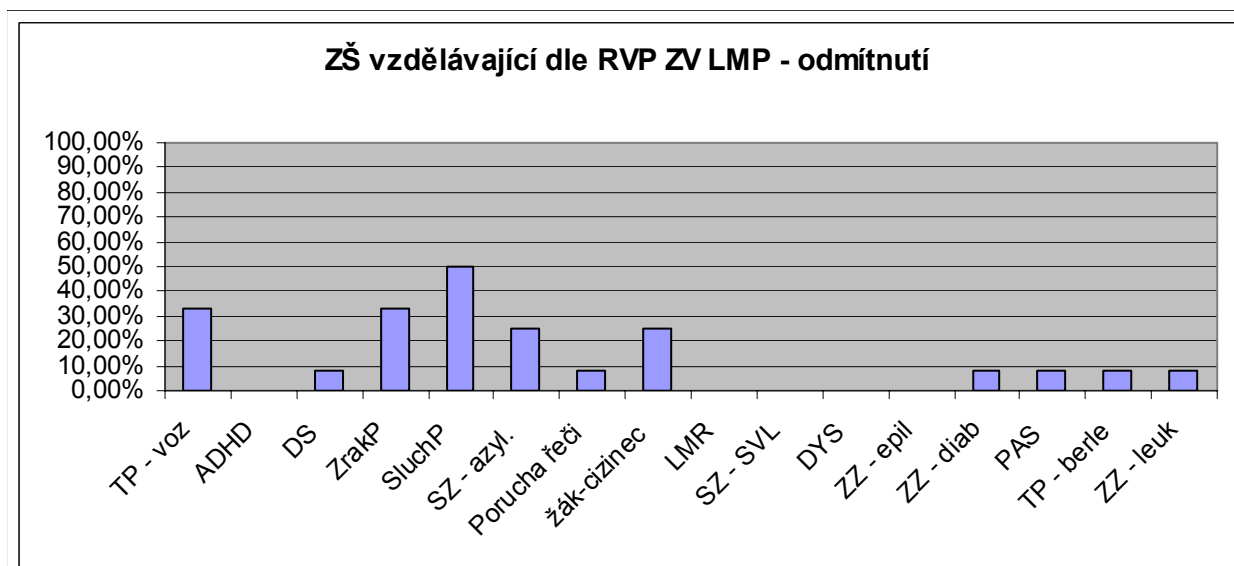
Školy vzdělávající podle RVP ZV LMP jsou s ohledem na specializaci dle respondentů v devadesáti až sto procentech připraveny na vzdělávání většiny žáků s mírnějšími formami handicapu a rovněž (s ohledem na svou specializaci na žáky s mentálním postižením) na žáky s Downovým syndromem a poruchami autistického spektra. Tři čtvrtiny škol deklarují ochotu integrovat cizince a azylanty, dvě třetiny škol pak žáky vozíčkáře a žáky s těžším zrakovým postižením. Polovina z oslovených škol je připravena na naplnění potřeb sluchově postižených dětí.

Právě v případě sluchově postižených dětí je „šance“ na integraci v tomto typu školy vyrovnaná, polovina škol by dle svého posouzení potřeby výrazně sluchově postiženého žáka nenaplnila. Třetina škol se necítí přepravena na integraci žáka vozíčkáře a žáka se závažným zrakovým postižením, čtvrtina škol pak na integraci cizinců či azylantů.

**Graf 05 – Otevřenost celkového profilu školy (RVP ZV LMP) směrem k žákům se SVP**



**Graf 06 – Uzavřenost celkového profilu školy (RVP ZV LMP) směrem k žákům se SVP**



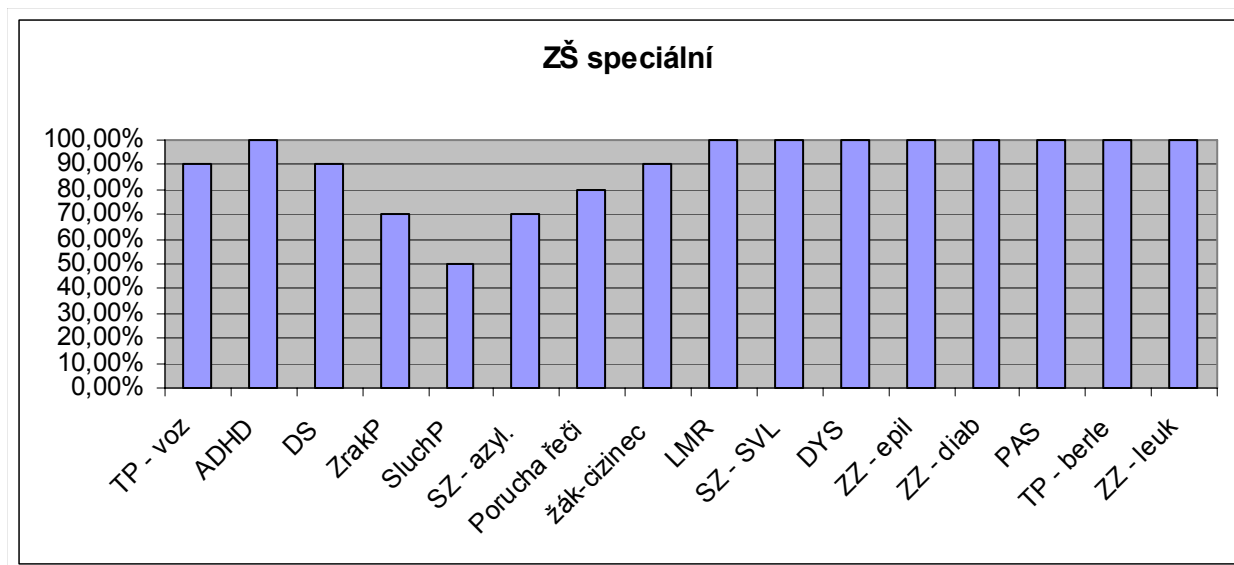
Základní školy speciální deklarují vysokou připravenost na integraci žáků s mírnějšími i závažnějšími formami handicapu. S ohledem na svou profilaci směrem k žákům s postižením jsou zpravidla výrazně častěji bezbariérové. Nižší míra připravenosti (nicméně stále na úrovni 70%) na naplňování individuálních potřeb dětí je deklarována u žáků se zrakovým postižením a žáků – azylantů, polovina škol je připravena integrovat žáka se závažným sluchovým postižením. Vzhledem k počtu škol (N=5) jsou desetiprocentní podíly důsledkem ambivalence v profilaci, kdy škola např. deklarovala připravenost přijmout uvedeného žáka



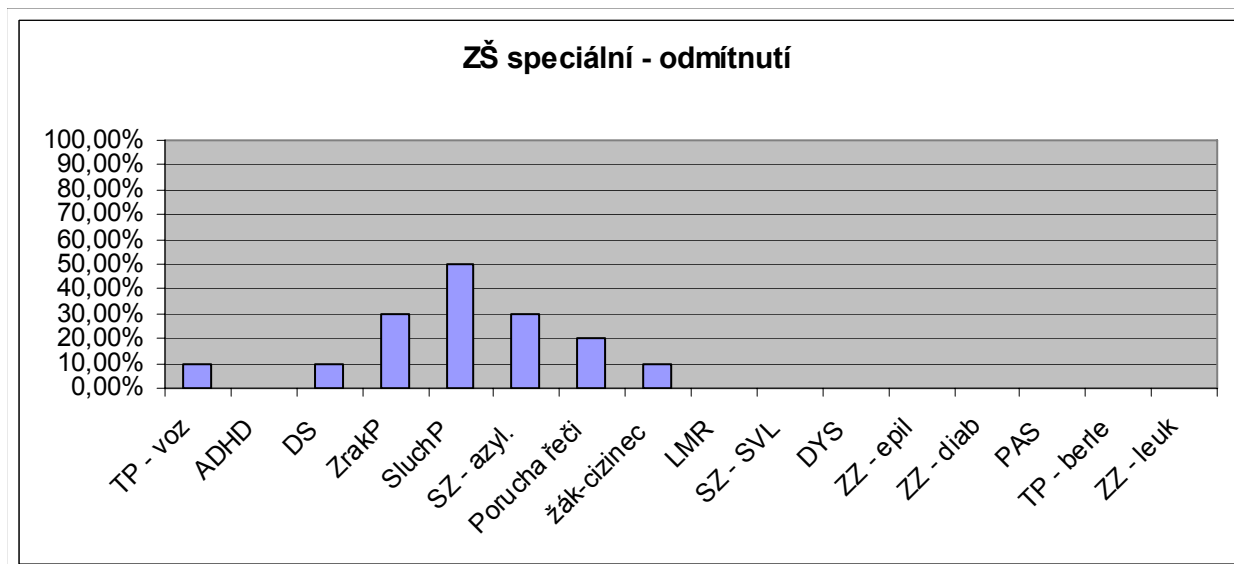
pouze na první stupeň či se výrazně lišil profil deklarovaný vedením a poradenským pracovníkem.

V rovině deklarované nepřipravenosti se výsledky promítají zrcadlově (nebyly zaznamenány ambivalentní odpovědi).

**Graf 07 – Otevřenost celkového profilu školy (ZŠ speciální) směrem k žákům se SVP**



**Graf 08 – Uzavřenost celkového profilu školy (ZŠ speciální) směrem k žákům se SVP**

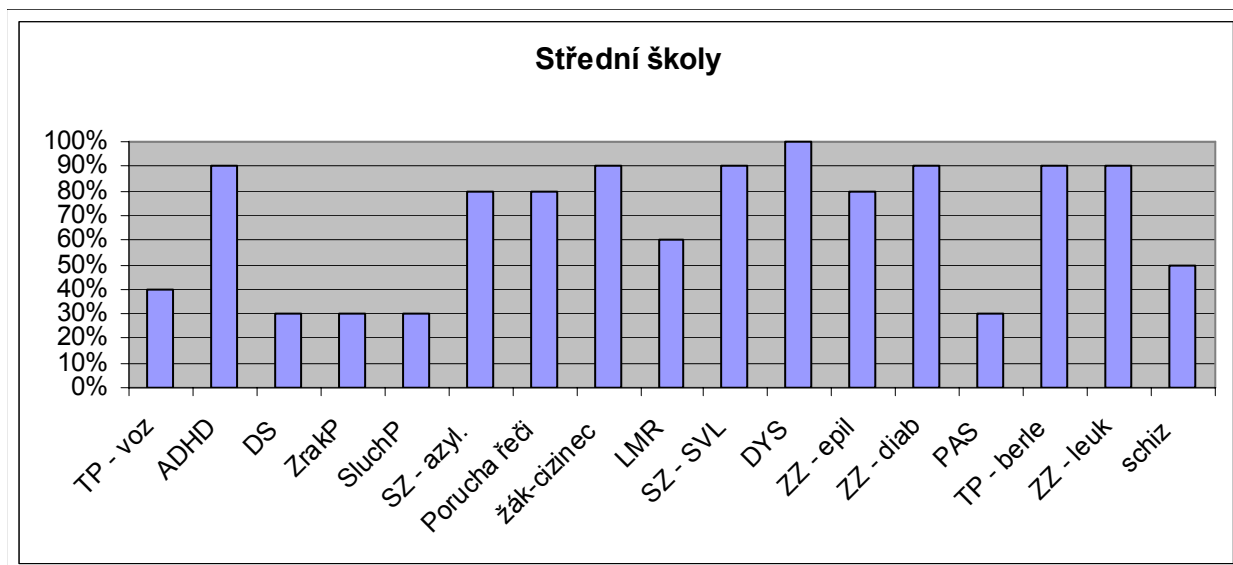


Mezi školy připravené na integraci daného segmentu dětí se SVP byly zařazeny rovněž školy, které deklarovaly schopnost naplnit individuální potřeby žáka či studenta alespoň v některém z nabízených oborů. Oproti segmentu základních škol bylo portfolio žáků se SVP rozšířeno o žáky a studenty s psychiatrickou diagnózou – schizofreniky.

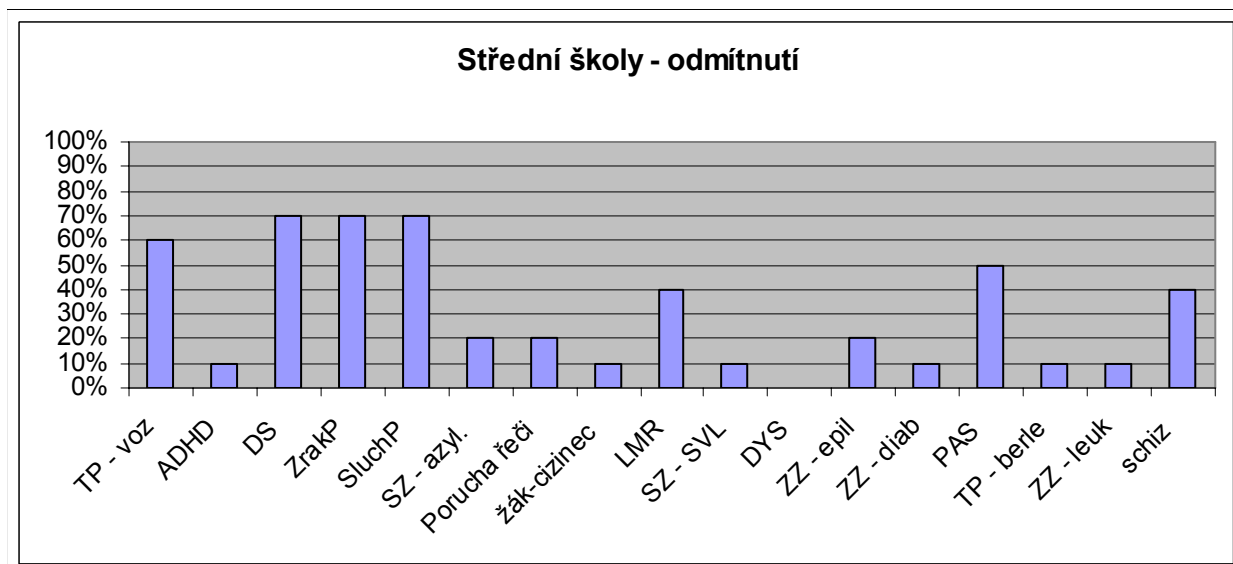
Obdobně jako v segmentu běžných základních škol jsou i střední školy a SOU ve vysoké míře (80% a více) připraveny, alespoň v části realizovaných programů, naplnit SVP dětí s mírnějším typem zdravotního handicapu, žáků sociálně znevýhodněných a cizinců. V 60% pak mohou naplňovat potřeby lehce mentálně retardovaných, v 50% studentů – schizofreniků,

ve 40% mohou integrovat vozíčkáře a shodně ve 30% škol žáky s Downovým syndromem, závažným zrakovým a sluchovým postižením a poruchami autistického spektra. Pravděpodobného odmítnutí integrace by se pak dočkali ve vyšší míře právě žáci s Downovým syndromem, závažným zrakovým a sluchovým postižením a vozíčkáři.

**Graf 09 – Otevřenost celkového profilu školy (ZŠ) směrem k žákům se SVP**



**Graf 10 – Uzavřenost celkového profilu školy (ZŠ) směrem k žákům se SVP**



#### 4.4.3 Komparace celkového profilu dle typů škol

Z porovnání celkového profilu otevřenosti škol vyplývá značná míra shody mezi profily běžných základních škol a středních škol na straně jedné a škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP a základních škol speciálních na straně druhé. Běžné základní a střední školy jsou zpravidla orientovány směrem k naplňování potřeb dětí, žáků a studentů s mírnými formami



handicapu. V případě středních škol je možné zaznamenat propad v segmentech žáků s lehkou mentální retardací a poruchami autistického spektra, což je zpravidla dáno jistou specializací oborů středních škol a učilišť, kde by žáci zpravidla obtížně dostávali nárokům, a to zejména u studijních obrů zakončených maturitní zkouškou.

S ohledem na závažnost postižení je na obou stupních škol zpravidla vysoce problematická integrace žáků a studentů s Downovým syndromem a těžšími formami zrakového a sluchového postižení. Alarmujícím údajem je míra uzavřenosti škol směrem ke vzdělávání žáků – vozíčkářů (a v omezeném množství dokonce i žáků užívajících při chůzi berle), kde jejich integraci nebrání snížení rozumových schopností, ale zpravidla jen přítomnost bariér a nedostatek asistentů.

Za překvapivé, v negativním slova smyslu, považujeme rovněž zjištění, že část škol není připravena integrovat žáky se zdravotním znevýhodněním na úrovni závažnější epilepsie či diabetes.

Bez zajímavosti není ani míra uzavřenosti škol ve vztahu k dětem ze sociálně vyloučených lokalit (zejména v případě vzorku učitelů), zde se projevuje poměrně vysoká míra stereotypního uvažování respondentů, neboť jedinou uváděnou charakteristikou dítěte bylo místo bydliště, nikoliv jeho osobnostní charakteristiky, ty byly dětem, na základě skupinové identity, respondenty připisovány.

Na první pohled otevřeněji působí profily škol primárně zaměřených na vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Zejména základní školy speciální svůj profil přizpůsobily žákům se závažnější mírou postižení, a jsou tudíž schopné ve vyšší míře naplňovat potřeby žáků s různým typem handicapu. Důvodem je vyšší dostupnost kvalifikovaného personálu, lepší technicko – materiální vybavení, možnost nabídnout žákům s postižením předměty speciální péče a v neposlední řadě vyšší míra zkušeností s integrací žáků se závažnějším (často kombinovaným) postižením. Naopak, profil „specializovaných“ škol je uzavřenější směrem k žákům – cizincům a azylantům. V podstatě zcela je pak paradoxně uzavřen žákům bez postižení (byť tato položka nebyla explicitně sledována).

Podoba uzavřenosti profilu je do značné míry „zrcadlově obrácenou“ variantou. Nejčastějšími důvody pro případné odmítnutí žáků s daným typem speciálních vzdělávacích potřeb byly: přítomnost bariér v prostoru školy, nedostatek kvalifikovaného personálu, obava z toho, že nebude zajištěna asistence žákům se závažnějším postižením, v ojedinělých případech obava z nepřijetí žáka kolektivem třídy. V případě žáků ze sociálně vyloučených lokalit pak nejčastěji obava z jejich chování, rozbití konsolidovaného „bezproblémového“ kolektivu či obava z negativní reakce rodičovské veřejnosti.

## **4.5 Vnitřní poradenské kapacity a partnerské sítě škol**

### **4.5.1 Vnitřní poradenské kapacity škol ve vztahu k dětem se SVP**

Vnitřní poradenské kapacity škol v oblasti naplňování individuálních potřeb žáků se SVP zpravidla představuje činnost výchovných poradců, v menší míře pak dalších odborníků působících na poli poradenství přímo ve škole. Výchovní poradci, jsou ve sledovaných školách klíčovými osobami v oblasti podpory pedagogů při naplňování individuálních potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako kmenoví zaměstnanci škol mají přímý a největší vliv na podobu realizovaných opatření směrem k individuálním vzdělávacím potřebám všech dětí.

Z poradenských pracovníků se na ZŠ vedl rozhovor s 27 výchovnými poradci (v některých případech (7) byli respondenti z řad poradenských pracovníků přítomni rozhovoru s vedením

školy, a to na jeho přímou žádost, rozsah a obsah poradenských aktivit tak byl analyzován v kontextu položek určených pro vedení škol).

Na základních školách vzdělávajících podle RVP ZV LMP a na ZŠ speciálních byly vedeny rozhovory s 6 výchovnými poradci, 4 poradenskými pracovníky kombinujícími činnosti výchovného poradce a metodika prevence a 1 etopedem.

Z poradenských pracovníků SŠ a SOU bylo 7 výchovných poradců, jeden speciální pedagog a 1 psycholog.

### **Časová dotace práce poradenských pracovníků**

Pouze jeden ze všech oslovených poradenských pracovníků pracoval na plný úvazek jako poradenský pracovník (konkrétně výchovný poradce – etoped). Ostatní poradenští pracovníci udávali počet hodin, o něž mají snížený úvazek ke své funkci výchovného poradce (nebo metodika prevence či etopeda). V některých případech je tento úvazek ještě drobně navýšen o různé nadstandardní konzultační hodiny.

Poradenští pracovníci ZŠ udávali zpravidla průměrnou časovou dotaci věnovanou náplni práce související s touto pozicí v rozmezí 2 – 8 hodin týdně

Počet hodin	2	3	4	5	7	8	10
Počet výchovných poradců	2	6	7	4	4	3	1

Poradenští pracovníci ZŠ vzdělávajících dle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních udávali zpravidla průměrnou časovou dotaci věnovanou náplni práce související s touto pozicí v rozmezí 1 – 8 hodin týdně

Počet hodin	1	3	4	5	6	8
Počet výchovných poradců	1	1	3	2	2	2

Poradenští pracovníci SŠ a SOU udávali zpravidla průměrnou časovou dotaci věnovanou náplni práce související s touto pozicí v rozmezí 1 – 20 hodin týdně

Počet hodin	1	2	3	4	5	20
Počet poradenských pracovníků	1	1	1	3	2	1

Z uvedených údajů vyplývá, že skutečná časová náročnost činnosti poradenských pracovníků na ZŠ, ZŠP a ZŠS i SŠ a SOU je v příkrém kontrastu s oficiální časovou dotací. Poradenští pracovníci tak nemají potřebný čas pro realizaci skutečně kvalitní, dlouhodobé a systematické poradenské činnosti. Potřebný čas k výkonu poradenské práce nacházejí ve svém osobním volnu, nebo- do jisté míry- na úkor své běžné pedagogické (či jiné) činnosti.

### **Hlavní činnosti poradenských pracovníků**

Hlavní činnosti poradenských pracovníků lze kategorizovat do několika podskupin:

- činnost směrem ke škole (prezentace školy, zjišťování klimatu školy, prevence apod),
- činnost směrem k volbě povolání (kariérové poradenství, exkurze, přihlášky na další stupně vzdělávání),
- činnost směrem k řešení individuálních problémů žáků (zejména výchovných, osobních, rodinných, výchovné komise, individuální konzultace aj.),



- činnost směrem k problematice třídních kolektivů (sociometrie, preventivní programy aj.)
- činnost směrem k integraci (tvorba a kontrola IVP, péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami)
- činnost směrem ke koordinaci externích expertních aktivit (spolupráce s externími subjekty, PPP, SPC, OSPOD)
- činnost směrem ke spolupráci s rodiči (individuální konzultace, besedy, informativní činnost aj.)
- metodická, lektorská a informativní činnost (směrem k žákům i k pedagogickému sboru)
- administrativně-technická činnost (dokumentace, posudky, administrativa, zápisy aj.)

Výchovní poradci na ZŠ nejčastěji uváděli jako své hlavní činnosti činnost směrem k řešení individuálních problémů žáků (15), činnost směrem k volbě povolání (14) a činnost směrem k integraci (13). Následuje činnost směrem ke koordinaci externích aktivit (10), administrativně-technická činnost (8), činnost směrem ke spolupráci s rodiči (6), metodická, lektorská a informativní činnost (6), činnost směrem ke škole (4), činnost směrem k problematice třídních kolektivů (2).

Poradenští pracovníci základních škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních uvádějí rovněž jako hlavní činnosti směrem k řešení individuálních problémů žáků (10), následuje činnost směrem k integraci (7), činnost směrem k volbě povolání (7), činnost směrem ke koordinaci externích aktivit (3), činnost směrem ke spolupráci s rodiči (2), metodická, lektorská a informativní činnost (2).

Poradenští pracovníci SŠ a SOU uvádějí jako hlavní činnosti činnost směrem k řešení individuálních problémů žáků (9), činnost směrem k integraci (8), metodická, lektorská a informativní činnost (6), činnost směrem ke spolupráci s rodiči (3).

V souladu s očekáváními nejvíce času věnují poradenští pracovníci (bez ohledu na typ školy, ve které pracují) řešení individuálních, zejména výchovných, problémů žáků, prováděná individuální formou, následovaná činností směrem k volbě povolání. Výchovní poradci všech typů základních škol častěji uvádějí činnosti směrem k integraci. Z provedených rozhovorů vyplývá, že nejméně zmiňovány jsou činnosti směrem k práci s třídním kolektivem, poměrně málo je explicitně zmiňována i spolupráce s rodiči. Neznamena to ovšem, že by tyto činnosti nebyly ve školách prováděny, pravděpodobně je však poradenští pracovníci nerealizují tak často jako výše uvedené druhy činností. Poradenští pracovníci SŠ a SOU deklarují celkově užší spektrum hlavní náplně své práce, často (4 případy) uvádějí, že jsou teprve na počátku své práce. Zmíněná disproporce ovšem může být způsobena nejnižším počtem respondentů z uvedených skupin.

#### **4.5.2 Partnerské sítě škol v oblasti naplňování potřeb dětí se SVP**

K posílení vnitřních kapacit k naplňování individuálních potřeb dětí, žáků a studentů školy využívají podpory dostupných externích partnerů. Partnerské sítě škol v oblasti podpory individuálního přístupu k dětem se SVP jsou nejčastěji tvořeny z okruhu následujících kategorií subjektů:

- Školská poradenská zařízení (PPP, SPC, SVP)
- Institucionální partneři (samospráva, OSPOD, PČR, obecní policie, ÚP)

- Nestátní neziskové organizace
- Specialisté (zdravotnická zařízení, zařízení sociální péče)
- Ostatní školy

### Pedagogicko-psychologické poradny

Zcela dominantním partnerem škol v oblasti práce s dětmi se SVP jsou právě pedagogicko – psychologické poradny, uváděné v rámci charakteristiky spolupracujících subjektů téměř všemi respondenty. Spolupráce se odehrává především na poli diagnostiky příčin vzdělávacích obtíží žáků, řešení individuálních výchovných problémů a spolupráce v oblasti integrace žáků se SPU, které tvoří výraznou většinu individuálně i skupinově integrovaných žáků ve sledovaných školách.

Ve vnímání úspěšné kooperace s PPP však existují významné rozdíly. V některých lokalitách je součinnost s poradnami hodnocena jako prakticky ideální. Podoba spolupráce je však jen pomocným vodítkem v hodnocení skutečné práce poraden, neříká totiž nic o představách poradenských pracovníků ZŠ o ideální spolupráci s PPP, která může být v rozporu s reálnými možnostmi či aspiracemi samotných poraden. Například jeden z poradenských pracovníků hodnotí spolupráci s PPP negativně, protože poradna odmítá přerazovat problémové žáky do speciálních (nebo jiných) škol. Přibližně 40% respondentů však k práci PPP vyjadřovalo spíše negativní stanovisko.

Mezi nejčastěji zmiňované problémy patří dlouhé čekací lhůty na vyšetření, celková personální poddimenzovanost poraden, odtrženost pracovníků poraden od pedagogické praxe a nízká míra mobility poradenských služeb, často také prezentovaná jako neochota pracovníků PPP docházet do škol.

Poměrně významný počet, přibližně třetina, respondentů kritizuje i podobu expertních zpráv, a to pro jejich údajnou formálnost, malou srozumitelnost, dále neindividualizované a pro praxi nepoužitelné závěry.

*Extrémními případy souvisejícími s kritikou kvality expertních zpráv jsou zkušenosti škol, které dle nich svědčí o praxi, kdy jsou expertní zprávy v podstatě kopírovány. Jako podklad jsou uváděny příklady, kdy celá zpráva související s chlapcem je stylizována, jako by se jednalo o dívku, případy, kdy se v textu zprávy objevuje jiné jméno dítěte než je jméno dítěte šetřeného, či případy, kdy na školu přišlo několik zcela identických zpráv, lišících se pouze osobními údaji diagnostikovaných dětí. Respondenti však zpravidla dodávají, že podobnou praxi, s ohledem na vytížení a personální poddimenzovanost pedagogicko-psychologických poraden v podstatě chápou.*

*„...Mnohem horší je PPP, mají dodací lhůty půl roku i rok, je to problém, to je úplně k ničemu. Následné vyšetření trvá i rok. Chtěla bych diagnostiku i během výuky, ve volnočasových aktivitách, aby viděli dítě v akci.“*

*„Spolupráce není ideální. PPP jen napíšu odborné vyjádření a pak už se konzultuje jen telefonicky – málo kontaktní práce, jen papírová práce – děti otestují a závěr je vždy – je třeba individuální přístup, což nelze realizovat při počtu 28 dětí ve třídě.“*

*„Nutně bychom potřebovali psychologa. Ideální práci poradenských pracovišť si představujeme především jako rychlou podporu ihned, ne za půl roku, kdy už je problém někde úplně jinde. Psychologickou diagnostiku by měl provádět školní psycholog a ostatní poradenství a služby by měly být mnohem mobilnější.“*



Pracovníci PPP, s nimiž byly výsledky konzultovány (byť v omezeném vzorku) zpravidla souhlasí s argumentem o poměrně dlouhých čekacích dobách, uvádějí však, že část zakázek ze strany škol je banálních a navrhuji cíleně posilovat kompetence pedagogických pracovníků škol směrem k řešení některých problémů spojených s integrací a řešením výchovných problémů, případně podporují posílení kapacit poradenských pracovníků působících přímo na školách, zejména školních psychologů.

### **Speciálně pedagogická centra**

Spolupráce se SPC se odehrává především na poli naplňování potřeb dětí s tělesným, smyslovým a mentálním postižením, integrovaných zpravidla individuálně v prostředí základních a středních škol. SPC jsou rovněž přirozeným partnerem zejména pro základní školy praktické a základní školy speciální.

Respondenty z řad škol hlavního vzdělávacího proudu je spolupráce se SPC hodnocena obecně příznivěji než spolupráce s PPP. Školy oceňují především výraznější možnost mobility služeb a ochotu přijet poradit přímo do školního prostředí, dále pak odbornou fundovanost poradenství, kterou školy sporadicky postrádají u PPP.

*„Když přijede někdo z SPC, tak je vidět, že s těmi dětmi pracují, umí poradit, nejsou odtrženi od praxe jako poradny.“*

V segmentu „speciálních“ škol je však již hodnocení, s ohledem na mnohonásobně vyšší rozsah spolupráce spíše ambivalentní a je často vázáno na hodnocení jednoho konkrétního zařízení. Podobně jako v případě PPP tak v hodnocení panují výrazné rozdíly, od velmi pozitivního hodnocení spolupráce až po závažné výtky.

*„Problémy kolem SPC nejsou mouchy, ale masařky. Každé doporučení, co napíšou, je jiné. Vidí dítě půl hodiny a píšou. To je nanic. Výstupy, když z SPC přijedou, jsou taky hrozné.“*

*„Se SPC máme špatnou zkušenost s psychologem. Změnila bych samotné šetření, aby bylo podrobnější, více vystihovalo rodinné prostředí a doporučení, aby to nebylo jen konstatování lehké mentální retardace. Praktické rady vůbec neobsahuje, jen práce. Strašně moc cizích slov, kterým učitelé nerozumějí. Máme školení, jak číst diagnostickou zprávu, PPP dělají školení, které zaplatíme. Šetření je hlavní úkol pro školu, pokud byste řekl, že mají i radit, řeknu, že to nefunguje, samozřejmě bychom poradenství uvítali, ale teď jsme na tom lépe my.“*

Na rozdíl od běžných škol si ZŠP a ZŠS také stýskají nad omezováním mobility služeb ze strany SPC, což si vysvětlují tlakem na úsporu finančních prostředků. Toto opatření naopak zvyšuje náklady škol, pokud chtějí poradenství dětem (zejména sociálně znevýhodněným) zabezpečit.

*„Když SPC vyšetří děti, ještě si s námi o nich popovídá, ale hlavní problém je, že dostali příkaz omezit jízdy a mají jezdit děti za nimi. Rodiče tam s dětmi ale nikdy nedojedou, jezdí tam s nimi asistenti, ale jsou to pro nás další náklady.“*

### **Střediska výchovné péče**

Osou spolupráce všech typů škol se středisky výchovné péče tvoří oblast výchovných problémů a prevence sociálně patologických jevů. Respondenti však spolupráci se SVP zmiňovali zdaleka nejméně. Podobně jako v případě předchozích školských poradenských

zařízení vyznívala hodnocení spolupráce se SVP spíše ambivalentně, v závislosti na konkrétním zařízení a konkrétní kauze. Případné výtky jsou opět směřovány k dlouhým čekacím lhůtám na intervenci, případně popisují případy neúčinné intervence (mnohdy až v úsměvném duchu).

*„Domluvili jsme se se SVP na pobytu problémového žáka, který soustavně kradl a kouřil a oni nám ho po několika dnech vrátili, že porušuje řád zařízení tím, že krade a kouří.“*

*Jedna ze škol vidí jako největší slabinu spolupráce oblast komunikace s odborným pracovištěm. První kontakt se uskutečňuje na základě kontaktu školy, která na formulář vyplní předmět zakázky. Písemná forma je hodnocena jako nepružná, nadto písemné vyjádření školy dostávají k přečtení rodiče a škola se někdy obává napsat vše. Psycholog by si měl podle školy pozvat třídního učitele a v rámci vyšetření konzultovat situaci dítěte ve škole.*

Společným jmenovatelem výhrad spolupráce se všemi třemi typy poradenských pracovišť (snad s výjimkami ve prospěch SPC) je spíše nižší mobilita služeb.

Dalším výrazným momentem kritiky je neprovázanost intervence ve prospěch dítěte na ose poradenské pracoviště – škola – rodina.

V neposlední řadě je pak výrazně kritizována skutečnost, že intervence poradenských zařízení jsou vázané na docházku rodičů směrem k nim (což lze vykládat jako další podpůrný argument k požadavku na zvýšení mobility služby), kterou je zejména v případech, kdy se jedná o rodiny školou vnímané jako problémové (a takových se dle respondentů požadavek na intervenci ze strany poradenského pracoviště týká především, zejména v případě spolupráce se SVP), obtížné zabezpečit a podpora školy ze strany poradenského pracoviště je tak v podstatě nulová.

### **Orgány sociálně právní ochrany dítěte**

Spolupráci s OSPOD deklarují především školy, kde se ve výraznější míře koncentrují děti se sociálním znevýhodněním. Žádost o součinnost školy vysílají směrem k OSPOD především v případě potřeby podpory v oblasti řešení výchovných problémů dítěte, neomluvených absencí a (v mnohem menší míře) případného podezření na zanedbávání dítěte.

Objevuje se kritika formálnosti postupu, bez ohledu na konkrétní situaci v rodině, formálnost šetření, absence práce v terénu (školy to přičítají převážně personální kapacitě, ale také neochotě chodit do problémových rodin a pracovat s nimi, mnohdy také jako důsledek chybějících potřebných profesních a osobnostních kompetencí sociálních pracovníků k takovému způsobu činnosti).

Naprostá převaha zakázek je však formulována v intencích požadavku na institucionální tlak na rodinu, případně na represii. Optikou škol viděno je výrazně potlačena podpůrná a poradenská role sociálních pracovníků.

Školy tak zpravidla oceňují přítomnost sociálních pracovníků na jednáních výchovných komisí a rychlost intervence v rodině, jejímž cílem je například zlepšení školní docházky dítěte.

Jen méně než deset procent respondentů odpovědělo, že od sociálních pracovníků očekává efektivní pomoc rodině.

*„Výchovné problémy se přes svolání výchovné komise a tlak na rodiče nezlepšovaly, sociální pracovníce si pozvaly rodiče na pohovor a do závěru napsaly verzi rodičů. Požadovali jsme řešení neomluvené absence, rodič na sociálním odboru tvrdil, že vše omluvil a sociální pracovníce případ uzavřela s tím, že rodič říká, že absence omluvil.“*





*Před dvěma lety jsme se s ostatními školami ve městě domluvili a kritizovali tuto praxi na OSPODu, zde došlo k dohodě, že ke každému projednávanému případu bude v závěru uvedené stanovisko rodiny, školy i sociálních pracovníků. Nakonec i sociálka usoudila, že tato praxe jim šetří čas.“*

### **Policie České republiky a obecní policie**

Spolupráce s PČR se v několika respondenty popisovaných případech odehrává v podobném duchu jako převažující spolupráce s OSPOD. Policisté jsou žádáni o přítomnost na jednáních výchovných komisí. Jejich účast je respondenty zpravidla zdůvodňována tím, že rodičům vysvětlují případné právní dopady jejich jednání a samotná informace z úst uniformovaného policisty působí velmi důvěryhodně a zvyšuje tak preventivní potenciál jednání výchovné komise. Sporadicky zaznívá rovněž zdůvodnění, že zástupci školy se při jednání s problémovými rodiči cítí za asistence policie bezpečněji. Jeden z respondentů se svěřil, že přítomnost uniformovaného policisty zvláště silně působí na romské rodiče, kterým je tak jasně deklarováno (a oni to tak pochopí), že situace je již vážná.

Druhým, častěji deklarovaným okruhem spolupráce je oblast prevence sociálně patologických jevů a zvyšování právního povědomí dětí. Jako příklad dobré praxe byl několika respondenty uváděn projekt Ajaxův zápisník. Policisté, ať již „státní“ či obecní pak často pořádají na školách besedy zaměřené na oblast bezpečnosti silničního provozu, bezpečnosti dětí obecně a svou činnost školám prezentují v rámci různých akcí pro veřejnost, jichž se školy zpravidla rády zúčastňují.

### **Úřady práce a informační poradenská střediska při úřadech práce**

Spolupráce s úřady práce a informačními poradenskými středisky se přirozeně odehrává na poli profesní orientace a kariérního poradenství. Byla zmíněna přibližně pěti procenty respondentů a zpravidla je hodnocena spíše pozitivně či neutrálně. Školy zpravidla nevidí přímo její dopady a efektivitu tak spíše předpokládají.

### **Nestátní neziskové organizace**

Rozsah spolupráce mezi školami a nevládními organizacemi má dle respondentů spíše stoupající tendenci. Převážnou většinu deklarovaných příkladů spolupráce provázelo zároveň její kladné hodnocení. Nabízí se interpretace, že spolupráce je pro školy dobrovolná a přirozeně si tak vybírají subjekty, služby či produkty, které jim vyhovují.

Spolupráce s NNO se pak nejčastěji odehrává na platformě partnerství v rámci různých projektů (časté je zaměření na environmentální problematiku v obecnější rovině či konkrétní aktivity související s ochranou životního prostředí, oblast multikulturní výchovy, mediální výchovy, oblast podpory zdravého životního stylu, oblast prevence sociálně patologických jevů, kooperace v rámci pravidelných sportovních, kulturních a společenských akcí, spolupráce v oblasti zajištění volnočasových aktivit a v případě škol s vyšším zastoupením sociálně znevýhodněných žáků například v oblasti zajišťování přípravy na vyučování, případně projektů směřovaných do oblasti profesní orientace a podpory pokračování v sekundárním vzdělávání. Sporadicky školy deklarují spolupráci s terénními sociálními pracovníky, odehrávající se v oblasti komunikace s rodinou a pomoci na řešení jejich problémů.

Sporadicky se směrem k neziskovým subjektům objevuje rovněž silná kritika. Ta zaznívala v případě, kdy NNO například kritizovaly postup školy v oblasti práce se sociálně

znevýhodněnými žáky či jejich častý transfer směrem k formám vzdělávání primárně určeným pro lehce mentálně postižené.

### Ostatní školy

Překvapivým zjištěním je obecně velmi nízká kooperace mezi školami navzájem. Tu zmínili pouze jednotliví respondenti a zpravidla pouze na úrovni spolupráce mezi školami jednotlivých vzdělávacích stupňů či jednotlivých typů. Často tak byla deklarována spolupráce základních škol či základních škol praktických se středními odbornými učiteli na poli profesní orientace, pořádání exkurzí či návštěvy dnů otevřených dveří. V případě jedné školy je spolupráce intenzivnější a škola využívá výborně vybavených dílen blízkého středního odborného učiliště v rámci pracovních činností.

Spolupráce mezi školami běžného typu a školami speciálními se (v menší míře) odehrávala na poli výměny zkušeností s prací se žáky se SVP, pokud „specializované“ školy takovou možnost nabízely.

Prakticky nezmíněna byla spolupráce mezi školami téhož stupně. Ta se zpravidla odehrávala pouze na platformě projektových aktivit, které byly vázány a partnerství většího počtu škol a mezi jejich aktivity patřilo vzájemné setkávání škol, výměna zkušeností, společné vzdělávání apod.

Mezi dalšími spolupracujícími subjekty byly v minimálních četnostech (1-2) zmíněna specializovaná zdravotnická zařízení, ústavy sociální péče, domovy pro seniory či Střediska integrace menšin.

## 4.6 Problémy a bariéry v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků

V nejobecnější rovině lze jako dominantní limitu v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP spatřovat skutečnost, že současná podoba institucionálního vzdělávání nabízí poměrně výrazné množství vzájemně provázaných a posilujících se bariér, které dle respondentů nejsou kompenzovány adekvátní mírou systémové podpory.

Její absence pak vzbuzuje v prostředí škol dojem, že koncept inkluzivního vzdělávání je další z řady opatření, které je nutné formálně naplňovat, protože pro jeho skutečnou realizaci nejsou vytvořeny adekvátní podmínky.

Dlouhodobě nedostatečná saturace potřeb učitelů v oblasti podpory naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků má za následek stav, kdy školy nejsou prakticky nijak motivovány k vyšší míře uplatňování inkluzivního přístupu, neboť ten s sebou nese výraznou zátěž v podobě nároků na vybavení, zvyšování kompetencí učitelů, případnou nutnost angažování asistenta, administrativu a zároveň nezakládá nárok na odpovídající finanční prostředky pro pokrytí zvýšených nákladů. Profilovat se jako inkluzivní pak v konečném důsledku není pro školy z mnoha různých důvodů výhodné.

S ohledem na fakt, že značná část identifikovaných bariér přímo souvisí s objemem finančních prostředků přicházejících do školy a zároveň s mírou schopností pedagogů naplňovat specifické vzdělávací potřeby žáků s handicapem, je třeba kořeny existence většiny deklarovaných bariér spatřovat jednoznačně v kombinaci dlouhodobého a výrazného podfinancování vzdělávacího systému a jeho spíše pro-segregačně orientované tradice, související s historicky dlouhodobě podporovaným rozvojem speciálního školství na úkor cíleného budování podmínek pro inkluzivní vzdělávání.



Přehled nejčastěji deklarovaných bariér (vyšší než 10% výskyt) z pohledu respondentů uvádíme v následující tabulce:

<b>Bariéry rozvoje inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů</b>	
<i>Identifikovaná překážka</i>	<i>Procentuelní výskyt</i>
Vysoký počet žáků ve třídách	44,0
Nedostatek speciálních pedagogů	38,3
Omezené kompetence učitelů k výuce dětí se SVP	35,5
Nedostatek asistentů pedagoga	28,1
Nedostatečné materiální vybavení (kompenzační pomůcky apod.)	26,9
Nedostatek finančních prostředků	26,7
Technické a prostorové bariéry	21,9
Nízká míra poradenství a podpory	21,4
Neochota pedagogů	13,9
Obava z nepřijetí dítěte kolektivem	13,4
Nepodpora ze strany rodiny	12,8
Předsudky učitelů	10,9

### **Vysoký počet žáků ve třídách**

Omezený rozpočet vede dle vedení škol k tlaku na naplňování běžných tříd směrem k maximálnímu možnému počtu žáků. Ten je pak dle respondentů zásadní limitou možnosti uplatňování individuálního přístupu k žákům. Pedagogičtí pracovníci velmi silně deklarují, že při obvyklém počtu dětí v běžné třídě není v jejich časových možnostech přistupovat individuálně ke každému žákovi, zvláště jedná-li se o žáka se závažnějším postižením, případně je-li ve třídě více žáků vyžadujících vyšší míru individuálního přístupu. Za takové situace je často potencionální zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vnímáno jako vysoká zátěž, která není kompenzována odpovídající mírou podpory. Učitelé pak často vyjadřují obavu, že míra prostoru, který bude v rámci výuky třeba věnovat žákovi se SVP, již neumožní jejich plné nasazení směrem k ostatním žákům ve třídě a ve výsledku dojde ke snížení kvality výuky. Související bariérou je pak také skutečnost, že podobně mohou vnímat danou situaci rovněž rodiče, kteří zpravidla integraci žáků se SVP společně s jejich dětmi spíše nepodporují, a to právě z důvodu obav o snížení celkové kvality výuky (viz Segregační tlak veřejnosti).

Naplňenost tříd ve školách, které tvořily výzkumný vzorek, je patrna z následující tabulky.

<b>Průměrný počet žáků ve třídě</b>	<b>Počet škol</b>
do 20	5
20,1 - 22	8
22,1 - 24	12
24,1 - 26	6
26,1 - 28	1
28 a více	1

V případě 10 škol, které spadají zejména do kategorie do 24 žáků ve třídě, je však výsledek zkrácen faktem, že škola má speciální třídy pro žáky se zdravotním postižením. Průměrný počet žáků v běžných třídách tak je vyšší.

## Nedostatek speciálních pedagogů

Problém nedostatku kvalifikovaných speciálních pedagogů byl deklarován všemi kategoriemi respondentů a v případě, že byl zmíněn, byl výrazně akcentován, a to zejména vedením škol a poradenskými pracovníky. S ohledem na omezenou dostupnost poradenství a podpory poskytovaných v terénním modu, je přítomnost kvalifikovaných speciálních pedagogů na škole jednou z dominantních proměnných ovlivňujících rozhodování ředitelů v oblasti přijetí či nepřijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy. Je také třeba zmínit, že nedostatek speciálních pedagogů byl deklarován jak školami, kde tito odborníci absentovali či byli zastoupeni na úrovni jednotlivců, tak na školách, kde byl počet speciálních pedagogů vyšší, ale zároveň zde byli výrazně zastoupeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě některých škol omezený počet speciálních pedagogů vytváří jednoznačný tlak na uplatňování mechanismů skupinové integrace.

## Omezené kompetence učitelů ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP

Interview uskutečněná s respondenty z řad vedení školy obsahovala položky zaměřené na hodnocení připravenosti studentů pedagogických fakult na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta je obecně ve vysoké míře hodnocena jako nadstandardní v oblasti teoretické přípravy a naopak jako výrazně poddimenzovaná v oblasti podpory rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí učitelů. Oblast přípravy na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je v rámci pregraduální přípravy pedagogických pracovníků zastoupena v různé míře, v závislosti na absolvovaném studijním programu. Dle respondentů z řad ředitelů škol je zpravidla patrný znatelný rozdíl v oblasti připravenosti na práci s dětmi se SVP u učitelů aprobovaných pro 1. stupeň ZŠ a absolventů aprobační pro 2. či 3. stupeň, a to jednoznačně ve prospěch učitelů 1. stupně. Přestože základy speciální pedagogiky obsahují již prakticky všechny studijní programy zaměřené na vzdělávání, v rámci programů zaměřených na vzdělávání učitelů 2. stupně je příprava na práci s dětmi se SVP spíše okrajovým tématem. Zkušenosti tak učitelé získávají zpravidla až v průběhu praxe, prostřednictvím doplnění studia o speciální pedagogiku či specifické kurzy zaměřené na práci s dětmi se SVP. Dle respondentů z řad vedení škol v nabídce DVPP převažují kurzy, semináře či workshopy zaměřené na problematiku práce se žáky se specifickými poruchami učení. Nabídka vzdělání v oblasti práce s dětmi se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním je spíše poddimenzovaná. Respondenti z řad vedení škol uváděli bariéru v podobě nedostatečného počtu pedagogů s kompetencemi pro výuku žáků s postižením jako nejčastější.

Omezené kompetence učitelů se projevují zejména ve vztahu k závažnějším formám zdravotního postižení, problematické je rovněž vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (viz výsledky šetření s využitím situační metody).

## Nedostatek asistentů pedagoga

Celkem 28,1% respondentů z řad učitelů a dokonce více než 40% respondentů z řad vedení škol označilo za jednu z nejvýznamnějších bariér možnosti vzdělávat vyšší počet žáků se SVP nedostatek asistentů.

V položkách zaměřených na zjištění důvodů pro případné odmítnutí integrace žáka se SVP se opakovaně vyskytly odpovědi, v nichž byla integrace žáka se závažnější formou zdravotního postižení vázána právě na možnost využití asistence. Tři z dotazovaných respondentů z řad vedení dokonce podmiňovali přijetí takové žáka tím, „že rodiče zajistí asistenta“ a nedeklarovali případnou pomoc v tomto směru.



Speciální školy, využívající zpravidla vyšší počet asistentů pro žáky se zdravotním postižením, definovaly rovněž jako bariéru nejasné vymezení náplně práce této pozice. Opakovaně se setkávaly se situací, kdy asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením trval na striktním vymezení rozsahu svých úkolů ve smyslu pedagogické asistence a odmítal se podílet na asistenci osobní. V případě tělesně postižených žáků pak často v průběhu výuky docházelo k situacím, kdy bylo třeba kromě pedagogické podpory poskytnout i úkony osobní asistence, přičemž pro školu bylo velmi problematické, až neřešitelné, kombinovat činnost dvou asistentů u jednoho žáka (především je pak obtížné takovou míru asistence financovat). Řešení lze spatřovat ve využití obou pozic pro několik žáků najednou, nicméně toto opatření ve svých sekundárních důsledcích vytváří tlak na uplatňování skupinové integrace.

V případě pozice asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním je jako problematické vnímáno především zajištění kontinuity jejich financování. Masivní kritice byl podroben systém dvoukolového financování asistentů, který dle respondentů zvyšuje administrativní zátěž školy a v důsledku nepružné distribuce finančních prostředků vytváří situace, kdy škola cítí potřebu udržení této pozice, asistenti jsou ochotni v pracovním poměru pokračovat, ale škola velmi obtížně a se zpožděním zajišťuje finanční prostředky. V krajním případě takový stav vytváří tlak na odchod kvalitních asistentů. Některé z krajů rovněž přistoupily k opatření, na jehož základě poskytují pouze část finančních prostředků a zátěž spojená s financováním těchto podpůrných pozic je do značné míry přenesena na školy. Ty tak, ač si uvědomují potřebu asistentů pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, omezují jejich počet, případně jejich pracovní místa dokonce ruší.

### **Nedostatek finančních prostředků**

Objem finančních prostředků přicházejících na školy prostřednictvím normativního financování je bezesporu naprosto dominantní limitou naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Je patrné, že většina deklarovaných bariér (financování asistentů, prostorové a technické bariéry, kapacity v oblasti poradenství a především jeho mobilita, ale také nedostatek potřebného vybavení, problémy s jeho udržováním a renovací či nemožnost finančně motivovat pedagogy apod.) je do značné míry eliminovatelná za předpokladu, že škola bude mít k dispozici větší objem financí. Potřeba navýšení objemu prostředků směřujících k zajištění individuálních potřeb je zpravidla přímo úměrná podílu žáků se SVP na škole.

Některé ze škol jsou poměrně dobře schopny své dlouhodobé podfinancování kompenzovat získáváním prostředků prostřednictvím žádostí v rámci různých programů podpory (grantových schémat) či prostřednictvím sponzorů.

Pro některé ze škol však představuje psaní žádostí a administrace projektů další zátěž, nemají s psaním a administrací projektů zkušenosti, či se dokonce administrace nadstavbových prostředků z projektů obávají. Řešením v této oblasti je maximální zjednodušení administrace projektů a podpora na úrovni poradenství v oblasti fundraisingu, po níž volala přibližně třetina respondentů z řad vedení škol.

*„Projekty nepodáváme, to je člověk pořád jednou nohou v kriminále.“*

Nedostatek finančních prostředků dle několika respondentů ovlivňuje i praxi pedagogicko-psychologických poraden ve vztahu k doporučení individuální integrace žáků. Čtyři školy uvádějí, že za velmi krátkou dobu PPP „zrušily integraci“ až dvěma třetinám žáků, jedna ze škol dokonce uvádí pokles ze 60 na 12, a to přesto, že žáci, kterým byla integrace zrušena (jedná se pouze o žáky s SPU), vykazují prakticky stejnou potřebu podpůrných opatření jako žáci, kterým zůstala integrace zachována. Respondenti si tento postup vykládají jednoznačně

tlakem na PPP, aby uvážlivě nakládaly s doporučením k integraci, neboť to zakládá nárok na navýšení finančních prostředků.

### Technické a prostorové bariéry

Významnou překážku v oblasti individuální integrace žáků s těžšími formami zdravotního postižení představují rovněž fyzické bariéry dané architektonickým řešením budov škol. Přibližně třetina škol by odmítla žáka – vozíčkáře pouze z důvodu existence prostorových bariér. Řešení bezbariérového pohybu v rámci budov by znamenalo nutnost výrazných investic, případně minimálně vyčlenění prostředků na nákup zařízení umožňujících základní bariéry překonávat (plošina, schodolez). Případné zajištění potřebných prostředků prostřednictvím žádostí o podporu v rámci různých grantových schémat pro některé ze škol představuje administrativní zátěž, kterou nejsou ochotny přijmout. V případě dvou škol došlo i k situaci, kdy projekt na posílení bezbariérovosti opakovaně připravily a podaly, nicméně nebyl podpořen.

### Nízká míra poradenství a podpory

Téměř čtvrtina respondentů deklaruje, že jeden z důležitých limitů v jejich práci s dětmi se SVP představuje nedostatek podpory na úrovni poradenství. Kritika zaznívá především směrem k míře obecnosti doporučení, která se objevují v expertních zprávách z pedagogicko-psychologických poraden. Druhou častou výhradou je nesrozumitelnost expertních zpráv pro běžného učitele z důvodu nadužívání odborných termínů, které jsou pro pedagogy bez vzdělání v oblasti speciální pedagogiky obtížně uchopitelné. Byla zmíněna i zkušenost, kdy pedagogicko-psychologická poradna po upozornění na nízkou srozumitelnost svých expertních zpráv nepřistoupila k jejich jiné, pro učitele přijatelnější, stylizaci či konzultacím s jednotlivými učiteli nad konkrétními zprávami, ale uspořádala v rámci vzdělávání učitelů placené kurzy na téma „Jak číst diagnostickou zprávu“.

Respondenti zejména postrádají přímou podporu ve výuce, odborníky, kteří by jim byli schopni poradit přímo v rámci práce v hodině, předvést postupy práce a své rady konkretizovat s ohledem na prostředí konkrétní třídy a konkrétního žáka. V tomto ohledu často zaznívají výhrady k práci pedagogicko-psychologických poraden, které dle respondentů neposkytují tento typ poradenství ani na přímou žádost, a to z kapacitních důvodů (v případě několika respondentů byla naopak přímá podpora, byť sporadicky poskytována, zmíněna). Nespornou výhodou v tomto směru mají školy, které se mohou opřít o poradenské kapacity přímo ve škole, neboť jejich součástí je například speciálně pedagogické centrum.

Respondenti rovněž postrádají podporu na úrovni práce se třídou jako sociální skupinou v případě, že narušené vztahy ve třídě tuto intervenci vyžadují a třídní učitel nemá potřebné kompetence k efektivní práci se skupinovou dynamikou třídy.

### Neochota pedagogů

13,9% respondentů spatřovalo jednu z klíčových bariér v neochotě pedagogů integrovat v rámci své třídy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomineme-li důvody, které pramení z obav o zvládnutí úkolu, které byly zpravidla deklarovány spolu s bariérami v oblasti nízké podpory a poradenství, je častým problémem prostý nárůst objemu práce. V kontextu často deklarované celkové únavy pedagogů ze zvýšené zátěže související s tvorbou školních vzdělávacích programů, je představa dalšího nárůstu objemu zátěže spojené s přímou prací v rámci výuky, přípravou na vyučování, administrativou, potřebou získávání informací či dalšího vzdělávání, potřebou práce s kolektivem třídy a dalšími



potřebnými úkony, již neakceptovatelná. V takové situaci zpravidla není dostatečným motivačním prvkem ani případný nárůst v oblasti nenárokových složek mzdy.

### **Obava z nepřijetí dítěte kolektivem**

Celkem 13,6% respondentů vnímalo jako bariéru, kterou zpravidla zdůvodňovali, proč by některé z kategorií dětí se SVP ve své třídě neintegrovávali, také možné nepřijetí žáka kolektivem ostatních dětí, a to zejména v případě dětí se závažnějším postižením (nejčastěji vady řeči, tělesné postižení, Downův syndrom). Obavy pramení především z omezených schopností pedagogů v oblasti práce se třídou jako sociální skupinou a omezených kompetencí k pozitivnímu ovlivňování postojů dětí. Respondenti z řad vedení škol v hodnocení připravenosti absolventů pedagogických fakult nejčastěji zmiňovali právě omezené kompetence v této oblasti.

### **Předsudky učitelů**

V rovině respondenty příliš neakcentovaných, ale přesto významně přítomných bariér, lze nalézt také limitu danou stereotypním uvažováním až předsudky pedagogických pracovníků ve vztahu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Přibližně desetina pedagogů v rámci interview vyjadřovala v různé míře intenzity přesvědčení, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být vzděláváni ve specializovaných školách. V tomto kontextu nelze nezmínit, že vzorek respondentů byl složen ve větší míře z pedagogů, kteří byli vedením školy vybráni jako ti, kdo mohou školu v oblasti práce s dětmi se SVP reprezentovat. Je tedy oprávněné předpokládat, že při reprezentativním vzorku by mohl být podíl pro-segregačně orientovaných pedagogů i výrazně vyšší.

*„Nemyslím si, že by tu byly překážky, ale je lepší, když chodí děti do speciálních škol, pokud mají problém.“*

*„Myslím, že základní školy ani nejsou dělány pro to, aby zde byl mix dětí s plány, myslím, že speciální školství se za posledních 5 let zlepšilo.“*

*„Ani nevím, jestli by to bylo dobré“ (aby se na škole vzdělávaly děti se SVP)*

### **Fenomén „dostupnosti specialistů“ ve dvou podobách**

Dalším aspektem přispívajícím k omezení počtu dětí se SVP, individuálně vzdělávaných v běžných základních školách, je paradoxně přítomnost školy specializující se na vzdělávání dětí s určitým typem speciálních vzdělávacích potřeb, a to ať již se jedná o speciální školu pro žáky se zdravotním postižením, či běžnou základní školu vytvářející speciální třídy či studijní skupiny pro žáky se SVP. Respondenti z řad vedení škol či jejich poradenských pracovníků v takovém případě často uvádějí, že nemají potřebu se cíleně připravovat na naplňování potřeb dětí, neboť v blízkosti je dostupné specializované pracoviště, které dětem poskytne odbornou péči a v případě zájmu o docházku jim doporučují právě ono „specializované pracoviště, které se o dítě postará mnohem lépe“.

Aspekt dostupnosti specialistů se však paradoxně projevuje ve smyslu deklarované bariéry i na školách, které jsou nastaveny výrazně pro-inkluzivně. Pokud škola vzdělává vyšší množství žáků s určitým typem speciálních vzdělávacích potřeb, ať již na úrovni individuální či skupinové integrace, získává zpravidla label školy, která má v tomto směru zkušenosti a ostatní školy v dané lokalitě mají (viz výše) tendenci žáky s obdobnými potřebami směřovat

právě sem. Pro-inkluzivně nastavená škola pak zpravidla takové žáky neodmítá (zejména pokud jejich rodiče žádají o integraci zde a argumentují doporučením či nepřijetím na jiné škole), zvyšuje tak koncentraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a deklaruje, že taková situace pro ni představuje permanentní vysokou zátěž.

### Segregační tlak veřejnosti

V oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se SVP je nutné zohlednit rovněž bariéru, která byla zmiňována spíše jen jednotlivými respondenty, o to však s vyšší mírou naléhavosti.

Segregační tlak veřejnosti se obzvláště silně projevuje ve vztahu ke školám, kde lze sledovat vysoké zastoupení sociálně znevýhodněných Romů. Zde je primární příčinou procesu ghettoizace škol, který je důsledkem silných negativních postojů části rodičovské veřejnosti právě vůči Romům. Tento jev je popisován všemi školami, na nichž se v průběhu posledních let výrazně zvýšila koncentrace Romů (v daném případě je etnicita skutečně dominantním faktorem). Po překročení určité hranice podílu romských žáků na škole je patrný postupný odliv žáků „neromských“ (v důsledku obav rodičů z výskytu sociálně patologických jevů, nevhodného chování, ale také vši či kožních nemocí způsobených nedostatečnou hygienou). V důsledku odchodů „neromských“ žáků se koncentrace Romů dále zvyšuje a vyvolává další vlnu odchodů. Škola se tak ocitá v centru procesu, který prakticky nemůže výrazněji ovlivnit.

Extrémní případ v tomto smyslu byl zaznamenán na jedné z oslovených škol. Ta byla před několika lety sloučena se školou s výrazným (téměř stoprocentním) zastoupením Romů. Byť škola do té doby měla pověst školy prestižní (s rozšířenou výukou hudební výchovy a třídami pro žáky s SPU), opustilo ji velmi krátce po sloučení a jednoznačně v jeho důsledku 100 – 120 „neromských“ žáků a deset učitelů. Koncentrace Romů se tak skokově výrazně zvýšila a vedení školy se v zájmu zachování kvality výuky rozhodlo pokusit se programově udržovat podíl Romů na jedné z budov školy na hranici, která je pro rodiče akceptovatelná (škola ji odhaduje na 3 romské žáky ve třídě). Nicméně složení dětí přicházejících k zápisu do první třídy již neumožnilo tento poměr zachovat a ve skupině žáků, kteří by měli jít do první třídy, se koncentrace Romů zvýšila. Na setkání rodičů budoucích žáků prvních tříd se tato skutečnost projevila a „neromské“ rodiče vedla k sepsání petice v následujícím znění:

*Vážená paní ředitelko, sdělujeme Vám, že jsme byli zděšeni chováním romských rodičů na schůzce rodičů budoucích prvňáčků dne 14. 5. 2008. Žádáme Vás tímto, aby byly vytvořeny dvě první třídy tak, aby romské děti byly společně a neromské také. Upozorňujeme, že pokud ve třídě budou více jak tři Romové, takový záměr integrace jste nám sdělila do telefonu, přeřadíme děti na ZŠ (uvedeno jméno).*

*Víme sice, že škola je šedá a posmutnělá, víme, že dětem nenabízí takový servis jako vy, ale má jednu přednost. Ví se, že Romy pan ředitel zásadně nebere!!! Jsme v oblasti, kde s nimi musíme bydlet, a proto si nepřejeme, aby naše děti byly s nimi již od první třídy ve škole.*

*Všichni neromští rodiče, kteří jsou podepsáni na prezenční listině.“*

Na školu je tak vytvářen extrémní tlak na segregaci romských dětí v rámci oddělených tříd a uvedený text potvrzuje informaci, kterou zmínilo několik respondentů z okruhu škol s vysokým zastoupením žáků z řad Romů, a sice explicitně deklarovanou neochotu některých ředitelů škol přijímat romské žáky (tuto skutečnost potvrdily i výroky některých z respondentů).

*„Řeknu to na rovinu, zajímá mě barva a známka z chování.“*

(odpověď ředitele na dotaz, na základě jakých kritérií se rozhoduje o přijetí žáka se SVP)





*„Nechci si fandit, ale k nám moc nechodí, máme jich tu tak do deseti.“*  
(odpověď poradenského pracovníka na dotaz, jaký je podíl Romů na škole)

V menší míře se podobně modelovaný segregační tlak projevuje i v případě žáků s jiným typem speciálních vzdělávacích potřeb. Veřejnost velmi citlivě reaguje na zvýšení podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole a má tendenci školu labelizovat jako instituci zaměřenou na vzdělávání určité kategorie dětí. V krajním případě může tento label odrazovat část rodičů od umístění dítěte na dané škole, což je pro školy s nižší mírou naplněnosti potenciálně ohrožující faktor.

*„Trochu se bojím nechat udělat bezbariérový přístup, aby se ze školy nestala škola pro postižené.“*

K deklarovaným obavám může přispívat pragmatické chování některých zřizovatelů na úrovni obcí. Ti, s ohledem na omezené finanční prostředky, investují do odstranění bariér na jedné ze škol a implicitně tak děti s omezením v oblasti mobility k dané škole směřují.

## **Apendix**

Silná kritika zaznívala směrem k zavedení možnosti opakovat pouze jednou ročník na každém stupni. Věkem tak dle respondentů postupují žáci, kteří nemají elementární předpoklady pro zvládnutí učiva ve vyšším ročníku, škola nemá prostředky na zajištění vysoce individualizované péče, v čemž spatřuje hrozbu počátku a následné postupné gradace výchovných problémů. V případě, že rodiče odmítají vyslovit souhlas s přeřazením dítěte na ZŠP, vytváří se specifická skupinky žáků, pro něž v dané situaci ztrácí vzdělávání na ZŠ smysl. Učitelé v krajním případě hovoří o bránění ve vzdělávání a porušování práv dítěte, za něž jsou odpovědní rodiče, kteří nedají souhlas s transferem. Nezajištění adekvátní podpory takového dítěte školou, a to převážně v důsledku absence podpory školy ze strany systému, jakoby nebylo bráno v potaz, a je spíše konstatováno jako (do značné míry) nezměnitelný fakt.

## **Apendix 2 - Poznámka k prostupnosti systému vzdělávání**

Výše uvedené bariéry v implicitním součtu a svém důsledku způsobují nikoliv zanedbatelné vypadávání části žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlavního výchovně vzdělávacího proudu. Oproti tomu je cílené vyvíjení snah o integraci, respektive reintegraci dětí ze „specializovaných“ škol zpět do HVVP minimální a úspěšné spíše na úrovni jednotlivců. Na základě odpovědí respondentů z řad vedení škol a poradenských pracovníků jsme se pokusili vyjádřit poměr prostupnosti vzdělávacího systému mezi školami reprezentujícími HVVP a školami nabízejícími upravené vzdělávací programy pro žáky se SVP. Prezentovaný údaj je nutné vnímat jako velmi orientační, neboť byl sestaven nikoliv na podkladě přesných statistik, ale kvalifikovaných odhadů respondentů, a to za období uplynulých pěti let (nadto podobný kvalifikovaný odhad poskytlo přibližně 70% respondentů). V intencích výše uvedených limitů lze poměr segregovaných a (re)integrovanych žáků vyjádřit přibližně v hodnotě 85:1.

## 4.7 Potřeby pedagogů v oblasti naplňování individuálního přístupu k žákům se SVP

V kontextu identifikovaných bariér byli respondenti vyzváni rovněž k deklaraci potřeb, jejichž naplnění by, dle jejich mínění, napomohlo k zefektivnění práce v oblasti uplatňování individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a přispělo k vytváření podmínek umožňujících výraznější naplňování konceptu inkluzivního vzdělávání.

Většina odpovědí byla v přímé relaci k dříve deklarovaným problémům a bariérám. Respondenti z řad vedení škol (podpořeni respondenty z řad poradenských pracovníků školy) jednoznačně preferovali navýšení objemu finančních prostředků, umožňující realizovat další kroky směřující k posílení inkluzivního potenciálu školy (78, 8%), ve spojení se zajištěním kvalifikovaného personálu (72, 7%) a dostupné externí, zejména poradenské, podpory (60,6%). Potřeby učitelů pak směřovaly především k vytvoření prostoru pro výraznější individualizaci práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to buď prostřednictvím snížení počtu žáků ve třídě či využitím asistence ve výuce (více než 80% respondentů). Dále pak k zajištění dostupného poradenství, nejlépe v podobě dostatečných poradenských kapacit v rámci školy (51% respondentů). Další vyjadřované potřeby byly zastoupeny v menší míře.

### Potřeba navýšení finančních prostředků (obecně)

Ředitelé škol deklarovali jako nejsilnější potřebu navýšení celkového objemu finančních prostředků, ať již ve vztahu k zajištění podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či řešení dlouhodobého podfinancování školy obecně. Objevily se jak návrhy na plošné navýšení rozpočtů škol tak návrhy na cílenou podporu žáků se SVP prostřednictvím prostředků specificky alokovaných za tímto účelem. Prostředky by respondenti z řad vedení škol nejčastěji využili na odstranění bariér v prostoru školy, financování asistentů pedagoga, nákup vybavení a pomůcek či zajištění odborných poradenských kapacit ve škole či motivaci učitelů pracujících s dětmi se SVP.

### Potřeba kvalifikovaného personálu

Ředitelé škol si jednoznačně uvědomují, že inkluzivní potenciál školy je do značné míry přímo úměrný míře kvalifikovanosti pedagogických pracovníků. Ten navrhuje zvyšovat prostřednictvím dalšího cíleného vzdělávání pracovníků školy a navrhuje rovněž vyšší akcentování problematiky práce s dětmi se SVP v rámci vysokoškolské přípravy pedagogů.

### Potřeba dostupné diagnostiky a dostupného poradenství

Všechny skupiny respondentů deklarovali silnou potřebu poradenských kapacit, které by byly dostatečně dostupné a schopné reagovat s minimální prodlevou na aktuálně se vyskytující problémy, diagnostikovat pokud možno v přirozeném prostředí žáků, poskytnout výrazně individualizované poradenství, podložené sledováním žáků přímo ve výuce a možnostmi okamžitě korigovat postupy učitele.

### Potřeba odstranění prostorových bariér

Často zmiňovanou potřebou bylo rovněž odstranění architektonických bariér a zabezpečení bezbariérovosti školy, případně zajištění úprav prostor školy, tak, aby umožňovaly pohyb žákům s tělesným či smyslovým postižením (plošiny, vodící lišty apod.).



### **Potřeba snížení počtu žáků ve třídě**

Učitelé jednoznačně deklarovali, že zásadní limitou možnosti uplatňování individuálního přístupu k žákům se SVP je vysoký počet žáků ve třídě a jednou z nejčastěji proklamovaných potřeb je jeho výraznější snížení. Optimální počet dětí ve třídě je dle respondentů nejčastěji v rozmezí 17 – 22 žáků, v případě přítomnosti žáka se závažným postižením nebo většího počtu žáků se SVP pak spíše ještě méně, obvykle zmiňovaná hranice byla mezi 15 – 20 žáky.

### **Potřeba asistence ve výuce**

Případný vyšší počet žáků ve třídě lze do jisté míry kompenzovat využitím asistence. Potřeba asistence byla nejčastěji deklarována ve dvou rovinách.

V první jako potřeba nespecifické asistence v případě, že učitel má kompetence k zabezpečení všech potřeb žáka se SVP ve výuce a asistent by vykonával činnosti s určeným žákem či žáky dle instrukcí učitele.

Ve druhé rovině jako potřeba specifické asistence, v případě, že učitel nedisponuje všemi kompetencemi potřebnými pro výuku žáka s daným typem SVP (například asistent ovládající znakovou řeč).

### **Potřeba pracovníků se specializovanou kvalifikací**

Téměř devadesát procent respondentů z řad vedení školy a přibližně polovina respondentů z řad učitelů by ocenila školního psychologa, mezi dalšími potřebnými odborníky byli zmíněni speciální pedagog, etoped, logoped, terénní sociální pracovník působící při škole apod. Specializované odborníky by respondenti rádi využili nejen v oblasti práce s žáky se SVP, ale rovněž v oblasti řešení výchovných problémů.

### **Potřeba zkvalitnění vybavení školy**

Přibližně třetina všech respondentů by navýšené finanční prostředky na podporu vzdělávání žáků se SVP využila, mimo jiné, na nákup didaktických, kompenzačních či relaxačních pomůcek, technických výukových prostředků, případně vybavení speciálních prostor (např. relaxační místnosti).

### **Potřeba podpory v oblasti přípravy a administrace projektů**

Přibližně pětina respondentů z řad vedení by rovněž ocenila podporu v oblasti fundraisingu, tedy vyhledávání vhodných výzev k předkládání projektových žádostí, pomoc s přípravou projektů a jejich následnou administrací, neboť tyto činnosti představují pro část škol neúměrnou zátěž a nepředkládání projektů je zároveň připravuje o potencionální externí zdroje využitelné na zlepšení podmínek pro naplňování potřeb žáků se SVP či žáků školy obecně.

### **Potřeba zvyšování kompetencí k podpoře žáků se SVP**

Potřebu zvyšování specifických kompetencí pedagogů či asistentů pro výuku žáků se SVP pocítují všechny skupiny respondentů. Mechanismem podpory zvyšování specifických kompetencí ve vztahu k výuce mohou pak dle jejich názoru být:

- Specializované, výrazně prakticistně orientované kurzy v rámci DVPP,
- Stáže učitelů a asistentů přímo na specializovaných pracovištích,
- Supervize odborníků poskytované učitelům přímo v rámci výuky.

### **Potřeba podpory v oblasti řešení výchovných problémů**

Samostatně zmiňovanou oblastí byla potřeba podpory v oblasti zvládnání náročných situací souvisejících zejména s nekázní žáků. Především učitelé pracující ve vyšší míře se sociálně znevýhodněnými dětmi poukazovali na skutečnost, že poskytování individuální péče dětem se SVP je omezována častou nutností řešit projevy nekázně ve třídě. Jednotlivci pak považují za významnou zátěž rovněž nutnost držet o přestávkách dozor a rádi by zajistili v rámci školy dozorovou službu.

### **Potřeba podpory v oblasti sociální dimenze integrace**

Část respondentů spatřuje možnou limitu integrace žáků s některými typy handicapu v nebezpečí jejich nepřijetí kolektivem, sporadicky tak byla respondenty deklarována potřeba podpory v oblasti práce s kolektivem třídy (k jejímu zajištění by využili zejména podpory psychologů).

Ve velmi nízkých četnostech se dále vyskytly (v souvislosti s výukou žáků se sociálním znevýhodněním:

**Potřeba podpory v oblasti komunikace s problémovými rodiči**

**Potřeba podpory v oblasti práce s rodinou (její motivací ke spolupráci a podpoře dítěte)**

## **4.8 Vyhodnocení šetření s využitím situační metody**

Za účelem posouzení míry připravenosti pedagogů na vzdělávání dětí se SVP bylo rovněž realizováno šetření využívající tzv. situační metody. Šetření bylo provedeno s využitím popisu situace dětí s jednotlivými typy specifických vzdělávacích potřeb (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění). Výzkumné nástroje obsahovaly stručné charakteristiky dětí, specifikaci jejich vzdělávacích potřeb, jejich významné projevy v chování a jednání ve školním prostředí a charakteristiky domácího prostředí. V dotazovací části byla zkoumána míra informovanosti pedagogických pracovníků o daném typu potřeb, schopnost navrhnout vhodné postupy na podporu žáka, využívat dostupné informační zdroje, spolupracovat s dalšími odborníky apod.

V rámci šetření bylo využito celkem šest variant výzkumného nástroje zaměřeného na žáky se zdravotním postižením (žák se zbytky zraku, žák – vozíčkář a žákyně s kombinací specifických poruch učení – dyslexie a dysgrafie), žáky zdravotně znevýhodněné (žákyně s diabetes) a žáky sociálně znevýhodněné (žák v pozici žadatele o azyl s minimální znalostí českého jazyka, pocházející z odlišného sociokulturního okruhu a žák žijící v sociálně vyloučené lokalitě). **Popisy situací v jednotlivých variantách výzkumného nástroje jsou uvedeny v Příloze II.**



#### 4.8.1 Přehled výsledků

Odpovědi respondentů na položky, které obsahovala dotazovací část výzkumného nástroje, byly kategorizovány dle míry připravenosti respondentů do čtyř základních skupin.

<i>Kategorizace respondentů dle odpovědí (Petr)</i>	
Skupina I	Respondent se cítí na integraci dostatečně připraven či deklaruje ochotu se intenzivně připravovat a úkol přijmout a případná rizika integrace je schopen eliminovat, v rámci přípravy zohledňuje všechny složky integrace (včetně sociální), orientuje se v nabídce podpůrných služeb a aktivit, které může v rámci integrace využít a dokáže uvést relevantní informační zdroje. Okruh subjektů zapojených do přípravy je široký a lze jej považovat za dobrý základ partnerské sítě spolupracujících subjektů, má potřebné zkušenosti či deklaruje ochotu je získávat, jednoznačně preferuje individuální integraci ve škole hlavního vzdělávacího proudu.
Skupina II	Respondent se cítí na integraci připraven či deklaruje ochotu se připravit, úkol by spíše přijal, má představu rizik a předpokládá schopnost jejich eliminace, je na základní úrovni orientován v nabídce podpůrných služeb a využitelných zdrojů informací. Okruh spolupracujících subjektů umožňuje úspěšný start integrace a je možné jej dále rozšiřovat. Respondent disponuje základními zkušenostmi a deklaruje ochotu je dále rozvíjet. Upřednostňuje možnost individuální integrace ve škole hlavního vzdělávacího proudu.
Skupina III	Respondent se přijetí úkolu spíše obává, nicméně deklaruje ochotu se připravit, úkol by přijal v případě zajištění asistence, má představu rizik a předpokládá vytvoření schopnosti jejich eliminace, je na základní úrovni orientován v nabídce podpůrných služeb a využitelných zdrojů informací. Okruh spolupracujících subjektů je spíše úzký, při podpoře poradenského pracoviště lze předpokládat úspěšný start integrace. Respondent má omezené nebo dosud žádné zkušenosti, nicméně deklaruje ochotu si je průběžně doplňovat. Upřednostňuje možnost individuální integrace ve škole hlavního vzdělávacího proudu, zařazení do speciální školy by zvolil až v případě selhání pokusu o individuální integraci (eventuelně výjimečně doporučuje vzdělávání ve speciální škole z relevantních důvodů vyplývajících z odpovědí).
Skupina IV	Respondent se úkolu obává, a pokud by mu to bylo umožněno, odmítl by jej. Znalost mechanismů přípravy je omezená, respondentova orientace v nabídce podpůrných aktivit a znalost subjektů, s nimiž lze na úrovni zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka spolupracovat rovněž. Respondent preferuje zařazení do speciální školy, a to bez předchozího pokusu o individuální integraci.

### Kategorizace respondentů dle odpovědí (Katka, Hanka, Honza)

Skupina I	Respondent má s výukou dětí s obdobnou charakteristikou dostatečné zkušenosti, na integraci se cítí dostatečně připraven, případná rizika integrace je schopen eliminovat, orientuje se v nabídce podpůrných služeb a aktivit, které může v rámci integrace využít a dokáže uvést relevantní informační zdroje. Okruh identifikovaných subjektů možné spolupráce je široký a lze jej považovat za dobrý základ partnerské sítě spolupracujících subjektů, má potřebné zkušenosti či deklaruje ochotu je získávat. Má velmi dobrou orientaci v oblasti mechanismů podpory žáka s daným typem speciálních vzdělávacích potřeb a jejich návrhy jsou relevantní, odpovídají jednoznačně deklarovaným potřebám.
Skupina II	Respondent disponuje určitými zkušenostmi s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, na integraci se cítí připraven či deklaruje ochotu se připravit, má představu rizik a předpokládá schopnost jejich eliminace, je na základní úrovni orientován v nabídce podpůrných služeb a využitelných zdrojů informací. Okruh identifikovaných subjektů spolupráce je spíše užší a je možné jej dále rozšiřovat. Má relativně dobrou orientaci v oblasti mechanismů podpory žáka s daným typem SVP a jejich návrhy jsou akceptovatelné a rámcově odpovídají deklarovaným potřebám.
Skupina III	Respondentovy zkušenosti s výukou dětí se SVP jsou spíše omezené, přijetí úkolu se obává, nicméně deklaruje ochotu se připravit, úkol by přijal v případě zajištění asistence, má představu rizik a předpokládá vytvoření schopnosti jejich eliminace, je na základní úrovni orientován v nabídce podpůrných služeb a využitelných zdrojů informací. Okruh identifikovaných subjektů spolupráce nepřekračuje (nebo jen výjimečně) hranice školy. Orientace v oblasti mechanismů podpory žáka je spíše v obecné rovině, jejich návrhy nejsou konkretizovány, rámcově odpovídají potřebám žáka. V případě postojů směrem k výuce žáků se sociálním znevýhodněním se sporadicky objevují stereotypy.
Skupina IV	Respondent se úkolu obává, nemá s daným segmentem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zkušenosti. Respondentova orientace v nabídce podpůrných aktivit je nízká. Okruh identifikovaných subjektů spolupráce nepřekračuje rámec školy. Orientace v oblasti mechanismů podpory žáka je jen velmi rámcová či nedostatečná, navrhované mechanismy podpory nelze považovat za relevantní (jejich potenciál přispět k naplnění potřeb žáka je nízký). V případě postojů k výuce žáků se sociálním znevýhodněním lze identifikovat výrazné (negativní) stereotypy.



<b>Kategorizace respondentů dle odpovědí (Kamil, Faisal)</b>	
Skupina I	Respondent se cítí na integraci dostatečně připraven či deklaruje ochotu se intenzivně připravovat a úkol přijmout a případná rizika integrace je schopen eliminovat, v rámci přípravy zohledňuje všechny složky integrace (včetně sociální), orientuje se v nabídce podpůrných služeb a aktivit, které může v rámci integrace využít a dokáže uvést relevantní informační zdroje. Okruh subjektů zapojených do přípravy je široký a lze jej považovat za dobrý základ partnerské sítě spolupracujících subjektů, má potřebné zkušenosti či deklaruje ochotu je získávat, celkový rozsah deklarované přípravy je dobrým základem úspěšné integrace.
Skupina II	Respondent se cítí na integraci připraven či deklaruje ochotu se připravit, úkol by spíše přijal, má představu rizik a předpokládá schopnost jejich eliminace, je na základní úrovni orientován v nabídce podpůrných služeb a využitelných zdrojů informací. Okruh spolupracujících subjektů umožňuje úspěšný start integrace a je možné jej dále rozšiřovat. Respondent disponuje základními zkušenostmi a deklaruje ochotu je dále rozvíjet. Celkový rozsah přípravy umožňuje úspěšný počátek integrace.
Skupina III	Respondent se přijetí úkolu spíše obává, nicméně deklaruje ochotu se připravit, úkol by přijal v případě zajištění asistence, má představu rizik a předpokládá vytvoření schopnosti jejich eliminace, je na základní úrovni orientován v nabídce podpůrných služeb a využitelných zdrojů informací. Okruh spolupracujících subjektů je spíše úzký, při podpoře poradenského pracoviště lze předpokládat úspěšný start integrace. Respondent má omezené nebo dosud žádné zkušenosti, nicméně deklaruje ochotu si je průběžně doplňovat. Celkový rozsah přípravy je spíše omezený, respondent by v případě integrace dítěte vyžadoval podporu.
Skupina IV	Respondent se úkolu obává, a pokud by mu to bylo umožněno, odmítl by jej. Znalost mechanismů přípravy je omezená, rovněž tak respondentova orientace v nabídce podpůrných aktivit a znalost subjektů, s nimiž lze na úrovni zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka spolupracovat. Rozsah přípravy nevytváří předpoklady pro úspěšnou integraci.

V následující tabulce je uveden přehled zařazení respondentů do jednotlivých skupin v závislosti na sledovaných indikátorech odpovědí.

<b>Přehled kategorizace respondentů na základě šetření s využitím situační metody</b>												
	<b>Petr</b> (zrakové postižení)		<b>Kamil</b> (tělesné postižení)		<b>Faisal</b> (azylant)		<b>Honza</b> (sociálně znevýhodněný)		<b>Hanka</b> (diabetes)		<b>Katka</b> (SPU)	
	N=55		N=53		N=66		N=68		N=55		N=57	
Skupina I	<b>2</b>	3,6%	<b>7</b>	13,2%	<b>11</b>	16,7%	<b>4</b>	5,9%	<b>17</b>	30,9%	<b>22</b>	38,6%
Skupina II	<b>12</b>	21,8%	<b>19</b>	35,8%	<b>21</b>	31,8%	<b>29</b>	42,7%	<b>25</b>	45,5%	<b>20</b>	35,1%
Skupina III	<b>13</b>	23,6%	<b>17</b>	32,0%	<b>28</b>	42,4%	<b>32</b>	47,0%	<b>13</b>	23,6%	<b>14</b>	24,6%
Skupina IV	<b>28</b>	51,0%	<b>9</b>	17,0%	<b>6</b>	9,1%	<b>3</b>	4,4%	<b>0</b>	0	<b>1</b>	1,7%

Nejnižší míru připravenosti lze u respondentů dle očekávání detekovat v případě vzdělávání žáka s těžším zrakovým postižením. Zde je možné považovat za připravenou na integraci přibližně jednu čtvrtinu respondentů (25,4%), 23,6% respondentů z daného vzorku vykazuje v připravenosti značné rezervy a přibližně polovina respondentů (51%) by žákovi doporučila vzdělávání na speciální škole pro žáky se zrakovým postižením.

Jako příznivý se může jevit výsledek v případě žáka s tělesným postižením, dle sledovaných indikátorů je možné považovat za připravenou na integraci téměř polovinu respondentů (49%), naopak 17% respondentů integraci vozíčkáře zcela vyloučilo, s ohledem na své obavy a celkovou nepřipravenost. U respondentů zařazených do skupin III a IV bylo rozhodování ovlivněno zejména existencí prostorových bariér v rámci školy, kde vyučují, nicméně pro posuzování míry připravenosti nebyla v této části šetření důležitým indikátorem.

Opakovaně se potvrzuje vysoká míra připravenosti pedagogů na integraci žáků se specifickými poruchami učení, podobný pozitivní výsledek je patrný i v souvislosti se vzděláváním žáků zdravotně znevýhodněných (zde reprezentováno těžkou diabetes). V obou případech se podíl připravených pedagogů pohybuje na úrovni tří čtvrtin respondentů daného vzorku. V případě vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení lze relativně pozitivní výsledek chápat jako důsledek dlouhodobě poměrně vysokého zastoupení integrovaných žáků s SPU na školách, které si v průběhu několika let stihly vybudovat know-how, které je podpořeno poměrně výraznou orientací pedagogicko-psychologických poraden na tuto oblast specifických vzdělávacích potřeb, dostatkem odborných informačních pramenů i relativní dostupností pomůcek.

Alarmujícím výsledkem, s ohledem na četnost výskytu tohoto segmentu žáků v základních školách i základních školách praktických, je poměrně nízká míra připravenosti pedagogů na naplňování potřeb sociálně znevýhodněných žáků, pocházejících s prostředí s nízkým socioekonomickým statutem. Strategie uváděné respondenty byly často uváděny ve velmi obecném modu a reagovaly pouze na dílčí aspekty situace žáka.

V daném kontextu je možné pozitivně hodnotit odpovídající míru připravenosti přibližně poloviny respondentů na integraci žáka azylanta s minimální znalostí českého jazyka, pocházejícího z odlišného sociokulturního okruhu.





## 5. Transformace bývalých zvláštních škol

### 5.1 Reflexe procesu transformace a jeho dopadů

Co se týče reflexe procesu transformace bývalých zvláštních škol, nastartovaného v roce 2005 novým školským zákonem, naprostá většina bývalých zvláštních škol, a to jak na úrovni vedení, učitelského sboru i poradenských pracovníků působících na dané škole tento proces vnímá především poměrně nejasně a s nejasnými očekáváními. V krajním případě není zřejmá samotná podstata transformačního procesu: „*Moc jsem ji nepochopil. Dotkla se mě spíše negativně*“.

Na krocích, které v rámci transformace již proběhly a jejichž efekt se již projevil či se postupně začíná projevovat, nacházeli respondenti jak kladné stránky (v tomto kontextu jde zejména o zavedení ŠVP, „*postavení zvláštních škol na úroveň základních*“, či dokonce „*odstranění diskriminace*“), tak stránky vnímané jednoznačně záporně, přičemž na pozadí těchto názorů bylo možno registrovat tu slabší, tu silnější obavy z ohrožení samotné existence té které „speciální“ školy. Někteří respondenti tyto obavy deklarovali zcela otevřeně: „*Mám pocit, že všechna opatření směřují k tomu, že se bývalé ZvŠ zruší*“.

Tato obava je pro ředitele některých škol a tamní pedagogy zhmotněna reálnými ukazateli: počet žáků na některých speciálních školách se během posledních let spíše snižuje, v některých městech bylo překročeno ke slučování bývalých zvláštních škol. Tento jev, jakkoli se na něm zřejmě podílí i požadavek integrace žáků se ŠVP do běžných ZŠ, je patrně současně ovlivněný demografickým vývojem (tzn. aktuální ročníky přicházející do školního věku jsou početně slabší) a také ekonomickými vlivy.

„*Transformace se projevila ve snížení počtu dětí ve škole. A řekl bych, že tenhle trend, té integrace, vede pomalu k tomu, že ty počty se budou dále snižovat, nevím, jestli to dojde až tak daleko, že to úplně skončí, to je otázka.*“

„*Zřizovatel si vyložil zákon tak, že se všechny děti mají integrovat na ZŠ, a chce ZvŠ zrušit – chápu to, jsme pro ně drazí, ale nikoho nezajímají děti.*“

„*Zaznamenali jsme úbytek dětí. ZŠ si nechávají, jako je integrují, berou na ně jen peníze a nechají si je sedět vzadu. Když začnou pak zlobit, tak nám je posílají. Úbytek je každým rokem tak 7 - 8 dětí, bylo nutné omezit ročníky a třídy. Jsme asi těsně před zrušením, do 2 let nás zruší, letos nebyl otevřen 1. ročník.*“

Respondenti zpravidla postrádají ze strany ministerstva více komunikace, která by patrně mohla přispět k rozptýlení vyjadřovaných obav, vyjasnění očekávání a umožnila vedení škol reflektovat procesy, které se v souvislosti s transformačními změnami v segmentu bývalých zvláštních škol odehrávají.

„*Školská legislativa zejména zapracovala možnost plné integrace, postavila zvláštní školy na roveň základních atd. Rozhodně přinesla mnoho pozitivního. Nový školský zákon považují za poměrně povedený. Bylo by však dobré reagovat na problémy, které jeho zaváděním do praxe vyvstaly a po diskusi s odbornou veřejností úpravy zapracovat do novelizace.*“

## Vnímání změn v kontextu transformace

Přibližně 15% respondentů nevnímá v důsledku transformace žádné výraznější změny v oblasti obecného přístupu k žákům a ve způsobech práce. V krajním případě, v kontextu nevíry v hodnotu transformačních změn, proces hodnotí jako zbytečný.

*„Jaká transformace, změnil se jen název, moc nevím, co máte na mysli, školy se přejmenovaly, ale nic se nezměnilo, myslíte, že se něco mělo změnit. Změny částečně blokuje i legislativa, v důsledku toho se školy nezměnily.“*

*„Zvláštní škola zůstane zvláštní, proč to měnit, nikdy ji nepřemalujete na růžovou.“*

*„Připadá mi vše stejné, jen se změnil název a přidali práci – udělejte si sami ŠVP. Zvýšil se počet papírů, jinak vše stejné.“*

*„V podstatě jedeme postaru – naším základním cílem je učit a vychovávat a to zůstalo.“*

Necelá třetina škol zaregistrovala postupnou proměnu cílové skupiny: na školy v letech od začátku transformace přicházejí jednak děti s těžšími typy postižení, tzn. děti, které vyžadují péči, na kterou je speciální škola obvykle lépe připravena než ZŠ a ubývá dětí, které je možné považovat za „hraniční“.

*„Máme horší děti, už téměř nemáme hraniční děti. Došlo k posunu, chodí k nám děti spíše se závažnějším handicapem.“*

*„Asi se změnilo hlavně to, že my jsme začali vzdělávat všechny žáky, by se dalo říct, jestli je to náhoda, nebo jestli je to dané tím zákonem, ale my jsme začali vzdělávat i děti, které se dříve nevzdělávaly, byly nevzdělavatelné, byly ve stacionáři, takže asi v tom, že jsme zařízení pro všechny děti s určitými problémy, defekty atd. V tom vidím tu podstatu.“*

Zároveň v bývalých ZvŠ, a tento fakt konstatovala převážná většina dotázaných, postupně narůstá počet dětí s výraznými výchovnými problémy, přerazovanými na speciální školu až na druhém stupni školy základní.

Naprostá většina speciálních škol referovala o jevu, kdy je část žáků takto přerazena až „v hodině dvanácté“, tzn. ve vyšších ročnících druhého stupně, např. od druhého pololetí osmého ročníku, či dokonce až v ročníku devátém. Souvislost se zmíněným demografickým vývojem a systémem finanční podpory škol je zde podle respondentů pravděpodobná – základní školy se mohou (ve snaze o udržení adekvátní míry naplněnosti školy) snažit udržet si každého žáka, a to i žáka různým způsobem problematického a speciální přístup vyžadujícího, a čerpat na něj finanční podporu. To se dle respondentů děje do doby, kdy se mu přiblíží ukončení školní docházky, případně do doby, kdy se objeví závažnější výchovné problémy a až tehdy je nasměrován na základní školu praktickou. Ta se ve vztahu k těmto žákům dostává do konfliktu mezi ohrožením stability kolektivu dané školní třídy příchodem problematického žáka a ekonomickým efektem jeho přijetí pro školu. Každá škola se s tímto konfliktem vypořádává různě, s ohledem na svoji aktuální konkrétní situaci, aktuální kapacity a možnosti.



## Nepřipravenost transformace

Výtky se týkaly také údajné (ne)připravenosti celého procesu transformace.

*„Procesu fandím, jsem pro integrativní proces, ale ne hrrr změny. Až by bylo vše připraveno, ale to není. Transformace nastavila základní rámec a další plus je, že je transformace nastavena na žáka,“* konstatuje vedení jedné z dotazovaných škol. Jiný respondent z řad vedení doplňuje: *„Dostali jsme méně času, než ZŠ, protože nás k nim šoupli opožděně – ZŠ měly 6 let, my jen 2 roky“*.

Respondenti z řad vedení bývalých ZvŠ spatřují nezřídka jako problematický rys transformace zejména (ne)připravenost běžných základních škol na integraci žáků se SVP: *„Nyní si nedokážu představit základku, která by to zvládla. Učitelé tam na tyto děti nejsou vůbec připraveni. Na ZŠ je dítě integrované, ale nikdo si ho nevšímá. Když integrace není připravená, je to na úkor dětí.“* Intenzita tohoto názoru se mění místo od místa podle hustoty a kvality a možností vzdělávací infrastruktury v určitém geografickém celku (městě, bývalém okrese, bývalé spádové oblasti).

*„Jak můžete navrhovat děti s diagnostikovanou mentální opožděností do Základní školy, kde nejsou speciální pedagogové, učitelky si s nimi neví rady, ale na škole zůstávají, ač negramotní, a základní škola se chlubí integrovaným žákem.“*

## Školní vzdělávací program

V souvislosti s transformací bývalých ZvŠ je jako hlavní nástroj změny vnímána nová strukturace výuky povinností vytvoření a zavedení školního vzdělávacího programu (více o jejich pojetí viz kapitola Analýza školních vzdělávacích programů). Přijetí tohoto nového prvku se pohybuje na celé škále od bezradnosti ze stavu, kdy se škola, resp. daný učitelský sbor, má v podstatě sama zaktivizovat k vytváření něčeho, co pro její potřeby bylo dříve z významné části zvnějšku připravováno, a to formou osnov. Školy nezřídka na fakt zřízení ŠVP reagovaly tím, že tento program *pouze* shrnuje již z minulosti existující, prověřené a fungující vzdělávací plány dané školy. Přidaná hodnota ujednocení vzdělávacího systému školy skrze tvorbu ŠVP dle odpovídajícího RVP není nahlížena.

Na jiných školách ŠVP jednoznačně přivítali. *„Dnes nemusíme před inspekci nejrůznějšími způsoby předstírat, že ten a ten žák, který na určitou věc prostě nemá, byl stejně úspěšný jako jiní žáci. Do toho nás dřívější systém nutil. ŠVP dnes hodně uvolňuje škole ruce v tom, že umožňuje s dětmi pracovat podle jejich individuálních dispozic a nelámat to přes koleno.“* Mezi kladnými ohlasy převládá názor, že si školy díky ŠVP konečně mohou v podstatě samy s velkou mírou svobody vytvářet „osnovy“ pro výuku a reálné vyučování předmětů přizpůsobovat konstelaci žáků coby individualit v určité třídě.

## Problematické okruhy ŠVP

V souvislosti se zaváděním školního vzdělávacího plánu se na školách speciálních navyšuje počet hodin ve škole (30 hodin týdně). Tento fakt řada škol kritizuje. Ti zástupci škol, kteří o tomto hovoří, deklarují názor, že na vyšší počet hodin většina dětí v dané škole nemá kapacitu. Školy si v této situaci vypomáhají různými kreativními způsoby, např. úlevami v rámci hodin, větším podílem relaxačních během vyučovacích hodin (což lze hodnotit i pozitivně).

Jako nejednoznačně přijímaná se jeví i povinnost speciálních škol zavádět do učiva cizí jazyk. Zatímco některé školy se na tuto povinnost soustředí ve velké míře, udělali z ní jednu z priorit školy a přizpůsobují tomu také vzdělání pedagogického sboru (*„U nás na škole všichni učitelé*

*mají povinnou angličtinu.*“), jinde, a tento přístup převažuje, je tato povinnost přijímána s rozpaky a vyučování cizímu jazyku je realizováno na takové – obvykle nižší – úrovni náročnosti, na jaké to profil studentů z pohledu vedení školy dovoluje.

Velkým problémem všech škol, a to i těch, které ŠVP jinak vítají, jsou nejasnosti kolem výukových materiálů. Školní vzdělávací programy šité na míru škole včetně rozvržení a obsahové pestrosti jednotlivých předmětů a *průřezových témat*, jsou často natolik specifické, že jim běžné učební pomůcky a učebnice ne vždy vyhovují. Obstarání výukových materiálů je na bedrech školy, resp. často každého jednotlivého učitele. V tomto smyslu se skutečně přílišná kreativita učitelům nevyplácí: často musí sami žákům vyhledávat a kopírovat pro každou hodinu zvlášť vhodné materiály. V tomto směru by školy přivítaly větší podporu ze strany MŠMT včetně navigování ke zdrojům financování specifických výukových materiálů, resp. metodického vedení k vytváření projektů na jejich získání. V tomto směru působí i zřizovatelé, např. města a krajské úřady, resp. dané krajské odbory školství. Dopad jejich reálného působení a kvalita asistence školám se v tomto směru ale v jednotlivých regionech ČR zřejmě velmi liší.

Jedním z problémů, na něž respondenti z řad vedení škol, poradenských pracovníků a učitelů upozorňovali v souvislosti s tvorbou ŠVP, je skutečnost, že výuku části jejich žáků (zejména žáků pocházejících ze sociálně vyloučeného prostředí) výrazně komplikuje jejich častá migrace. Odlišnosti v pojetí jednotlivých školních vzdělávacích programů a jiné rozvržení obsahu učiva pak dle jejich názoru povedou k dalšímu znesnadnění jejich výuky, orientace v učivu a omezení možnosti dosahovat úspěchu (pozn. v citaci je záměrně ponechána i zmínka o relaci mezi etnicitou a příčinami migrace, byť její skutečné důvody jsou jednoznačně neetnické povahy a souvisí zpravidla s předlužením a nevyřešenou bytovou situací rodin).

*„Problematické budou přechody mezi školami, migrace našich žáků je obrovská, jsou tu děti, které se přestěhují i třikrát do roka. Stěhují se často, mají to v krvi. Určitě je to pozůstatek romství, oni to v těch genech mají, ten kočovný život, a asi by jim vyhovovalo takhle žít.“*

## Vytváření ŠVP

Přístup k vytváření ŠVP a míra kreativity práce na něm často korelovala s celkovou atmosférou na škole, resp. především s nasměrováním jejího sboru k propojování ověřených postupů a metod výuky s novými postupy a metodami a ochotou k tomuto. Někde byl přístup spíše formálnější, vytvoření ŠVP bylo vnímáno jako úkol, který je třeba splnit, ale kterému se nepřikládá větší váha a smysl – např. vytvořením ŠVP byl pověřen jeden člen pedagogického sboru, který na tomto úkolu po určenou dobu pracoval, načež výsledek jeho práce byl následovně předložen sboru školy jako v podstatě hotová věc. Jinde vedení školy zapojilo do přípravy ŠVP v podstatě celý učitelský sbor, podle preferencí a specializací jednotlivých učitelů byly vytvořeny specializované pracovní skupiny. Ty se věnovaly určitému tématu, přičemž takto vytvořené návrhy byly navázány na celkovou filozofii daného vzdělávacího ústavu, definovanou obvykle v úvodní části ŠVP. Nutno říci, že tento přístup byl ve zkoumaném vzorku převažující.

*„Tvorba ŠVP byla spíše administrativní zátěží, aktivity, které doporučuje rámcový vzdělávací program a nadstavbové aktivity na zvláštní škole jsme realizovali již předtím. Čas, který jsme mohli věnovat dětem, jsme věnovali administrativě.“*



*„Nevidím v tom přínos – ŠVP měly být postaveny trochu jinak: u vás to nefunguje – udělejte ho jinak, u vás funguje – nechte ho. Nikdo kantory nenaučil učit po novu – neumí to a umět nebudou, už na to nemají, se to naučit – to už nikoho nezajímá. Tvorba ŠVP lidi štvala i na ostatních školách.“*

*„Za podstatné považuji, že se zpracoval ŠVP, na kterém se podíleli sami učitelé, bylo to velmi časově náročné, ale vidím to jako velmi užitečné, výuka je efektivnější, hodiny pestřejší, žáci aktivizovanější.“*

*„Nejde o transformaci názvu, především byl vytvořen Rámcový vzdělávací program – přínos je možnost školy vytvořit si své školní programy. Je to pozitivní, učitelé se do toho mohli sami zapojit, což možná někde byl problém, resp. některé školy na to asi nebyly připravené. Tady na škole se ale všichni učitelé tvorby aktivně účastnili. Mají tak bližší vztah k formám a metodám práce.“*

### **Faktor změny názvu školy**

Na některých školách - přičemž tyto školy byly v menšině - jsme se setkali se skeptickým konstatováním, a to jak od učitelů, tak od zástupců vedení i od poradenských pracovníků, že transformace nepřinesla žádnou skutečně podstatnou změnu a že jde pouze o změnu kosmetickou, reprezentovanou změnou názvu školy (viz výše). Fakt změny názvu školy zmiňují i respondenti ze škol, hodnotících transformaci kladně, přičemž převládá názor, že změnou názvu, ač jde spíše o formální krok, se škola - nyní oficiálně škola „základní“ - částečně zbavila stigma segregace a děti, jejich rodiče i veřejnost na školu nahlízejí do určité míry pozitivněji než dříve. Nicméně vliv lokálního kontextu je doposud silnější: rezidenti v určitém místě vždy dobře vědí, která škola je ta „zvláštní“, i když to už nemá v názvu. Skutečná, hlubší změna vnímání školy veřejností je dle respondentů spíše otázkou delšího časového období.

*„Pozitivem je, že žáci nejsou stigmatizováni tím, že předtím byli žáky zvláštní školy, i pro rodiče je to lepší, když nemusí říkat, že má dítě na zvláštní škole. Nevznikají tím rodinné problémy.“*

Pozn. Ve sledovaném souboru 25 subjektů užívá označení Základní škola (někdy s doplňujícím označením cílové skupiny), 19 subjektů označení Základní škola praktická. Další subjekty, zpravidla vzhledem k vyššímu počtu realizovaných vzdělávacích programů, zahrnující rovněž žáky se středně těžkým mentálním postižením, užívají názvu Základní škola speciální (3), případně Speciální základní škola (3).

## **5.2 Obecné přístupy směřující k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb cílové skupiny**

Dominantní a primární cílovou skupinu bývalých zvláštních škol tvoří žáci s lehkým mentálním postižením, v menší míře pak žáci se středně těžkým mentálním postižením, ve vyšší míře než na běžných základních školách se pak rovněž vyskytují žáci s přidruženým tělesným či smyslovým postižením, vadami řeči, epilepsií apod.

Zásadním prostředkem naplňování individuálních potřeb žáků je úprava obsahu učiva daná pojetím vzdělávacích programů, v jejichž intencích je realizována výuka a redukce počtu žáků ve třídách.

Přehled vzdělávacích programů realizovaných na jednotlivých sledovaných školách je uveden v následující tabulce.

Škola	ŠVP ZV	Zvláštní	Pomocná	RP PŠ	Praktická	Přípravný	jiné
1.	A	A	A	A			
2.	A	A					ŠVP ZV, ZŠ SP
3.	A	A					
4.	A	A	A	A		A	
5.	A	A	A	A			
6.	A	A	A		A		
7.	A	A					
8.	A	A	A				
9.	A	A	A	A			ŠVP ZV, ObŠ
10.	A	A					ŠVP ZV, ZŠ
11.	A	A	A	A			
12.	A	A	A				Národní škola
13.	A	A	A	A			
14.	A	A					
15.	A	A	A	A			
16.	A	A	A	A		A	
17.	A	A					ŠVP ZV
18.	A	A	A	A		A	
19.	A	A					
20.	A	A	A				
21.	A	A					
22.	A	A					ŠVP ZV, ZŠ
23.	A	A	A				ZŠ při nem.
24.	A	A	A				
25.	A	A	A				ŠVP ZV
26.	A	A	A				
27.	A	A					
28.	A	A	A				
29.	A	A	A	A		A	
30.	A	A	A				
31.	A	A	A	A			
32.	A	A					
33.	A	A	A				
34.	A	A	A				
35.	A	A	A	A	A		
36.	A	A	A	A			ŠVP ZV, ZŠ
37.	A	A	A				
38.	A	A	A	A			
39.	A	A	A				
40.	A	A	A				
41.	A	A					
42.	A	A	A				
43.	A	A	A				
44.	A	A					
45.	A	A	A	A			
46.	A	A	A	A		A	
47.	A	A	A	A			
48.	A	A			A		
49.	A	A	A		A		
50.	A	A					



Z uvedeného přehledu vyplývá, že většina škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP a „dobíhajícího“ programu Zvláštní škola nabízí a realizuje vzdělání (buď často jen pro jednotlivce či početně omezené skupiny) i v dalších vzdělávacích programech, určených spíše pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. V jednom případě podle programu vypracovaného speciálně pro žáky se sluchovým postižením.

Pouze v jednom případě byla zaznamenána praxe spočívající ve využití zákonné možnosti vzdělávat na škole, primárně určené pro žáky se zdravotním postižením, žáky bez postižení. Jedna z uvedených škol tak individuálně integruje ve třídách spolu s dětmi, vzdělávajícími se podle ŠVP vytvořeného dle RVP ZV LMP či podle vzdělávacího programu Zvláštní škola, také několik žáků, jejichž výuka se realizuje v souladu se vzdělávacími dokumenty pro běžnou ZŠ.

V ostatních případech, kdy škola realizuje výuku dle těchto dokumentů, se jedná o subjekty, které zpravidla vznikly sloučením, či tradičně vzdělávají oba segmenty žáků, avšak v oddělených skupinách či dokonce budovách.

## 5.2.1 Podmínky pro naplňování potřeb cílových skupin

### Oblast technického vybavení, prostor, vybavení speciálními pomůckami

V rámci deklarace podmínek pro naplňování potřeb cílové skupiny většina respondentů nejprve uváděla údaj o (bez)bariérovosti školy, dále se věnovala hodnocení úrovně vybavení či podmínky reflektovala v podobě výčtu dostupných speciálních didaktických či kompenzačních pomůcek či informačních zdrojů.

Z 50 oslovených škol je 12 plně bezbariérových (ač v sedmi případech nejsou navštěvovány žádným žákem s tělesným postižením). Čtrnáct škol je částečně bezbariérových, což znamená, že mají například bezbariérově upravenou pouze jednu budovu nebo přízemí či první patro školy. Jedenáct škol podmínku bezbariérovosti nesplňuje, ředitelé dvou z nich se pak domnívají, že bezbariérová úprava není na jejich škole potřeba. Celkem 13 respondentů tuto skutečnost nezmínilo.

Úroveň vybavení speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami se na jednotlivých školách liší. Sedm respondentů hodnotí vybavenost své školy jako velmi dobrou (případně jako „skvělou“ či „nadstandardní“). Tito respondenti jmenují nejružnější vybavení a pomůcky, jako jsou například interaktivní tabule, speciálně vybavené učebny a dílny, upravené tělocvičny a rehabilitační místnosti, moderní počítačové učebny, knihovny, různé kompenzační pomůcky atp. Dva respondenti zároveň uvádějí, že nadstandardní míra vybavení je důsledkem jejich nadstandardní aktivity v oblasti projektů.

Mírná nadpoloviční většina respondentů hodnotí vybavenost jako vyhovující (či jako dobrou nebo dostačující). Přibližně pětina pak uvádí, že míra vybavení jejich školy je v určité oblasti odpovídající, v jiné však spíše poddimenzovaná.

Dvě školy hodnotí jako zcela nedostatečné vybavení informačními technologiemi. Pět respondentů pak považuje celkovou vybavenost školy za nevyhovující nebo špatnou. Tito respondenti nejčastěji uváděli absenci nejružnějších pomůcek a vybavení, nebo jejich zastaralost. Ve třech případech se objevil poukaz na limity dané architektonickým uspořádáním budovy.

## Oblast personálních kapacit

Na 23 oslovených školách je převažující většina pedagogických pracovníků, kteří mají dokončené vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika. V 16 případech je pedagogický sbor plně kvalifikovaný. V případě osmi škol má speciální pedagogiku ukončenou pouze menší část pedagogů (šestkrát nespecifikováno, jednou 30% sboru, jednou 40% sboru). V případě jedné školy je vystudovaným speciálním pedagogem pouze jeden pracovník! U pedagogů s nižším stupněm vzdělání pracovníci vedení škol často uvádějí dlouholetou praxi, která nedostatečné vzdělání kompenzuje, případně skutečnost, že členové pedagogického sboru si v současnosti potřebné vzdělání doplňují vysokoškolským studiem.

Jedenáct škol má vlastní speciální pedagogické centrum. Tři další školy využívají služeb SPC, které sídlí ve stejné budově, centrum však přímo pod školu nespadá. Deset škol uvádí pravidelnou externí spolupráci s psychologem nebo případně speciálním pedagogem zaměstnaným v SPC, tento pracovník je sporadicky na škole zaměstnán na částečný úvazek.

Na osmi školách je přímo zaměstnán na plný úvazek psycholog (z pravidla v rámci SPC), na dalších čtyřech školách pracuje psycholog na částečný úvazek. Polovina škol uvádí, že o intenzivnější spolupráci s psychologem dlouhodobě marně usilují.

Spíše v menším rozsahu jsou mezi kmenovými zaměstnanci škol uváděni logopedi (5), sociální pracovníci (3) či etopedi (8). Tyto specializované pozice jsou zpravidla na škole k dispozici v rámci vlastního SPC. Drtivá většina škol využívá rovněž asistentů pedagoga, jejich počet zpravidla koreluje s mírou zastoupení žáků s těžším mentálním, tělesným či smyslovým postižením, případně s koncentrací sociálně znevýhodněných žáků.

### 5.2.2 Uplatňované přístupy

Kromě úpravy obsahu učiva a organizace výuky ovlivněné redukcí počtu žáků ve třídě, je k naplňování individuálních vzdělávacích potřeb dětí přístupováno především prostřednictvím výběru metod a forem výuky. Mezi nejčastěji užívanými byly respondenty zmiňovány: využívání speciálních didaktických pomůcek, vyšší míra názornosti, využívání učení v blocích, střídání činností, zařazování relaxačních činností, cyklické opakování učiva, individuální doučování v době před či po výuce, individualizovaný přístup k redukcí či naopak přidávání náročnosti učiva. Respondenti rovněž zmiňovali, a to zejména v souvislosti s výukou v nižších ročnících, zařazení logopedické nápravy, grafomotorických cvičení či zdravotní tělesné výchovy.

Mechanismy individuální integrace podpořené tvorbou individuálních vzdělávacích plánů jsou využívány spíše sporadicky, zpravidla v případě žáků s výraznějším postižením, kteří jsou integrováni do skupiny žáků s nižší mírou handicapu (např. integrace žáků vzdělávaných dle vzdělávacího programu Pomocná škola do skupin dětí vzdělávaných podle programu Zvláštní škola), případně u žáků s přidruženým postižením. Samotná tvorba IVP, jakožto nástroje pro výraznější individualizaci výuky, je zpravidla využívána u žáků vzdělávaných dle programů určených pro žáky se středním mentálním postižením. V těchto případech je častěji využíváno asistence, zařazení předmětů speciální péče a speciálních didaktických, kompenzačních a relaxačních pomůcek. Využití asistentů pedagoga ve třídách žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP je spíše sporadické a je vázáno na míru zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním.

Cíle vzdělávání, s přihlédnutím ke specifickým potřebám dětí, se školy snaží naplňovat také důrazem na praktické činnosti, které se ve vyšších ročnících více propojují s problematikou profesní orientace a směřování žáků k sekundárnímu vzdělávání a získávání kvalifikace (viz dále).





Více o této problematice uvádíme rovněž v první části analýzy. S ohledem na zacílení výzkumu je pak akcentována především problematika individuálního přístupu k potřebám dětí, u nichž je primární handicap - mentální postižení (ponechme nyní stranou možné diskuse o oprávněnosti jeho diagnostiky) - kombinován se sociálním znevýhodněním.

### **5.3 Přístupy směřující k podpoře sociálně znevýhodněných žáků**

#### **Oblast využívání externích zdrojů**

##### **Projektové aktivity**

Otázky v této oblasti se zaměřovaly na oblast využívání programů a zdrojů, které mají projektový charakter. Převážná většina aktivit, které vedení škol vnímalo jako projekty, byla závislá na získání externích finančních prostředků. Jen málo projektů bylo generováno z vnitřních zdrojů a takové projekty měly charakter malých, jednorázových (byť často tradičních) akcí, které mohou mít jenom malý dopad na posílení úspěšnosti vzdělávacího procesu sociálně znevýhodněných žáků. Příkladem takových akcí může být soutěž ve střelbě ze vzduchovky, Romský den, Sportovní den či Drakiáda.

Většina projektových aktivit škol je zaměřena na vybavení pomůckami. Většina takových nákupů však není primárně zaměřena na děti se sociálním znevýhodněním. Okruh pomůcek mající všeobecně podpůrný charakter tvoří interaktivní tabule (ve vzorku si je opatřilo 10% škol), které by byly žádány i školami dalšími, vybavení PC či další audiovizuální technikou. Objevují se i případy nákupu běžných pomůcek, určených pro sociálně znevýhodněné děti (pravítka, pastelky a atp.), které však lze těžko hodnotit jako koncepční příspěvek k integraci těchto žáků.

Další oblastí projektové podpory, kterou školy využívají, jsou aktivity, které lze souhrnně označit jako dlouhodobé a střednědobé tematické programy zaměřené na implementaci průřezových témat RVP. Nejčastější jsou programy zaměřené na environmentální výchovu (realizuje téměř 60% škol), programy prevence sociálně patologických jevů – v široké škále od programů nespecifické prevence kriminality, přes prevenci drogové závislosti po prevenci kouření (realizují tři čtvrtiny škol z výzkumného vzorku) a programy multikulturní výchovy (realizováno ve 35% škol).

Další oblastí jsou programy podpory vzdělávacích a kariérových kompetencí žáků – doplňková výuka angličtiny (30% škol, ale ve většině je tento program hodnocen jako méně úspěšný a školy od něj upouštějí), zvyšování počítačové gramotnosti (téměř 50% škol) a programy podporující kompetence při volbě dalšího studia (10% škol). Do poslední kategorie zahrnují někteří respondenti (cca dalších 25%) programy rozšířeného pracovního vyučování, vaření a práce na zahradě. Ty je ovšem problematické považovat za mechanismy adekvátního rozvoje vzdělanostních a kariérových kompetencí bez toho, aby byly doplněny poradenskými aktivitami, které ovšem respondenti neuváděli.

Velká většina škol používala potom projektové prostředky na podporu široké škály volnočasových aktivit (popsány v jiném oddíle) a/nebo na hrazení jednorázových pobytů, ať s nespécifikovaným programem, nebo s programem zaměřeným na environmentalistiku.

Dvě školy uvedly, že jsou zapojeny do programu VIP kariéra, díky němuž mohly hradit některé specializované interní poradenské služby (psycholog a speciální pedagog).

Jen velmi vzácně školy žádají o projekty zaměřené specificky na podporu kompetencí, které jsou v sociálně znevýhodněném prostředí všeobecně deficitní a přitom významné pro šanci v dalším vzdělávání. Příkladem takových projektů je „Genetická metoda čtení“ a další projekty zaměřené na zvýšení čtenářské gramotnosti a příkladem mohou být i pozitivně hodnocené projekty výuky cizích jazyků. Dvě školy uvedly, že se pokusily získat prostředky na projekty, které lze hodnotit jako komplexní. Prvním byla iniciativa vytvoření chráněné

dílky při škole (žádost na úřad práce, ale vzhledem k povinnosti dlouhodobé udržitelnosti škola odstoupila). Druhým potom byl projekt spojující předškolní přípravu, zaměření na vycházející žáky a na podporu žáků, kteří školu opustili, ale tento projekt podpořen nebyl (ředitel v rámci odpovědi uvedl, že poté již žádný projekt nepodávali).

Uvedené dva příklady jsou málo pro možnost generalizace, ale ilustrují hned několik potenciálně problémových oblastí zapojení škol do projektů s větším přesahem – jsou to problémy příliš tvrdě nastavených podmínek udržitelnosti, malá ochota podporovat komplexní a pro hodnotitele a komise tedy méně přehledné projekty, demotivace škol při neúspěchu a absence poradenských a podpůrných struktur pro tvorbu projektů školami.

Další bariérou (odkazující na poslední jmenovanou problémovou oblast) pro podávání a realizaci složitějších projektů (a především těch podporovaných v rámci strukturálních fondů) je vysoká administrativní zátěž. Ilustrativní je výpověď jednoho z respondentů:

*„Od ESF jsme měli projekt, už ale nikdy více, odpolední bezbariérové vzdělávací centrum jazyků, výpočetní technika pro učitele i žáky, fungovalo to rok, perfektní, získali jsme jazykovou učebnu, interaktivní tabule, máme jich pět, ale naprosto hrozně nás zatížila administrativa, administrace projektu je velmi náročná.... Nikdy více. Jinak byl projekt dobrý.“*

V souhrnu lze konstatovat, že pouze čtyři školy uvedly významný podíl projektových aktivit a pouze dvě školy deklarovaly výraznou aktivitu při získávání externí podpory na jejich realizaci. Naopak téměř pětina škol z výzkumného vzorku uvedla, že nerealizují žádné projekty. Jednalo se výhradně o školy v menších sídlech, kde evidentně není dostatek informací a motivačních impulsů k hledání externího financování. Většina projektů realizovaných školami neodpovídá specifickým potřebám sociálně znevýhodněných žáků, jsou to projekty evidentně vycházející z tradiční nabídky dotačních titulů a projekty jsou úzce zaměřené, spíše krátkodobé a bez ambice vzájemné synergie a komplexního působení.

Předpokládaným hlavním problémem je absence poradenských a asistenčních struktur pro školy, které by měly být nekomerční (tedy zřízené a realizované veřejnými institucemi) a vybavené současně určitou kontrolní kompetencí. Hlavní náplní takových struktur by měl být monitoring situace na jednotlivých školách, podpora škol při analýze potřeb sociálně znevýhodněných žáků, poradenství při formulování komplexních projektů sociální inkluze na školách (případně tvorbě sociálně inkluzivní strategie školy), identifikace vhodných dotačních a grantových titulů (případně i vliv na jejich formulování), poradenství při vytváření projektových žádostí, asistence při implementaci projektů a praktická podpora a snižování administrativní zátěže škol a/nebo podpora vytváření kapacit škol pro implementaci a administraci projektů.

### **Využívání partnerských sítí**

Druhým segmentem využívání externích zdrojů školami je spolupráce s partnerskými organizacemi a zapojení do lokálních partnerských sítí.

Všechny školy ve výzkumném vzorku uváděly poměrně široké portfolio spolupracujících partnerů. Vedle institucionalizovaných partnerů jako jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo orgány sociálně právní ochrany dětí, je velmi často zmiňována Policie ČR, která na školách realizuje různé besedy, spolupracuje při realizaci projektů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů a pomáhá organizovat různé exkurze a dny otevřených dveří.



Při popisu spolupráce s uvedenými partnery se jako červená nit táhnou implicitní i explicitní stesky na malou pravomoc jednotlivých aktérů při řešení některých problémů.

Významným zjištěním je široká spolupráce s různými nestátními neziskovými organizacemi (více než polovina škol). Spolupráce zahrnuje široké spektrum činností. Většinou se jedná o kooperaci při realizaci různých volnočasových a mimoškolních projektů. Významnou úlohou mimovládních organizací v těchto projektech je, že jsou často iniciátory a nositeli projektů a škola je potom partnerem, který není zatížen například administrací projektů. V poměrně malém množství případů (kolem 10%) lze spolupráci s mimovládními organizacemi charakterizovat jako pokus o systémovou podporu začleňování sociálně znevýhodněných žáků a dlouhodobou podporu zlepšování podmínek pro rozvoj jejich vzdělanostního potenciálu.

Jedná se především o spolupráci s terénními sociálními pracovníky mimovládních organizací a spolupráci při realizaci mimoškolních vzdělávacích programů (ať již přímo v rodinách dětí či v různých nízkoprahových zařízeních).

Podobná spolupráce je obecně velmi žádaná, mnoho dalších respondentů (cca jedna polovina) vyjádřila v průběhu výzkumného rozhovoru potřebu přímé spolupráce s terénním sociálním pracovníkem a/nebo (v menší míře) potřebu spolupráce s mimovládními organizacemi při podpoře dětí v domácí přípravě (vzhledem ke snížené kompetenci rodičů takovou podporu poskytovat).

Dalším pozitivním zjištěním je, že třetina škol má ve svém partnerském portfoliu další školu – většinou některé z učilišť, na něž často odcházejí jejich absolventi.

Celkově lze partnerskou spolupráci charakterizovat jako spíše institucionální. Partneři z prostředí mimovládních organizací nejsou obecně vnímáni jako škole rovní, přestože jí přinášejí mnohé aktivity i finanční prostředky. Zcela rovnocenně nejsou vnímány ani ty mimovládní organizace, které se školou spolupracují při realizaci sociální služeb.

Většina škol vnímá jako sobě rovnocenné především partnery s určitým represivním potenciálem, což konvenuje s názory většiny škol na preferenci represivních způsobů řešení problémů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pro změnu tohoto klimatu je nutné zajistit zvýšené poradenské a asistenční kapacity pro prosazování preventivních a systémových přístupů při zvyšování školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků.

### **Spolupráce s rodinou**

Jednou z nejvýznamnějších podmínek školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků je i podle vyjádření respondentů spolupráce s jejich rodiči a potažmo podpora rodičů pro vzdělávací kariéru dítěte („*Vše se odvíjí od rodiny*“)

Současně je tato oblast respondenty charakterizována jako nejvíce problematická: Je všeobecně uváděno, že většina problémů dětí ve škole pramení z nemotivujícího rodinného prostředí a současně, že spolupráce s rodinami se školám příliš nedaří.

Uvedme některé ilustrativní výroky, které popisují názory škol na podporu rodinného prostředí, poskytovanou jejich žákům.

*„... rodiče u většiny dětí nejsou garantem odpovídající výchovy, škola je nucena suplovat rodinu, je nucena upřít mnoho sil na zajištění a kontrolu základních životních potřeb žáků.“*

*„... jinou rodinu, děti vrátit zpátky do věku 3 let a začít vzdělávat...“*

Podobně negativně je charakterizována i spolupráce s rodinami.

*„Zkoušeli jsme, co se dá, oni nemají vůbec zájem, je to hrozný problém - neosvědčuje se prakticky nic- nejvíce snad ještě neustálá snaha o komunikaci, dotlačit je k návštěvě, zkusit jim i poradit v ostatních věcech... takové porady do života.“*

*„...nepřijdou do školy, je to o komunikaci přes sociálku ...“*

Přes primárně deklarovanou skepsi a popis problémů je velká většina škol schopna a ochotna nalézat způsoby, jak s rodiči dětí komunikovat. Jsou využíváni terénní sociální pracovníci jiných subjektů, všechny školy, které disponují (romským) asistentem, jej využívají jako příležitostného komunikátora s rodiči dětí a mediátora problémů. Většina respondentů (pouze 10% z nich uvedlo, že s rodinami aktivně nespolupracují, či se o spolupráci ani nesnaží, na jedné ze škol byl dokonce deklarován zákaz docházení do rodin z důvodu obav o bezpečnost učitelů) uvedla, že se snaží o specifickou komunikaci s rodinami i dalšími způsoby. Můžeme dokonce konstatovat, že převažovaly způsoby spolupráce, které nebyly postaveny na represí (spolupráci s rodinou výhradně na bázi čisté represe ve formě odebrání dávek či hrozby odebrání dítěte deklarovalo méně než 10% škol), ale spíše na nalézání vzájemně přijatelného modu komunikace. Některé odpovědi svědčí o snaze, ale současně o určité skepsi.

*„Přijdou plni emocí, stěžují si, brání svoje dítě. Důležité je se s nimi posadit, zklidnit je, rozebrat s nimi situaci. Pak problém většinou uznají, ale příště se vše opakuje znovu.“*

*„Postupy se liší. Snaha jednat s oběma rodiči (u Romů většinou s matkou i celou širší rodinou). Je to i ve způsobu komunikace. Romky jsou často hrubé, agresivní. Efektivita jednání je ale individuální, obecně bych řekla, že se to lepší.“*

Další respondenti uvádějí postupy, které se do značné míry osvědčují.

*„Základem je důslednost, jak u rodičů, tak u žáků. Musí být nastavena pravidla, na kterých se bude klidně, neagresivně trvat. To, že musí pravidelně chodit do školy, nosit pomůcky. Musím mít dostatek informací, abych mohl diferencovat.“*

*„Individuální přístup ke každé rodině, nelze zobecňovat a zevšeobecňovat. Není možné s rodinami jednat z pozice autority, je dobré nabídnout pomocnou ruku, nevyhrožovat. Osvědčily se aktivity školy, do kterých jsou zapojeni rodiče.“*

*„...rodiče zveme do školy – osobní kontakt je alfou i omegou ...“*

*„... K velkému posunu ve spolupráci došlo za posledních deset let díky výchovné poradkyni, má obrovské zkušenosti s Romy, dobře s nimi vychází ...“*

*„Snažíme se rodiče informovat o všem. Abychom sem rodiče natáhli, tak jsme třídní schůzky začali dělat formou workshopů, např. dílny (velikonoce, vánoce), kdy si učitelé s dětmi udělali stánky, kde např. malovali kraslice, a rodiče mohli přijít a malovat s nimi. Do toho jsme si na chvíli odtáhli rodiče stranou, kde jim výchovná poradkyně či preventistka poví o nějakém tématu.“*

*„Rodiče, pokud se s námi domluví, mohou vstoupit do výuky, párkrát se to stalo.“*

*„Důležité je přesvědčit je o tom, že mi mohou důvěřovat a že pracujeme ve prospěch dětí.“*



Přestože strategie spolupráce s rodiči nejsou u většiny škol postaveny na represii, je možnost a hrozba represivních opatření většinou respondentů zmiňována, což ovšem nelze považovat za negativum, poněkud problematictější je implicitní přezíravý postoj k rodičům dětí. Rodiče jsou vnímáni jako další děti a jen velmi zřídka jako partneři.

*„Máme tu každý měsíc třídní schůzky, kam rodiče „musí“ chodit.“*

*„Používáme metodu cukru a biče. Pochválíme je, komunikujeme s nimi a použijeme represii v případě, že nespolupracují.“*

Přes některé nedostatky je zřejmé, že na školách existuje vědomí důležitosti spolupráce s rodinou a se sociálně vyloučenou rodinou zvláště. Na druhou stranu školy nedisponují dostatkem kapacit pro intenzivní komunikaci s méně spolupracujícími rodinami, nesystémově proto využívají své (romské) asistenty a výchovné poradce a/nebo tuto komunikaci realizují někteří učitelé nad rámec svých povinností. Řešením by mohlo být vyšší propojení škol s poskytovateli sociálních služeb, kteří pracují s klienty na bázi nerepresivního poradenství. Tato potřeba byla obecně často deklarována a dokonce některé školy vyjádřily i potřebu disponovat interními sociálními pracovníky. Využití profesionálních sociálních pracovníků by pravděpodobně přispělo k eliminaci přezíravého postoje škol k rodičům dětí.

## **Oblast využívání interních kapacit**

### **Volnočasové aktivity**

Všechny školy, s výjimkou jedné, ve vzorku deklarovaly, že mají bohatou nabídku volnočasových aktivit, především ve formě bezplatných kroužků (poplatek za účast v některých aktivitách byl zmíněn na jedné ze škol). Prostředky na realizaci kroužků jsou většinou získávány z externích zdrojů.

Většina škol nabízí více než pět různých kroužků. Tematicky jsou aktivity velmi široké. Téměř na každé škole jsou nějaké kroužky sportovní a kulturní (převažuje hudební výchova, výtvarné aktivity a tance). Do mnoha kroužků je promítnuto průřezové téma environmentální výchovy. A opět téměř na každé škole je nějaký kroužek počítačových dovedností a kroužek nespécifických pracovních dovedností (zde se nabízí podotknout, že zcela chybí modelářské kroužky, které kromě rozvoje zručností nabízejí i výchovu k dlouhodobé, cílevědomé práci, vedoucí ke konkrétnímu výsledku). Méně časté jsou kroužky zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, na zdraví a hygienu nebo na kariérní poradenství (2).

Oblíbenou aktivitou jsou jedno i vícedenní výlety spojené s poznávacími, environmentálními, sportovními či pracovními aktivitami.

Jen vzácně existuje formát kroužků, kde děti (především ze znevýhodněného sociálního prostředí) píší domácí úkoly, připravují se na vyučování, případně jsou doučovány (indikováno ve třech školách). V jedné z nich má tento kroužek (slušného chování) trochu bizarní podobu:

*„Máme zákaz nechávat děti po škole, i rodiče se bouřili, tak mají 1x týdně povinně jako by po škole a dodělávají si povinnosti - domácí úkoly, či s nimi pracujeme - snažíme se je zkulturnit.“*

Devadesát procent škol disponuje školní družinou a více než polovina uvedla, že mají školní klub (terminologie však není vždy zcela jasná). Tyto aktivity jsou obecně vnímány jako neutrální, vyskytly se však i stesky.

*„Klub - ano, to je další kámen úrazu - rodiče toho zneužívají a posílají dítě prvním autobusem v 6:30, v družině je dítě i odpoledne - rodiče tu dítě nechávají. Zatím jim to tolerujeme.“*

Souhrmně lze z výpovědí respondentů usuzovat, že volnočasové aktivity nejsou plánovány jako integrální součást vzdělávacího a výchovného procesu ve škole a nemají o mnoho vyšší ambice než jenom nabídky pro alespoň trochu účelné trávení volného času dětí. Na jedné straně to není málo, ale v případě dětí z málo podnětného rodinného prostředí může být vzdělávací potenciál organizovaného trávení volného času výrazně vyšší. Další problémovou oblastí je malý zájem dětí o kroužky, který byl uváděn téměř všemi respondenty. Přitom příklady z prostředí mimovládních organizací ukazují, že v jejich zařízeních bývá velký zájem i o aktivity méně atraktivní (například společné psaní domácích úkolů), zvláště pokud je jimi podmíněn přístup k aktivitám atraktivnějším a pokud jsou do aktivit zapojeni i rodiče.

Je zřejmé, že školy by měly být kapacitně posíleny pro realizaci volnočasových aktivit napojených na konkrétní vzdělávací plány a současně je potřeba posilovat i síť organizací, s nimiž mohou školy na tomto poli pracovat.

### **Specifická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vyučování**

Tuto oblast většina škol řeší využitím asistentů (případně deklarují, že by jim takový program pomohl), kvalifikací pedagogického sboru (speciální pedagogové), snížením počtu dětí ve třídě a nespécifikovaným „individuálním přístupem“. Deklarovaný individuální přístup je ovšem do značné míry v rozporu s odmítáním vytvářet individuální vzdělávací plány pro žáky se sociálním znevýhodněním. Pouze tři respondenti uvedli, že používání takových IVP by mohlo být přínosem. Uveďme všechny tři odpovědi:

*„Jinak je postavený žák, který je doma podporován a který ne. V rámci IVP lze pracovat s podporou rodiny.“*

*„Nemáme ho, ale přemýšlíme, jak ho nastavit - můžeme dát doučování, družinu, kroužek, ale tam je problém v jiné oblasti.“*

*„Uvítal bych to, bylo by to šikovné. Proč ano: akcent na výchovu, aby se děti vymanily více z rodiny, na samotách se nedostanou do kontaktu s civilizací - neumí telefonovat, nakupovat, jít na poštu apod. Jen se bojím reakce ostatních - zvýhodňování jednoho a druhý to bude chtít taky.“*

Z odpovědí je zřejmé, že tito respondenti uvažují o využívání individuálních plánů inovativně a naznačují možné propojení několika oblastí podpory sociálně znevýhodněného žáka, které může opravdu podpořit úspěšnost jeho vzdělávací kariéry.

Pro srovnání uvedeme ilustrativní odpověď, která dokumentuje značně všeobecně rozšířené nepochopení potenciálu IVP pro komplexní podporu žáků.



*„My tady IVP na sociální znevýhodnění nemáme, protože jak by to vypadalo? My to neděláme, ty děti nemají moc problémy se vzděláváním. To, že jsou z toho znevýhodněného prostředí, je zase neomezuje tolik, že by se to projevilo na tom vzdělávání.“*

Všeobecně je z odpovědí zřejmé, že mezi respondenty výzkumu není příliš rozšířený koncept synergického propojení nástrojů vyučování s dalšími potenciálními programy podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, stejně jako nejsou propracovány specifické metody podpory těchto žáků ve vyučování.

#### **5.4 Mechanismy podpory žáků v oblasti pokračování v sekundárním vzdělávání**

Významným indikátorem úspěšnosti vzdělávání na základní škole by měla být úspěšnost absolventů v dalším studiu a profesním uplatnění. Ve skutečnosti jenom méně než deset procent škol ve vzorku popisuje aktivní monitoring dalšího uplatnění vlastních absolventů.

Na druhé straně, 40% dotazovaných škol má nějaký vlastní program, který motivuje žáky k dalšímu studiu a poskytuje jim určité poradenství. Třetina škol spolupracuje se školami dalšího stupně a pořádá zde pro žáky exkurze. Výchovní poradci škol jsou většinou odpovědní i za aktivity spojené s dalším pokračováním žáků ve studiu.

Tam, kde školy uvedly, že aktivně pracují na podpoře další vzdělávací kariéry vlastních žáků, je potom nabídka několika typů podpůrných aktivit - většinou kombinace přípravy přímo ve vyučování, představování konkrétních škol druhého stupně (včetně exkurzí), realizace podpůrných projektů a individuální práce výchovného poradce, učitelů a asistentů. Ve třech školách pracují aktivně a dlouhodobě i s rodiči dětí v posledních ročnících, aby byla zajištěna i podpora rodiny. Jako příklad dobré praxe lze uvést i projekt TALIK, jehož nositelem je Univerzita v Lipsku a jeho partnery byly tři ze sledovaných škol, společně s dalšími školami z Německa a Polska. Projekt byl kromě dlouhodobé práce s dětmi v oblasti profesní orientace a zapojení rodičů zaměřen rovněž na zvyšování kompetencí učitelů v této oblasti a vzájemné sdílení zkušeností.

Monitoring úspěšnosti podává ovšem poměrně neradostný obrázek. Ve školách, které sledují úspěšnost svých absolventů v rámci sekundárního vzdělávání, byly na úrovni úspěchů zmiňovány spíše jednotlivé příběhy.

Jedna ze škol, která dlouhodobě realizuje monitoring úspěšnosti svých absolventů v dalším vzdělávání, poskytla exkluzivní údaje, jasně poukazující na silný vliv sociálně znevýhodňujícího prostředí na úspěšnost žáků v oblasti sekundárního vzdělávání.

Školní rok	Počet žáků, kteří ukončili školní docházku	Žáci, kteří nepokračují v sekundárním vzdělávání	Žáci přijatí k sekundárnímu vzdělávání	Nenastoupili ke studiu	Předčasně ukončili studium	Řádně ukončili studium
1995 – 96	28	10	9	x	4	5
1996 – 97	19	16	3	x	0	3
1997 – 98	33	24	9	x	5	4
1998 – 99	17	5	12	x	6	6
1999 – 00	16	6	10	x	7	3

2000 – 01	17	15	2	x	1	1
2001 – 02	22	6	16	6	8	2
2002 – 03	13	5	8	3	2	3
2003 – 04	20	9	11	6	4	1
2004 – 05	15	8	7	1	4	2
2005 – 06	17	3	14	5	7	2
2006 – 07	14	0	14	4	0	10
2007 – 08	14	0	14	4	8	2
						studují
CELKEM	245	107	129	29	56	42

Z přehledu jednoznačně vyplývá, že úspěšnost absolventů školy, kteří se ve výrazné převaze rekrutují z řad sociálně znevýhodněných žáků, je velmi nízká. Z absolventů školy jich v dlouhodobém horizontu dokončuje sekundární vzdělávání pouze přibližně jedna šestina. Dle vedení školy lze nadto konstatovat, že v uvedené šestině se nacházejí spíše absolventi školy, kteří spíše neodpovídali charakteristikám sociálně znevýhodněných (s ohledem na povahu rodinného prostředí), či indikátory sociálního znevýhodnění nebyly v jejich případě tak výrazné. Faktická úspěšnost žáků pocházejících z prostředí sociálního vyloučení je tak ještě výrazně nižší.

Jednu z příčin přispívajících k předčasnému ukončení sekundárního vzdělávání u absolventů bývalých základních škol spatřují respondenti z řad vedení rovněž v poněkud předimenzované nabídce středních odborných učilišť. Ty z ekonomických důvodů, v zájmu udržení méně obsazovaných učebních oborů, vyvíjejí enormní snahu o přijetí žáků, včetně těch, kteří mají pro jejich absolvování spíše nižší předpoklady (jedním z užívaných prvků motivace je i deklarace možnosti využít prostředky z programu na podporu romských žáků středních škol, jehož etnické nastavení bylo respondenty často kritizováno). Mnoho absolventů základních škol praktických tak přijímají (bez přijímacích zkoušek) ke studiu v oborech typu H. Náročnost výuky spolu s nedostatečnou podporou žáků pak způsobuje předčasné ukončení studia. Následná nabídka na přechod ke studiu na oboru kategorie E pak zpravidla zůstává nereflektována.

*„Je špatně nastavené financování, normativ zabíjí děti, SOU přijmou děti, které jejich obory nemohou zvládnout, děti končí na ulicích, protože už se dál vzdělávat nechtějí.“*

Z výše uvedených údajů i prezentovaných zkušeností většiny respondentů je tak zřejmé, že i přes aktivitu škol je systém podpory žáků v další vzdělávací kariéře zcela nedostatečný.

## 5.5 Všeobecný přístup škol k problematice sociálního vyloučení a integraci Romů

Jedním z deklarovaných požadavků zadavatele bylo identifikovat počet Romů vzdělávaných na bývalých zvláštních školách, a to pokud možno se zřetelem ke vzdělávacím programům, podle nichž jsou vzděláváni. Tento požadavek se podařilo naplnit pouze z části. Pouze 17 škol bylo schopno a zároveň ochotno sdělit přesný údaj a pouze tři z nich ve vztahu k jednotlivým realizovaným vzdělávacím programům. 28 škol deklarovalo podíl Romů na škole pouze na úrovni kvalifikovaného odhadu. Respondenti z těchto škol často poukazovali na fakt, že není





zřejmé, na základě čeho mají žáky za Romy považovat. Část žáků pochází ze smíšených manželství a není zřejmé, zda je mají, či nemají, považovat za Romy a především - údaj o etnicitě nevykazují a není pro ně zcela relevantním. Údaj o počtu romských žáků zpravidla dávali do kontextu s kategorií sociálně znevýhodněných žáků (nicméně převážná většina respondentů tyto dvě kategorie rozlišovala a uváděla zpravidla, že na škole lze identifikovat romské žáky, které za sociálně znevýhodněné nepovažují a zároveň žáky „neromské“, které považují za sociálně znevýhodněné, dále viz níže). Pět škol odmítlo údaj o počtu Romů na škole sdělit s poukazem na to, že statistiku počtu Romů nevedou a odmítají tak činit, neboť jejich žáci se k romské národnosti nehlásí a své tvrzení zpravidla doplňovali poukazem na to, že přistupují ke všem dětem bez rozdílu. Tazatelé tak jejich postoj respektovali.

<b>Procentuelní zastoupení Romů na bývalých ZvŠ</b>				
<i>Škola</i>	<i>Kraj</i>	<i>Počet žáků školy</i>	<i>Počet Romů</i>	<i>Procentuelní zastoupení Romů</i>
1	JČ	53	49	92,5%
		<i>ŠVP LMP – 14</i>	12	86%
		<i>ZvŠ – 39</i>	37	95%
2	JČ	139		70%
		<i>ŠVP LMP – 54</i>		70%
		<i>ZvŠ – 85</i>		70%
3	JČ	76	<i>údaj nesdělen</i>	
4	JČ	80	1	1,3%
5	Ú	85		45%
6	Ú	175		95%
7	Ú	180	33	18,3%
		<i>ŠVP LMP – 76</i>	7	9,2%
		<i>ZvŠ – 104</i>	26	25%
8	Ú	117	39	33,3%
9	LB	87		90%
10	OL	169	<i>údaj nesdělen</i>	
11	Pha	180	21	11,7%
12	PL			
13	Pha	157	8	5,1%
14	SČ	177		90%
15	Pha	95	40	42,1%
		<i>ŠVP LMP + ZvŠ – 69</i>	37	53,6%
		<i>PŠ – 26</i>	3	11,5%
16	JČ	116		55%
		<i>ŠVP LMP + ZvŠ – 97</i>		60%
		<i>PŠ – 19</i>		35%
17	OL	67		60%
18	SČ	129		70%
		<i>ŠVP LMP + ZvŠ</i>		85%
		<i>PŠ</i>		35%
19	LB	186	84	45,2%
20	JM	128		79%
		<i>ZŠ – 7</i>	7	100%
		<i>ŠVP LMP + ZvŠ – 121</i>		75%
21	OL	105	40	38%
22	OL	51	43	84,3%
23	SČ	27	0	0%

24	SČ	34		20%
25	JM	108	37	34,2%
26	JČ	75	31	41,3%
27	Ú	213		65%
28	OL	234	<i>údaj nesdělen</i>	
29	LB	42		90%
30	Pha	90		15%
31	SČ	153	55	35,9%
32	LB	116		50%
33	SČ	79		45%
34	Ú	110		70%
35	Ú	39		70%
36	Ú	171		70%
37	LB	65		60%
38	Ú	291	<i>údaj nesdělen</i>	
39	JČ	71	1	1,4%
40	Pha	98	7	7,1%
41	JM	148		85%
42	Ú	80		50%
43	Ú	171		90%
44	JČ	51	4	7,8%
45	Ú	32	<i>údaj nesdělen</i>	
46	Ú	112		70%
47	Pha	41		80%
48	SČ	230		15%
49	Ú	260	42	16,2%
50	Ú	125		50%

Údaj o podílu Romů vzdělávaných na školách určených primárně pro žáky s lehkým mentálním postižením lze obecně považovat za velmi vysoký. Téměř polovina škol (23) uvádí padesátiprocentní a vyšší podíl docházejících Romů, šest ze škol lze dokonce považovat za etnicky téměř homogenní, neboť vzdělávají devadesát a více procent Romů. Šest škol s velmi výraznou převahou Romů je pak možné do značné míry považovat za spádové pro výrazněji osídlené lokality s charakterem sociálních ghatt, případně lokality s výrazným disperzním osídlením obyvatel, které je možné považovat za sociálně znevýhodněné.

I v případě bývalých zvláštních škol lze zaznamenat důsledky procesu ghettoizace, a to zejména ve větších sídlech, kde jsou k dispozici další školy nabízející vzdělávání podle RVP ZV LMP. Respondenti z řad vedení jedné ze škol referovali o situaci, kdy je ve městě, kromě dvou běžných základních škol vzdělávajících podle RVP ZV LMP, také soukromá škola nabízející tento program. Respondenti uváděli, že ač je škola co do vybavení a kvality pedagogického personálu výrazně zaostávající, profituje výrazně právě z absence Romů. Rodiče z řad majority jsou ochotni připlácet nemalé částky za vzdělávání na soukromé škole, dle respondentů nikoliv za kvalitnější výuku či péči, ale právě za „exkluzivitu“ danou absencí Romů. Podobně lze ve větších sídlech nalézt školy vzdělávající dle RVP ZV LMP, které jsou považovány za spádové spíše pro oblasti s nízkým osídlením Romy. Takové školy zpravidla nemají problém si label „bílých“ škol udržet, neboť případný nedostatek žáků pokryjí dětmi rodičů, kteří neváhají své děti dovézet či posílat do školy ze vzdálenějších částí města, či je dokonce vozit z jiných (nepříliš vzdálených) měst, v nichž je pouze základní škola praktická s výrazným zastoupením Romů.



Dalším faktorem, který (dle respondentů) přispívá k umělému zvyšování koncentrace Romů na školách vzdělávajících podle RVP ZV LMP v intencích mechanismů ghettoizace, je skutečnost, že rodiče z řad majority vyvíjejí výraznou snahu a tlak na udržení svého dítěte na běžné základní škole, byť mu bylo školským poradenským zařízením na základě vyšetření doporučeno vzdělávání dle programu určeného pro žáky s lehkým mentálním postižením. Podpora rodičů ve spojení s absencí výchovných problémů u dítěte pak významně napomáhá jeho udržení na základní škole (paradoxně titíž respondenti příliš nereflektovali poznámku ve smyslu zmínění možnosti zvládnutí učiva základní školy za obdobné podpory rodiny a školy u části jejich žáků).

V naprosté většině případů respondenti deklarovali, že jejich školy navštěvují žáci ze sociálně vyloučeného či sociálně znevýhodněného prostředí. Jediná škola deklarovala, že žádné takové žáky nemá, protože nejsou k dispozici kritéria pro takové označování (podobně deklarovali i absenci romských žáků). Ostatní respondenti užívali pro identifikaci sociálního vyloučení velmi podobné charakteristiky. Část z nich (deklarovaná v prakticky všech případech) byla nezjevná a předpokládala znalost rodinného prostředí. Jednalo se o charakteristiky typu špatné (nemotivující) rodinné zázemí, nízké vzdělání rodičů a jejich závislost na sociálním systému, vyšší počet sourozenců, existence sociálně patologických jevů (alkoholismus, toxikomanie, prostituce) v rodině, migrace rodiny, život v nestabilním prostředí (ubytovny, azylové domy), neúplné rodiny, nezáměr o způsob trávení volného času dětí atp. Většina respondentů ovšem identifikovala i znaky na první pohled zjevné – špatné hygienické návyky, špatné oblečení, špatné pomůcky, absence svačín, neschopnost absolvovat placené aktivity atp. Existence těchto druhých charakteristik je závažná především stigmatizací nositelů těchto znaků ve všech sociálních interakcích, což může zvýrazňovat a akcelarovat obranné mechanismy takových dětí, které jsou pak obecně vnímány jako výchovné problémy.

Pedagogové dotazovaní v rámci tohoto výzkumu vesměs odmítali rovinnu uvažování o žácích školy, která by je rozdělovala na děti-Romy a děti-„neromy“. Identifikace Romů, daná jinou barvou kůže (či národností), ale nijak bezprostředně nesouvisí se vzdělávacími jevy a procesy, kterými se školy a jejich pedagogové zabývají. Převážná většina respondentů je přesvědčena, že nelze automaticky připsat romským dětem charakteristiku „sociálně znevýhodněného“. Ze zkušeností dotázaných pedagogů vyplývá, že část romských dětí docházejících do dané školy žije ve funkčních rodinách, které své dítě v rámci daných možností podporují ve studiu, i když je faktem, že tento segment romských dětí je početně menší než ten, kde najdeme sociálně znevýhodněné děti, které jsou navíc romské („Zdaleka ne každý sociálně znevýhodněný žák na naší škole je Rom, ale většina Romů je sociálně znevýhodněných“). Z toho vyplývá závěr, že připisovat všem romským dětem, které studují na bývalých ZvŠ, apriorně charakteristiku sociálního znevýhodnění či vyloučení, je jednoznačně zavádějící.

Převážná většina škol uvádí nejméně 30% sociálně znevýhodněných žáků. Přibližně pětina škol pak deklaruje tento poměr nad 70%. Respondenti odpovídali občas s podivnou logikou a nejistotou, zda vlastně jejich kritéria jsou adekvátní či přijatelná.

*„U Cikána je to jasné – je černý a je ze sociokulturního prostředí. U těch ostatních je to až osobní zkušenost – pomůcky, svačina, smrad či vůně, kde bydlí, počet sourozenců, kde pracují rodiče. Je to ryze subjektivní hledisko a je dobře, že to po nás nikdo nechtěl takto škatulkovat.“*

*„Zjistíme, že bydlí tam a tam. Nějakým způsobem jsou oblečeni, zapáchají, mluví, jednají. Je to dáno spíš emočně.“*

Strukturovaných kritérií pro identifikaci sociálního znevýhodnění použila asi polovina respondentů. Ukazuje to, že přes každodenní zkušenost není všeobecně zřejmé, co život v sociálním vyloučení znamená, jaké má dopady na chování a úspěšnost dětí ve škole (všeobecně sdílená je intuitivní znalost, že důležité je pracovat s rodinou dítěte), natož aby se od těchto znalostí odvíjely adekvátní programy podpory takto znevýhodněných dětí.

Na otázku, zda lze ztotožnit kategorii sociálně vyloučený a romský žák, jenom 6 respondentů (tedy něco přes 10%) odpovědělo, že je to totéž.

Všichni respondenti uvedli, že z hlediska výchovy a použití výukových metod přistupují ke všem sociálně znevýhodněným žákům stejně. Přesto jsme zaznamenali u 60% respondentů poměrně hluboké předsudky vůči Romům. Předsudky se soustřeďovaly téměř výhradně do oblasti vztahu ke vzdělávání.

*„Odpor ke vzdělání.“*

*„Nemají ctižádost, nemají v rodině žádný vzor, vidí, že to jde nějak i u rodičů, podceňují domácí přípravu.“*

*„Specifikem je postavení vzdělání na hodnotové stupnici.“*

*„Jde spíše o rodinná specifika – komunikace s rodinou, odlišné hodnoty.“*

*„Romové nepovažují vzdělání za podstatné, neplánují budoucnost, žijí ze dne na den, nezajímají se o práci dětí ve škole. Nejsou schopni ani pochopit, že docházka do školy je povinná, že to nezáleží na jejich rozhodnutí.“*

Přesto, že implicitně byly podobné charakteristiky používány i o dětech s neromskou etnicitou, ve vztahu k Romům byly tyto soudy povýšeny na vlastnosti u nich esenciálně přítomné. Domníváme se, že je možné je interpretovat jako podvědomou omluvu pro neúspěchy a v důsledku umožňují rezignovat na vzdělávací snažení školy.

Některé na první pohled podobné výroky však přece jenom nesou náznaky možných řešení.

*„Nemají motivaci ke vzdělání, děti nikdo nevychovává. Chybí jim předškolní výchova, škola je pozdě.“*

*„Nepůsobí na ně výchovně rodina.“*

*„Ano, mají svá specifika, daná především rodinou. Záleží samozřejmě i na dítěti samotném, zda chce nebo ne, ale když v rodině pochopí, že vzdělání něco je – jde to!“*

Důraz na práci s rodinou, individuální podporu dítěte, aby rodinný handicap překonalo a důraz na předškolní výchovu a potažmo systém včasné péče o sociálně znevýhodněné dítě může být jedním z klíčů k řešení. Syntézu nabízí následující citace.

*„Pokud nebude spolupracovat rodina, škola se může rozkrájet. Je potřeba, aby péče o rodinu byla intenzivní, musí jí podpořit dobrý kurátor, musí s ní intenzivně pracovat. Musí kontrolovat, ale nemělo by to být pociťováno jako kontrola, měla by to být pomoc.“*

I na první pohled tvrdé a *politicky* nekorektní výroky mohou poukazovat na jádro problému.



*„Ano, jde o dlouhodobé sociální postižení, jde o sociální debilitu.“*

Implicitně je v takových výrocih obsažen předpoklad vzdělávacího potenciálu dětí, který lze naplnit a rozvíjet pokud dojde ke změně sociálních podmínek jejich života. Jejich selhávání a školní neúspěch není tedy vázán na nějaké údajně vrozené dispozice.

Zjednodušené uchopování a směřování různých situačních faktorů pedagogy či přímo etnizace psychologických, biologických a sociálních aspektů ovlivňujících vývoj dítěte, souvisí (spíše než s předsudky pedagogického personálu) s nedostatečným vhladem a přístupem k informacím o reálné životní situaci dětí a jejich rodin, jejím kontextu a neznalost mechanismů, které se na ní podílejí.

## **5.6 Prostupnost vzdělávacího systému a podpora reintegrace žáků do hlavního výchovně vzdělávacího proudu**

Okruh otázek, týkajících se prostupnosti školského systému (zejména v případě přechodů dětí ze základních školy vyučující dle RVP ZV LMP do hlavního výchovně vzdělávacího proudu, tedy na běžné ZŠ), se setkal u části respondentů s výrazně negativními reakcemi a je zřejmé, že se jedná o téma, které je v segmentu bývalých zvláštních škol citlivé. Často bylo dááno do kontextu s pocíťovanými obavami z případné redukce škol tohoto typu.

*„Není naším záměrem... co Vám k tomu mám říci? Vždyť víme, k čemu ten dotazník směřuje, o čem je – o zrušení praktických škol. To je teď, mám pocit, obecný trend, stačí si otevřít učitelské noviny a přečíst si rozhovor s Liškou. Je jasná tendence praktické školy časem zrušit.“*

V žádné ze sledovaných škol jsme nezaznamenali vyvíjení jakýchkoli aktivit, jejichž cíl by byl jasně a zřetelně definován jako příprava či realizace přechodů dětí směrem ze základních škol praktických na běžné ZŠ. Prostupnost systému vzdělávání mezi základními školami a školami vzdělávacími podle RVP ZV LMP je výhradně jednosměrná (případy přechodu žáků proti dominantnímu směru transferu byly zaznamenány jen výjimečně, na úrovni jednotlivců v celém vzorku a spíše se týkaly období před začátkem procesu transformace, případně se jednalo o situace, kdy k reintegraci žáka došlo pouze na omezený časový úsek a následně byl v důsledku opětovného neúspěchu zařazen zpět).

Drtivá většina respondentů se nedomnívá, že snaha o reintegraci žáků do škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu je součástí „zadání“ práce škol vzdělávacích dle RVP ZV LMP a nevnímají vyvíjení aktivit na tomto poli za relevantní cíl své činnosti.

Ten je respondenty jednoznačně vnímán v rovině poskytování co nejkvalitnější specializované péče dětem s mentálním postižením.

*„Naším úkolem je vzdělávat děti s lehkou mentální retardací k tomu, aby obstály ve společnosti.“*

Pouze osm respondentů z řad vedení škol připustilo, že snahy o reintegraci by mohly být jedním ze sekundárních cílů vzdělávání na jejich škole, ale pouze za podmínky, že základní školy budou schopny poskytovat dětem podobně kvalitní servis, přičemž takové podmínky, dle jejich mínění, jednoznačně napanují. Zároveň se zkoumané školy vesměs brání tomu, že

by kladly procesu obousměrné prostupnosti jakékoli překážky. Na přímou otázku jsme se v naprosté většině případů setkali s konstatováním, že na škole žádné překážky v tomto směru neexistují.

*„Jedním z úkolů jistě, ale v současnosti je realizace „neprůchodná.“*

*„Dokud nebudeme mít jistotu, že učitel na základní škole bude mít 15 dětí ve třídě a poskytne podporu, tak to nemá cenu.“*

Jeden ze zásadních kořenů výrazné jednosměrnosti prostupnosti vzdělávacího systému je třeba spatřovat již v samotné podstatě naplňování kapacit základních škol vzdělávacích dle RVP ZV LMP.

Kapacita většiny sledovaných škol je totiž výraznou měrou naplňována právě žáky přicházejícími z běžných základních škol v důsledku dlouhodobých neúspěchů, na základě diagnostikované mentální retardace, doporučení poradenského pracoviště a souhlasu rodičů. Několik škol vzdělávacích dle RVP ZV LMP dokonce nerealizuje výuku v prvním ročníku, případně slučuje žáky docházející do prvního a druhého ročníku v rámci jedné třídy a k rozdělení dochází až v průběhu školní docházky v kontextu příchodu dalších žáků ze základních škol.

Přecházející žáky lze s jistou rezervou rozdělit do tří základních kategorií dle fáze školní docházky, v níž k transferu došlo. Početná skupina žáků zpravidla přichází záhy po zahájení školní docházky v důsledku výrazných neúspěchů a opakování prvního či druhého ročníku, druhá, početně silně zastoupená skupina dětí, přichází v souvislosti s nezvládnutým přechodem z prvního na druhý stupeň a poslední skupinou jsou žáci, u nich k transferu dochází až v poslední třetině povinné školní docházky.

Jak již bylo výše uvedeno, zejména v případě poslední skupiny pak respondenti upozorňují na velmi často se vyskytující výrazné výchovné problémy, a to zejména u žáků, kteří dle nich naplňují indikátory sociálního znevýhodnění.

Základním školám je velmi často připisováno, že se s ohledem na financování škol související s počtem žáků, snaží co nejdéle dobu udržet i žáky, pro něž by bylo vzdělávání na základní škole praktické jednoznačně přínosnější. Respondenti předpokládají, že základní školy nejsou schopny žákům poskytnout adekvátní péči a na úrovni „šedé integrace“ je ponechávají v běžných třídách, aniž by jim zároveň poskytovaly péči směřující k naplňování jejich potřeb. Důsledkem takového postupu je enormní tlak na psychiku žáka v důsledku dlouhodobého neúspěchu, který vyúsťuje ve vznik a následnou gradaci výchovných problémů či narušení psychiky. V několika případech dokonce respondenti obvinili základní školy, že tímto přístupem žáky, víceméně vědomě, poškozují.

V kontextu toho je nezdědkou uváděna zkušenost, kdy většina žáků v souvislosti s přechodem na základní školu vzdělávací dle RVP ZV LMP „rozkvétá“. V prostředí, kde jsou výrazně sníženy nároky, často poprvé zažívá pocit úspěchu, je svými vrstevníky přijímána a u výrazné části dětí dojde i k viditelné sanaci výchovných problémů, zlepšení docházky do školy či dokonce eliminaci psychických problémů.

*„Spousta dětí, které sem přijdou, berou léky kvůli svému problémovému chování a po nějakém čase tady se ty děti uklidní natolik, že jim psychiatr ty léky vysadí.“*



Část respondentů je ve vyjádřeních skeptičtější a připouští, že k pozitivním změnám v chování a počtu absencí dochází pouze u části žáků a nadto se u některých z nich jedná spíše o změny dočasné.

Nicméně právě zkušenost s příchody žáků ze základních škol vede respondenty, a to jak z řad vedení a poradenských pracovníků, tak z řad učitelů k jednoznačné, a do značné míry oprávněné úvaze, že běžné základní školy nejsou za současných podmínek (vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek kvalifikovaného personálu, obtížně dostupné poradenství atd.) schopné naplňovat speciální vzdělávací potřeby žáků s lehkým mentálním postižením.

Právě v těchto úvahách (pomineme-li možnou účelovost argumentace s ohledem na případnou snahu obhajovat statut školy v kontextu obav o její zánik) spatřujeme kořeny silného přesvědčení velké části respondentů, že případná reintegrace do běžné základní školy by na jejich žáky vyvolávala neúměrný tlak a byla by tak pro ně jednoznačně škodlivá. Svá tvrzení sporadicky opírají o blíže nespecifikované zkušenosti s podobnými pokusy.

*„Mluvím z vlastní zkušenosti, kdy k nám takové snahy o integraci byly předávány – děti, které měly tak poškozené sebehodnocení, sebevědomí, že trvalo několik let, aby se z takových pokusů vzpamatovaly.“*

Lze rovněž říci, že mezi pedagogy v daném vzorku vesměs panuje, nebo je alespoň proklamována, téměř absolutní důvěra k závěrům a doporučením formulovaným školskými poradenskými zařízeními, zejména co se týče kvality a relevantnosti prováděných diagnostických psychologických testů. Diagnóza lehké mentální retardace je naprostou většinou respondentů považována za jasnou a nezpochybnitelnou indikaci, předurčující žáka ke studiu na dané speciální škole.

Pouze na školách, nacházejících se v dosahu či přímo uvnitř větších sociálně vyloučených lokalit, s velkým zastoupením dětí ze zde žijících rodin mezi jejich žáky, jsme se, avšak zcela výjimečně, setkali s názory, které kvalitu realizované diagnostiky, zejména s ohledem na množství dětí ve vztahu ke kapacitám lokální PPP, lehce relativizovaly.

V rámci několika interview byla, zpravidla respondenty samotnými, zmíněna rovněž problematika potenciálního neoprávněného zařazování sociálně znevýhodněných žáků (zejména Romů) do bývalých zvláštních škol (s poukazem na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku). Drtivá většina respondentů deklarovala neochvějné přesvědčení, že žáci jejich školy jsou umístěni bezpochyby správně a doplňovala, že nemají předpoklady pro to, aby dostali nárokům běžné základní školy. Někteří respondenti vyjadřovali dokonce přesvědčení, že lehce mentálně retardovaní při vši snaze nemohou v tomto prostředí uspět a limity dané jejich postižením považovali za fatální.

*„Já si hlavně myslím, že krávu zpívat nenaučíš, takže i když bych měla nejlepší trávu, chlívek, slámu i bych jí mohla pouštět muziku, tak stejně nezaspívá.“*

*„Hranice IQ je limit. Můžeme se snažit horem dolem, ale tuto dispozici dítěte nezměníme.“*

*„Děti, co je tu máme, tak jsou tu správně, neumím si představit, že by měly na ZŠ šanci, i kdybychom se snažili sebevíc! Ty, co letos učím, ty by rozhodně integrovány být nemohly, ani neměly, a to ani jeden z nich – Dan je sice chytrý, ale v kontextu chytrý – na základce by rozhodně být nemohl, snad i kdyby měl mámu a tátu, kteří by tímto směrem vynaložili velké úsilí.“*

Někteří z respondentů pragmaticky konstatovali, že snaha o integraci žáků do běžných základních škol je potenciálně ohrožující pro statut či samotnou existenci „speciálních“ škol. Případně dehonestovali již samotné diskuse o tomto tématu.

*„Kdybychom se o to snažili, tak bychom sami sebe zlikvidovali. Tak se snažíme, aby se jim tu líbilo. Děti jsou tady spokojené – pomalejším se daří, jsou úspěšní. Gaunerů tu nemusí nic dělat, pohoda a vylezou z devítky, což je pro ně pohoda, jsou za vodou.“*

*„Ne, přišli bychom o práci. Speciální školy mají svůj přínos a své opodstatnění.“*

*„Ne, popřeli bychom, proč jsme je přijali.“*

*„Všechny tyto otázky svědčí o tom, že ten, kdo je vymýšlel, neví, která bije.“*

V rámci interview byli respondenti rovněž vyzváni, aby se pokusili odhadnout počet či poměr dětí v dané škole (v případě vedení a poradenských pracovníků) či třídě (v případě učitelů), které by za optimálních podmínek (např. podpora učitele, výrazná individualizace péče, možnost využití asistenta, zajištění doučování, podpora rodiny apod.) měly předpoklady pro zvládnutí učiva běžné základní školy (usuzujeme, že právě v tomto segmentu by se mohly nacházet děti, u nichž by bylo reálné o případné reintegraci uvažovat).

Často v rozporu s předchozími výroky respondenti zpravidla takový segment dětí na dané škole či v rámci své třídy dokázali identifikovat, a to nejčastěji na úrovni jednotlivců.

Celkem 21,3% zástupců vedení a poradenských pracovníků a 31,2% respondentů z řad učitelů se domnívá, že zpět na základní školu by mohlo přestoupit maximálně 5% žáků školy a přibližně desetina respondentů odhaduje tento počet na cca 10% žáků školy. V ostrém kontrastu s většinovým míněním je konstatování 4 respondentů, kteří uvádějí, že za ideálních podmínek ve smyslu maximální podpory, by učivo ZŠ zvládli všichni žáci školy.

Téměř všichni respondenti však v zápětí dodávali, že takové úvahy jsou v podstatě nereálné, protože míra podpory, kterou by takové děti vyžadovaly, je za současné situace nezajistitelná a často opět opakovali či nově formulovali bariéry případné reintegrace. Nežřídka pak dodávali, že nejsou přesvědčeni o správnosti takových snah a jejich reálném přínosu pro děti.

*„Maximálně 2 děti, ale i přes veškerou snahu učitelů, by byla zapotřebí maximální snaha rodičů, která absentuje. A i potom by děti byly naprosto vylučovány ze skupiny dětí „normálních“.“*

*„Asi tak jedno, ale stálo by to mnoho úsilí, rodina by se také musela snažit a tuto změnu vyžadovat. Ale po přechodu by dítě bylo tím posledním článkem v kolektivu a to by mělo negativní dopad na jeho psychiku.“*

*„Pokud by byly vyhovující podmínky na ZŠ, když se dítěti bude věnovat asistent, dítě bude mít učivo upravené, tak by bylo možné některé naše žáky vzdělávat. Z každé třídy to jsou dle mého 3-4 žáci.“*

*„Mohli by tam přejít ti, co mají výchovné problémy (pozn. respondent hovoří o několika žácích, kteří jsou dle jeho názoru hraniční a k jejich příchodu na ZŠP přispěly výchovné problémy), ale škola (pozn. – ZŠ) nemá prostředky, jak s nimi pracovat. Kantoři by tam z nich zešedivěli.“*





*„Je zde cca 4 – 5 dětí, které mají výchovné problémy, nikoli mentální handicap. Ale ZŠ by zvládly zřejmě pouze s odřenýma ušima, v 8. a 9. třídě už by měly problémy.“*

*„Jedna dívka – ale ta přišla ze ZŠ jako propadlice s pětkami, takže kdybych jí tam poslal znova, tak bych ji zabil. Ale to nebyl propad žáka, ale propad školy a té učitelky. Představte si, že ona měla v první třídě velkou pětku – ta učitelka ji zabila hned na začátku, nedala jí šanci, ale ona je šikovná!“*

Pouze jednotlivci vyjadřovali naopak úvahy o tom, že pro některé žáky školy by bylo přínosnější navštěvovat základní školu i za cenu dosahování horších výsledků, neboť by jim vzdělávání poskytované na ZŠ dalo lepší předpoklady pro následné uplatnění.

*„V některých případech může být opravdu lepší, když je dítě se čtyřkami na ZŠ a s kloudnou podporou, než na ZvŠ, kde ho skupina táhne dolů.“*

Respondenti byli rovněž požádáni o formulaci možných strategií, které by navrhli či realizovali v případě, že by byla iniciována příprava reintegrace dítěte na základní školu. Z formulovaných odpovědí bylo zřejmé, že podobnými úvahami se drtivá většina respondentů zabývá v podstatě poprvé, přesto někteří z nich dokázali formulovat dílčí návrhy strategií či alespoň podmínek, za nichž by mohl být podobný proces nastartován či alespoň připravován. Ve většině případů byla však taková představa velmi neujasněná a část respondentů dokonce odmítla na otázku odpovědět (*„Pracuji na zvláštní škole, mám na to vzdělání a nebudu vyvíjet snahy o přechod dětí jinam.“*).

*„Vytvořit dítěti individuální plán (když nebudu souhlasit s psychologkou, tak si vyboxovat jinou), vytvořit tým, který na tom bude s vědomím pozitivního výsledku a v zájmu dítěte dělat - psycholog, speciální pedagog, asistent, učitel ze školy, kam bude dítě chodit, zjistit, jak tam probíhá výuka, pracovat s kolektivem tam i s dítětem tu a i po psychické stránce je na přechod připravit.“*

*„Postupné začleňování, zamyslet se nad strukturou hodiny, zapojení asistentů, je mnoho zdrojů informací, děti se v tom neumí orientovat.“*

*„Určitě bych zašel do rodiny, minimálně několikátýdenní spolupráce s rodinou. Říci jim, že žák může jít na ZŠ, ale je třeba udělat toto a toto. Museli bychom dítě doučovat. Důležitá by byla spolupráce se ZŠ, postupný přestup, kdy by nějakou dobu chodil žák na obě školy.“*

*„Vyměnit staré nerudné učitelky, které mají pocit, že zvládnou všechno, za mladé progresivní pedagogy. Na základních školách chybí dobří výchovní poradci, poradenští pracovníci, školní psychologové, prostě absolutní nepřipravenost.“*

*„Globální proškolení pedagogických pracovníků, kooperativní přístup ze strany obou institucí, komplexní diagnostiku žáka, screening rodinného prostředí, zajištění osobní asistence na dobu nezbytně nutnou, vypracování individuálního plánu, časového a výukového harmonogramu.“*

Spontánně pak také byly formulovány návrhy (více či méně reálné a relevantní) na opatření, která by spíše vytvářela předpoklady pro nevypadávání dětí z hlavního výchovně vzdělávacího proudu.

*„Pomáhala bych rodině v sociální oblasti. Metoda rodinných konstelací je v některých zemích placena pojišťovnami. A seznámit s tímto typem poradenství také pedagogy, byli by pak sebevědomější a silnější ve své profesi.“*

*„Škola by měla mít větší pravomoci, měla by spolurozhodovat o financích, ty by se měly točit podle toho, co ve škole uděláš a jak jsi schopný.“*

*„Více působit na rodiče, vytvořit projekt na „výchovu rodičů“, důležité je, aby převzali zodpovědnost, bereš dávky, musíš na kurz, pracovat apod.“*

*„Problém není ve vybavenosti. Musela by se zavést povinná školní docházka ve 3 letech – rodiče ty svoje děti milují, ale nic s nima nedělají – nechtou jim, nebaví se s nimi. V 6 letech mají takový skluz, že to nemohou dohnat ve škole.“*

*„Nějaký motivační mechanismus, zda rodině dát peníze, nebo ne. Peníze by mohly chodit od sociálky místo rodině přímo na školu, která by je využila lépe. Nutná je i pozitivní diskriminace, třeba dát rodině za vyučení dítěte nějaké peníze.“*

Celkově se lze domnívat, že problém neprostupnosti vzdělávacího systému směrem ze škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP má základ především ve vnímání cílů, které má tento segment plnit. Pokud je nadřizenými orgány očekáváno, že kromě jiného dané školy vytváří a cíleně prohlubují podmínky pro to, aby u dětí, u nichž lze identifikovat příslušné předpoklady, mohl být realizován přechod na běžnou ZŠ, je toto očekávání v podstatě chybné.

Školy vzdělávající dle RVP ZV LMP si obecně v atmosféře - ne snad reálné - nicméně přinejmenším pociťované - existenční nejistoty (na které se u některých respondentů významně podílí patrně nejasně a příliš obecně deklarovaný cíl transformace speciálního školství) primárně brání svoji více či méně širokou specializaci, než aby směřovaly ke komplexnímu uvažování o celém systému základního vzdělání a jeho prostupnosti. V tomto smyslu jsou jakákoli očekávání větší pružnosti a aktivní podpory ze strany uvedeného segmentu škol směrem k možnostem přechodů žáků na běžné ZŠ, v aktuální situaci a za daných podmínek, v podstatě irelevantní.



## 6. Závěry a doporučení

### Hlavní závěry

Školy v ČR, potažmo jejich učitelé, nepostupují při výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jednotně. V kontextu probíhající kurikulární reformy a přípravy a zavádění školních vzdělávacích programů lze v přístupech jednotlivých škol sledovat poměrně zásadní diference. Od škol, které se orientují výrazně pro-integračně a cíleně vytvářejí prostředí, v němž lze spatřovat dobré předpoklady pro aplikaci individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, až po školy, které takové prostředí aktivně nevytvářejí, a jejich připravenost na naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků je velmi omezená. Jako spíše negativní lze vnímat stále relativně silný trend vytváření speciálních tříd či studijních skupin pro žáky s mírnými formami speciálních vzdělávacích potřeb, konkrétně pro žáky se specifickými poruchami učení.

Školy hlavního výchovně vzdělávacího proudu jsou zpravidla velmi dobře připraveny aplikovat individuální přístup k žákům s těmi kategoriemi speciálních vzdělávacích potřeb, kde se lze opřít o dostatečné penzum přípravy a zkušeností pedagogických pracovníků, dostatek informačních zdrojů, poradenství, víceméně standardizované a prověřené postupy práce a dostupné speciální pomůcky. Takovou kategorii za současných podmínek představují v podstatě pouze žáci se specifickými poruchami učení a chování, kteří představují přibližně 80% všech žáků integrovaných ve školách hlavního výchovně vzdělávacího proudu. V případě ostatních kategorií speciálních vzdělávacích potřeb se jedná spíše o sporadickou skupinovou integraci dětí s lehkým mentálním postižením. Individuální integrace žáků s mentálním, tělesným či smyslovým postižením, vadami řeči, poruchami autistického spektra či dokonce kombinovaným postižením je ve školách hlavního výchovně vzdělávacího proudu spíše záležitostí omezeného počtu jednotlivců.

Lze tedy konstatovat, že vzdělávací systém v České republice je přes probíhající transformaci speciálního školství stále zatížen poměrně výraznou tendencí vyřazovat z hlavního vzdělávacího proudu směrem ke specializovaným formám vzdělávání, určeným primárně pro osoby se zdravotním postižením, vysoké počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v praxi dovozujeme, že na jedno reintegrované dítě do hlavního vzdělávacího proudu připadá přibližně 85 těch, které jej opustí směrem ke specializovaným formám vzdělávání).

Limitu v oblasti naplňování konceptu inkluzivního vzdělávání představuje i oblast tvorby školních vzdělávacích programů. Adekvátní plán, podpořený dostatkem kvalifikovaných pracovníků pro zjišťování a naplňování potřeb dětí se ŠVP má jen nízký počet škol, přičemž obecně připravenější jsou v tomto směru, již z podstaty svého zaměření, školy vzdělávající podle ŠVP ZV LMP.

Z porovnání celkového profilu otevřenosti škol vyplývá značná míra shody mezi profily běžných základních škol a středních škol na straně jedné a škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP a základních škol speciálních na straně druhé. Alarmující je pak podíl škol, nepřipravených na vzdělávání dětí s tělesným handicapem pouze v důsledku technických bariér.

Drtivá většina škol a jejich ŠVP se (s výjimkou omezeného počtu speciálních škol pro žáky se smyslovým postižením) však žádným způsobem neorientuje na vytváření podmínek

umožňujících reintegraci do hlavního vzdělávacího proudu. Prakticky všechny(!) školy vzdělávající podle RVP ZV deklarují ve svých školních vzdělávacích programech zkušenost s výukou zdravotně postižených (v 80% u subkategorie dětí se SPUCH), zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných v 57,1% ŠVP (v 91,6% se jedná o subkategorii dětí s nízkým sociokulturním postavením), 42, 9% škol deklaruje zkušenost s integrací dětí – cizinců. Cílenou prevencí opouštění hlavního vzdělávacího proudu však do ŠVP zanesly školy vzdělávající podle ŠVP ZV pouze ojedinele. Termín inkluzivní prostředí či inkluze přímo použily pouze dvě ze sledovaných škol.

Otevřenost ŠVP škol vzdělávajících dle RVP ZV vůči přirozené diverzitě a tedy i přijímání žáků s různými SVP bez omezení lze hodnotit jako koncepční a flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb u 38% škol, naopak ale lze na opačné straně spektra identifikovat pro-segregační nastavení ŠVP až u 26% škol. Deklarované předpoklady pro zajištění plně rovnoprávného přístupu k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky bez etnického či socio-kulturního akcentu lze nalézt v relativním minimu ŠVP. I díky dikci a významům samotného RVP je ve ŠVP následován spíše tzv. kulturně-standardní a etno-kulturně standardní model kategorizace (tedy „my-tradiční majorita“ a „ti druzí“).

Zhruba polovina škol deklaruje v ŠVP připravenost na přijetí dětí se zdravotním znevýhodněním, vůči sociálně znevýhodněným žákům se jako otevřené profilují necelé dvě třetiny škol, ale zároveň je vůči této kategorii indiferentní další celá třetina školních vzdělávacích programů a jedna desetina je dokonce této kategorii spíše uzavřena.

Z výsledků analýzy ŠVP a zkoumaných vzdělávacích praxí lze konstatovat, že školy (bez ohledu na druh a profilaci) jsou ve většině případů s to nahlédnout specifika místa, ve kterém se nacházejí, a z toho vyplývajících specifických vzdělávacích potřeb dětí. Méně škol však dokáže tyto identifikované potřeby zohlednit ve svých ŠVP, a ještě méně škol nalézt adekvátní nástroje k jejich naplnění. V segmentu sociálně znevýhodněných žáků pak účinnost přijímaných opatření zpravidla trpí jejich neprovázaností s postupy sociální intervence a obvykle výrazně klesá s postupem žáků do vyšších ročníků.

Nezanedbatelné procento škol se strategicky brání zavádění inkluzivních opatření, aby minimalizovali podíl žáků se SVP, které ke vzdělávání přijímají. Reagují, mimo jiné, na společenskou poptávku, která v současné době vytváří poměrně silný tlak na potlačení diverzity ve vzdělávání, již nepovažuje za přínos. Řada praktických příkladů dokladuje, že školy otevřené ke vzdělávání dětí se SVP (zejména v případě segmentu dětí se sociálním znevýhodněním) postupně zaznamenávají odliv ostatních žáků a stávající se školami s dominantním podílem dětí se SVP (tento fenomén je patrný zejména u škol s vysokým zastoupením romských žáků).

Přesto lze ve sledovaném vzorku identifikovat školy, které vyvíjejí maximální snahu využívat dostupná adekvátní podpůrná opatření – zejména v oblasti organizace výuky, snižování počtu žáků ve třídách a využití institutu asistenta pedagoga (přes 28% respondentů z řad učitelů a přes 40% respondentů z řad vedení škol označilo za jednu z nejdůležitějších bariér možnosti vzdělávat vyšší počet žáků se SVP nedostatek asistentů).

Úroveň aplikace opatření je silně rozmanitá a vyplývá především z nedostatečné metodické a finanční podpory od organizačních složek a zřizovatelů. Podpůrná opatření ve vyšší míře, i s ohledem na svou cílovou skupinu, realizují školy vzdělávající podle RVP ZV LMP (v komparaci se školami využívajícími RVP ZV).



Ve školách vzdělávajících dle RVP ZV lze u cca 30% škol považovat úroveň personálních kapacit za nadstandardní, v rámci pedagogického sboru lze nalézt tři a více speciálních pedagogů, míra celkové kvalifikovanosti pedagogického sboru je vysoká a učitelé mají zkušenosti s výukou dětí se SVP. Ovšem, na straně druhé, pouze u 35% škol je mezi pedagogy alespoň jeden speciální pedagog.

V oblasti komunikace s poradenskými pracovišti analýza konstatuje nedostatečnou efektivitu – a to z obou stran. Ve většině škol je obvyklá praxe, kdy výchovný poradce komunikuje s poradenským zařízením a informace zprostředkovává třídnímu učiteli, vedení školy, případně rodičům. Pouze minimum škol využívá platformy komunikace se zastoupením všech relevantních aktérů pro naplňování potřeb žáků se SVP, tj. v ideálním případě ze zástupců vedení školy, výchovného poradce, třídního učitele, pracovníka poradenského zařízení a rodiče.

Spolupráce s dominantním poradenským pracovištěm - PPP - se odehrává především na poli diagnostiky příčin vzdělávacích obtíží žáků, řešení výchovných problémů a spolupráce v oblasti integrace žáků se SPU. Spolupráce je školami hodnocena na škále od dysfunkční po optimální a je výrazně odlišná v závislosti na lokálních podmínkách, konkrétních zařízeních či dokonce jejich jednotlivých pracovnících. Mezi obecně nejfrekventovanější výhrady patří dlouhé čekací lhůty na vyšetření a nízká míra mobility poradenských služeb, často také prezentovaná jako neochota pracovníků PPP docházet do škol. Přibližně třetina respondentů kritizuje i podobu expertních zpráv, a to pro jejich údajnou formálnost, malou srozumitelnost, dále neindividualizované a pro praxi nepoužitelné závěry.

Institut individuálních vzdělávacích plánů je plně užíván v případě individuální integrace žáků se zdravotním postižením, méně často v případě žáků se zdravotním znevýhodněním. Zcela opomíjen a nevyužíván je pak tento prostředek podpory naplňování individuálního přístupu v segmentu žáků se sociálním znevýhodněním. Pouze jedna ze škol ve sledovaném vzorku vypracovává IVP všem žákům v přípravném ročníku a školy jsou zpravidla velmi skeptické k možnosti a především efektivitě jeho užití. Limitou jeho užívání je bezesporu i předpokládané nulové navýšení normativu na žáka v případě realizace IVP orientovaného na sociální znevýhodnění.

V případě sociálně znevýhodněných žáků byla výrazně akcentována potřeba předškolní přípravy a potřeba práce s dětmi v co nejranějším věku. Školy deklarují výrazný výkonový rozdíl v počátcích školní docházky patrný mezi dětmi, které absolvovaly a neabsolvovaly předškolní přípravu. Přibližně třetina respondentů podporovala zavedení povinné předškolní přípravy.

Přestože většina respondentů nalézá příčiny vzdělávacích problémů žáků se sociálním znevýhodněním v relevantních faktorech (dlouhodobá nezaměstnanost, bytová situace, materiální nedostatek, působení sociálně patologických jevů), má většina školami realizovaných opatření spíše charakter reakce na jejich důsledky. Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je, zejména v důsledku toho, že většinu žáků z tohoto segmentu tvoří Romové, výrazně etnizována (Romům je nejčastěji připisován nezáměr o vzdělání, nezodpovědnost, neschopnost dodržet závazky, což zpravidla není přisuzováno specifickým podmínkám socializace, ale „mentalitě“, tedy dle respondentů faktorům vrozeným).

Respondenti si často uvědomují a kritizují absenci kooperace složek v systému péče o dítě, jako problematiku se jeví spolupráce s OSPOD, zejména vzhledem k nenaplněným

očekáváním podpory školní docházky dětí a efektivní intervence do situace rodiny zejména u žáků se sociálním znevýhodněním. V kontextu toho je pak preferovanou zakázkou směrem k OSPOD, ale například i policii spíše deklarace či aplikace institucionálního tlaku na rodinu, než požadavek na dlouhodobou individualizovanou podporu rodin, vedoucí ke změně její celkové situace.

Některé školy reagují zaváděním opatření, která tuto situaci zmírňují, zejména v oblasti trávení volného času jako prevence sociálně patologických jevů, méně často v oblasti spolupráce s rodiči a sociální práce.

Většina škol deklaruje jako problematickou stoupající míru výskytu závažnějších výchovných problémů a své omezené možnosti v oblasti řešení tohoto problému. Školy dlouhodobě zdůrazňují potřebu interních odborných poradenských kapacit, zejména z řad psychologů. Dlouhodobá absence, případně nízká míra této podpory způsobuje, že část škol neidentifikuje adekvátní nástroje prevence agresivního a sociálně patologického chování dětí a přiklání se k navýšení represivních kompetencí školám, zejména v oblasti dočasného přerazení žáka bez souhlasu rodičů.

Školám zřetelně chybí možnost aplikovat ve vyšší míře opatření směřující ke zvýšení sociální koheze a vytváření pro-inkluzivního klimatu ve třídách. Dominantním nástrojem užívaným většinou pedagogů v oblasti sociální dimenze integrace je rozhovor s dětmi, jehož prostřednictvím se snaží děti informovat či přímo ovlivnit jejich postoj k dítěti s handicapem. Úspěšnost v této oblasti je výrazně omezena spíše poddimenzovanými kompetencemi pedagogů v oblasti práce se skupinovou dynamikou dětského kolektivu.

Vedení škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu deklaruje připravenost naplňovat individuální potřeby žáků s nižší mírou závažnosti handicapu. V 96,9% se jedná o žáky s ADHD, SPU a leukémií, žáky – cizince (93,9%), žáky s epilepsií, diabetes a omezenou mobilitou (90,9%), žáky s lehkou mentální retardací a žáky azylanty (87,9%). S ohledem na vysoké zastoupení sociálně znevýhodněných žáků na školách je varující údaj o připravenosti vzdělávat žáky ze sociálně vyloučených lokalit (78,8%).

Respondenti z řad pedagogů potvrzují vysokou připravenost vzdělávat děti se SPU či zdravotním znevýhodněním, naproti tomu částečně rozporují připravenost vzdělávat děti se sociálním znevýhodněním, specificky zejména Romy.

Sociální kontext životní situace rodiny a z něho vyplývající handicap jsou tak bezesporu jednou z klíčových překážek k možnosti efektivně naplňovat individuální vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků.

Limitu rozvoje inkluzivního vzdělávání lze bezesporu spatřovat i ve skutečnosti, že přibližně desetina pedagogů v rámci interview vyjadřovala v různé míře intenzity přesvědčení, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být vzděláváni ve specializovaných školách. Respondenti z řad vedení škol či jejich poradenských pracovníků také často uvádějí, že nemají potřebu se cíleně připravovat na naplňování potřeb dětí se SVP v případě, je-li v blízkosti dostupné specializované pracoviště, které dětem poskytne odbornou péči.

V nejobecnější rovině lze jako dominantní limitu v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP spatřovat ve skutečnosti, že současná podoba institucionálního vzdělávání nabízí poměrně výrazné množství vzájemně provázaných a posilujících se bariér, které dle respondentů nejsou kompenzovány adekvátní mírou systémové podpory.



Její absence pak vzbuzuje v prostředí škol dojem, že koncept inkluzivního vzdělávání je další z řady opatření, které je nutné formálně naplňovat, protože pro jeho skutečnou realizaci nejsou vytvořeny adekvátní podmínky.

Dlouhodobě nedostatečná saturace potřeb učitelů v oblasti podpory naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků má za následek stav, kdy školy nejsou prakticky nijak motivovány k vyšší míře uplatňování inkluzivního přístupu, neboť ten s sebou nese výraznou zátěž v podobě nároků na vybavení, zvyšování kompetencí učitelů, případnou nutnost angažování asistenta, administrativu a zároveň nezakládá nárok na odpovídající finanční prostředky pro pokrytí zvýšených nákladů. Profilovat se jako inkluzivní, pak v konečném důsledku není pro školy z mnoha různých důvodů výhodné.

S ohledem na fakt, že značná část identifikovaných bariér přímo souvisí s objemem finančních prostředků přicházejících do školy a zároveň mírou schopností pedagogů naplňovat specifické vzdělávací potřeby žáků s handicapem, je třeba kořeny existence většiny deklarovaných bariér spatřovat jednoznačně v kombinaci dlouhodobého a výrazného podfinancování vzdělávacího systému a jeho spíše pro-segregačně orientované tradice, související s historicky dlouhodobě podporovaným rozvojem speciálního školství (byť v posledních dvou desetiletích výrazněji integrativně orientovaného) na úkor cíleného budování podmínek pro inkluzivní vzdělávání.

Proces transformace bývalých zvláštních škol je většinou respondentů, a to jak na úrovni vedení, učitelského sboru i poradenských pracovníků působících na dané škole, vnímán poměrně nejasně a především s nejasnými očekáváními.

Na krocích, které v rámci transformace již proběhly a jejichž efekt se již projevil, nacházejí respondenti jak stránky kladné, tak stránky vnímané jednoznačně záporně, přičemž na pozadí těchto názorů bylo možno registrovat tu slabší, tu silnější obavy z ohrožení samotné existence té které „speciální“ školy. Část respondentů si uvědomuje nutnost hledání nové role tohoto segmentu škol, a to zejména v orientaci na žáky se SVP, kteří i přes uplatnění všech dostupných vyrovnávacích opatření nejsou schopni dosáhnout maximálního naplnění svého vzdělávacího potenciálu v běžných ZŠ.

Necelá třetina škol vzdělávajících podle RVP ZV LMP zaregistrovala postupnou proměnu cílové skupiny: na školy v letech od začátku transformace přicházejí jednak děti s těžším typem postižení, tzn. děti, které vyžadují péči, na kterou je speciální škola obvykle lépe připravena než ZŠ a ubývá dětí, které je možné považovat za „hraniční“.

Zároveň v bývalých ZvŠ postupně narůstá počet dětí s výraznějšími výchovnými problémy, přerazovanými na speciální školu až ve vyšších ročnících školní docházky. V souladu s předpoklady tvoří dominantní, primární cílovou skupinu bývalých zvláštních škol (s ohledem na profilaci nejčastěji zastoupených vzdělávacích programů) žáci s lehkým mentálním postižením, v menší míře pak žáci se středně těžkým mentálním postižením, ve vyšší míře než na běžných základních školách lze zaznamenat rovněž žáky s přidruženým tělesným či smyslovým postižením, vadami řeči, epilepsií apod.

Existuje opakovaně potvrzený předpoklad, že (dle respondentů i s ohledem na probíhající souboj o žáka související s normativním financováním škol) ve speciálním školství se vzdělává určitý segment žáků, kteří by při výrazně individualizovaném přístupu a dostatečné míře podpůrných opatření nemuseli opustit hlavní výchovně vzdělávací proud a naopak v běžných základních ZŠ lze patrně identifikovat početně postupně mírně sílící skupinu žáků se SVP, kterým zde setrvávají přes evidentní nedostatečnost v realizovaných vyrovnávacích opatřeních až do vyšších ročníků školní docházky. Deformace vzdělávacích drah těchto

skupin žáků je pak patrná. Přesto nejsou činěny prakticky žádné kroky podporující případnou reintegraci žáků vzdělávaných dle RVP ZV LMP či vzdělávacího programu Zvláštní škola do škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu.

Základ výrazně jednosměrné prostupnosti vzdělávacího systému ze škol hlavního vzdělávacího proudu směrem ke školám vzdělávajícím podle upravených vzdělávacích programů (především dle RVP ZV LMP) lze pak spatřovat především ve vnímání cílů, které mají tyto školy plnit, dále pak v převažujícím přesvědčení respondentů ze škol vzdělávajících dle RVP ZV LMP, že běžné základní školy nejsou s to za stávajících podmínek adekvátně naplnit potřeby žáků s lehkým mentálním postižením. Případná očekávání vytváří a cíleného prohlubování podmínek pro to, aby u dětí, u nichž lze identifikovat příslušné předpoklady, mohl být realizován přechod na běžnou ZŠ, tak zůstávají zcela nenaplněna.

Školy vzdělávající dle RVP ZV LMP si obecně v atmosféře ne snad reálné, nicméně přinejmenším pocíťované existenční nejistoty (na které se u některých respondentů významně podílí patrně nejasně a příliš obecně deklarovaný cíl transformace speciálního školství) primárně brání svoji více či méně širokou specializaci, než aby směřovaly ke komplexnímu uvažování o celém systému základního vzdělání a jeho prostupnosti. V tomto smyslu jsou jakákoli očekávání větší pružnosti a aktivní podpory ze strany uvedeného segmentu škol směrem k možnostem přechodů žáků na běžné ZŠ, v aktuální situaci a za daných podmínek, v podstatě irelevantní.

## Možnosti a doporučení

### Obecné

- Více se zaměřit na komunikaci se širší odbornou pedagogickou veřejností, intenzivně a jasně prezentovat cíle školské reformy.
- Poskytnout všem školám jasně formulovanou koncepci inkluzivního vzdělávání, zřetelně definovat inovativnost konceptu inkluze oproti konceptu integrace.
- Komplexně změnit současný systém financování nejen co se týče kvantity prostředků, ale především jejich následnému přerozdělení školám, cílem by mělo být podpořit školy usilující o inkluzi a zároveň předejít specializaci a „ghettoizaci“ škol, mimo jiné i za účelem získání dotací na větší počet problémových dětí.
- Podpořit školy v získávání kompetencí předkládat projektové žádosti vyhlašované v rámci Evropských operačních programů a dalších externích zdrojů (orientace v cílech programů, formální podobě žádosti apod.), minimalizovat administrativní a finanční zátěž spojenou s projektovou činností.
- Důsledně evaluovat způsob naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dětí na všech druzích škol, finančně postihovat školy cíleně nevytvářející nebo dokonce odmítající přijmout opatření směřující ke zlepšení péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Rozšířit nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o programy směřující k schopnostem pedagogů tvořit kvalitní individuální vzdělávací plány diferenciované





podle vzdělávacích potřeb žáků i s ohledem na jejich sociální situaci, preferovat modely sdílení dobrých praxí a rozvíjení praktických dovedností.

### **Směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu**

- Zvýšit hodinové úvazky výchovných poradců a metodiků prevence.
- Vytvořit podmínky pro výrazné posilování personálních kapacit školních psychologů a speciálních pedagogů přímo na školách.
- Vytvořit podmínky pro možnost efektivního snížení počtu žáků ve třídách, například formou dělené výuky, tandemového učení pedagogů, využití asistentů pedagoga při výuce.
- Rozšířit možnosti využití služeb asistentů pedagoga a to zejména pro pedagogickou činnost přímo ve vyučování, na úkor sociální oblasti.
- Podpořit úzkou spolupráci školy s poskytovateli sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, pilotně ověřit programy zaměřené na kooperaci školních a sociálních služeb.
- Vytvořit podmínky pro efektivní zvyšování kompetencí a sdílení zkušeností v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (např. prostřednictvím stáží na specializovaných školách či pracovištích)

### **Směrem k ZŠ vzdělávacím podle RVP ZV LMP a ZŠ speciálním**

- Vytvořit komunikační strategii směřující k jasnému informování ZŠ vyučujících podle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních o jejich očekávané roli v transformovaném vzdělávacím systému.
- Prostřednictvím jasné komunikační strategie snižovat existenční obavy ZŠ vyučujících podle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních a ujistit je o jejich potřebnosti ve vzdělávacím systému.
- Vytvořit a pilotně ověřit programy zaměřené na podporu reintegrace žáků vzdělávaných dle ŠVP vytvořeného podle RVP ZV LMP do základních škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu.
- Podporovat spolupráci ZŠ vyučujících podle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních a škol hlavního vzdělávacího proudu i spolupráci ZŠ vyučujících podle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních mezi sebou navzájem (včetně zahraniční spolupráce).
- Konceptně upravit způsob financování ZŠ vyučujících podle RVP ZV LMP a ZŠ speciálních tak, aby zohledňoval jejich úspěšnost při integraci dětí do hlavního vzdělávacího proudu a úspěšnost přípravy na sekundární vzdělávání.

### Směrem ke školským poradenským zařízením

- Zvýšit mobilitu školských poradenských pracovišť při poskytování poradenství směrem ke školám i k rodinám klientů.
- Zaměřit se na posilování možnosti komplexní poradenské péče v podobě práce s dítětem, školou a rodinou. Maximalizovat společnou účast uvedených subjektů na intervenčních postupech.
- Posílit možnosti „terénní“ práce poradenských pracovníků, práce s dítětem v jeho přirozeném sociálním prostředí.
- Snížit posudkovou a administrativní činnost školských poradenských zařízení a nahradit jí cílenou a kvalifikovanou metodickou podporou pedagogických pracovníků škol formou konkrétních návrhů pedagogicko-psychologických intervencí.
- Změnit systém diagnostiky zaměřené v současnosti na etiologii vzdělávacích obtíží směrem k identifikaci vzdělávacích potřeb klientů a jejich následné podpoře.
- Zvýšit počet pedagogicko-psychologických intervencí probíhajících na úrovni práce se třídou jako sociální skupinou, při udržení nutného penza individuální práce s dítětem.
- Vytvořit systém pravidelné rediagnostiky dětí se specifickými vzdělávacími potřebami s možnostmi úprav pedagogicko-psychologické intervence.
- Informovat širší pedagogickou veřejnost o možnostech i limitách pedagogicko-psychologického poradenství (zejména v souvislosti s problematikou stability, neměnnosti a významu diagnóz)

### Směrem k pregraduální přípravě pedagogických pracovníků

- Přizpůsobit obsahovou náplň pedagogických oborů zejména na prvním stupni ZŠ požadavkům inkluzivního vzdělávání.
- Posílit speciálněpedagogické a psychologické kompetence studentů pedagogických fakult.
- Podporovat realizaci studijních programů v kombinaci učitelství pro ZŠ a speciální pedagogiky nebo psychologie.
- Začlenit modely spolupráce s asistenty pedagoga při vyučování do pregraduální přípravy budoucích pedagogů.
- Zaměřit se na další rozvoj osobnostních a psychosociálních kompetencí budoucích pedagogických pracovníků.



### Směrem ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

- V kooperaci s MPSV systematicky podporovat programy sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi jako jeden z nástrojů vytváření motivujícího prostředí pro podporu vzdělávací kariéry žáků
- Zaměřit programy včasné péče, včetně předškolní výchovy, na děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.
- Podporovat programy směřující ke zvýšení informovanosti pedagogických pracovníků o vlivu sociálního prostředí a sociální situace rodin na školní úspěšnost dětí.
- V oblasti podpory volnočasových aktivit preferovat projekty a aktivity směřující k podpoře jazykového vzdělávání a rozvoji kognitivních funkcí.
- Ustavit a podporovat platformy pro sdílení zkušeností z programů a projektů, které jednotlivé školy realizovaly, zavést systém široké evaluace projektů a publikování výsledků evaluace.
- Zavést systém asistence a poradenství školám při tvorbě a implementaci specifických nástrojů (včetně projektů) inkluzivního vzdělávání, se zvláštním zřetelem na sociálně znevýhodněné žáky.
- Vytvořit metodiky spolupráce škol s dalšími subjekty realizujícími aktivity na poli sociálního začleňování, a to především v oblasti práce s rodinami žáků, poskytovat konzultační služby pro jejich využívání
- Zavést systém stálého monitoringu a vyhodnocování úspěšnosti škol v oblasti inkluzivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků s návazným systémem motivačních a sankčních opatření.
- Revidovat systém normativů na žáka a zvýhodnit pro-inkluzivně orientované programy škol zaměřené na žáky se sociálním znevýhodněním
- Revidovat kategorizaci znevýhodnění žáků tak, jak je zakotvena ve školském zákoně (§ 16) a podpořit praxi nekategorického zjišťování individuálních vzdělávacích potřeb každého žáka a následné doporučení podpůrných opatření, a tím přispět k odstranění stigmatizujících (a potenciálně segregáčnických) hodnocení potřeb žáka.

### Směrem k poskytování metodické a finanční podpory

- Vytvořit metodiky a vzorové příklady pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se sociálním znevýhodněním
- Vytvořit na úrovni krajů metodické, konzultační a monitorovací subjekty pro koordinaci inkluzivního vzdělávání.



- Indikovat dobré praxe a efektivní nástroje inkluzivního vzdělávání a vytvořit systém finanční a metodické podpory pro jejich další šíření.
- Vytvořit dotační program s dostatečným konzultačním a evaluačním zabezpečením pro podporu inovativních projektů testujících nové formy a prvky inkluzivního vzdělávání.
- Provádět důslednou evaluaci ve všech fázích realizace projektů podpořených z prostředků evropských strukturálních fondů.

### **Možné zdroje financování**

- Systémové projekty ESF, individuální projekty ESF, prostředky technické asistence operačních programů řízených resortem, rozpočtová kapitola resortu, změna priorit současných dotačních titulů, projekty Evropské komise



## PŘÍLOHY

Příloha I.....	126
Příloha II.....	128
Příloha III.....	131
Příloha IV.....	132
Příloha V.....	150

## Příloha I

### Přehled počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých typech škol

(Pozn. V případě kategorie zdravotně postižených se jedná o žáky vedené jako integrované, školy zpravidla neoficiálně udávaly počty vyšší).

#### Základní školy (I. část šetření)

Škola	Poč. žáků	P R	Skupinově integrovaní	I N T	M P	K P	V Ř	T P	S P	ZP	AD HD	S P U	P A S	AZ	AS
1	580	0	0	3			1					2		0	0
2	625	1	0	28		2			1	1	14	15		2	1
3	475	0	5	17				1			2	14		0	0
4	492	0	2 sk. SPUCH	12							5	6	1	0	0
5	588	0	0	11				1			2			0	0
6	450	0	13 SPU	24	1		22			2		10		0	0
7	520	0	0	19								18	1	1	1
8	518	0	0	14			1					13		0	0
9	745	0	0	71			5	1			33	32		3	1
10	427	0	0	8								8		0	0
11	448	0	0	6					1			5		0	0
12	533	0	0	8			1				1	6		3	0
13	702	0	0	55				1		1		53		0	0
14	290	1	76 (5 sk SPUCH)	7	4			1				6		0	0
15	340	0	0	32					2	2	1	27		0	0
16	470	0	0	7				1				6		0	0
17	780	0	100 (SPU, TP, ZP, SP)	23	2	2	8	1	3	2		3	2	4	0
18	189	0	21 žáků MP	3				1				2		1	0
19	180	0	0	27		1					3	22	1	15	0
20	229	0	0	14				1	1	1		11		0	0
21	207	0	0	14				1			3	10		0	0
22	333	2	0	12								12		0	0
23	330	0	0	21							8	20		0	0
24	535	2	0	6								6		4	2
25	486	0	100 : (SPUCH 100, TP 1, SP 1, KB 2)	14								14		4	0
26	381	0	0	7										1	0
27	434	1	23 SPUCH	1						1				2	
28	182	0	0	11				1				10		0	0
29	502	0	6 (SPUCH+ TP)	5				1	1			3		2	2
30	289	0	101 (SPUCH+LMD)	9				1						0	0
31	572	0	0	11								11		0	0
32	337	0	10 (MP+SP+SPUCH)	0										1	0
33	371	0	0	14							2	12		0	0

Zkratky:

PR – přípravný ročník

INT – počet individuálně integrovaných žáků

SPU – specifické poruchy učení



SPUCH – specifické poruchy učení a chování  
 LMD – lehká mozková dysfunkce  
 ADHD – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou  
 MP – mentální postižení  
 TP – tělesné postižení  
 ZP – zrakové postižení  
 SP – sluchové postižení  
 VŘ – vady řeči  
 KP – kombinované postižení  
 PAS – poruchy autistického spektra  
 AZ – počet asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením  
 AS – počet asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním  
 N – nezjištěno

### Základní školy realizující výuku dle RVP ZV LMP (I. část šetření)

Škola	Celkem žáků	MP	TP	ZrakP	SluchP	Vady řeči	KombP	PAS	SPUCH	Zdrav. znevýhodnění	Sociální znev.
1	291	291	14	4	8	2	0	16	0	0	5%
2	75	75	1	1	0	1	3	0	0	0	75%
3	100	100	3	3	0	5	5	2	4	0	30%
4	116	116	0	0	0	0	7	2	5	0	55%
5	172	172	0	0	1	3	0	8	0	1	90%
6	32	32	0	0	0	0	0	0	0	0	25%

### Základní školy speciální (I. část šetření)

Škola	Celkem žáků	MP	TP	ZrakP	SluchP	Vady řeči	KombP	PAS	SPUCH	Zdrav. znevýhodnění	Sociální znev.
1	60	0	0	1	0	42	1	1	60	1	N
2	166	166	0	0	0	0	30	0	0	0	30%
3	76	27	5	1	76	3	0	3	12	0	80%
4	119	0	1	119	0	2	36	1	6	1	20%
5	260	260	15	5	6	0	8	8	0	0	do 10%

### Střední školy - SŠ, SOŠ, SOU, OU (I. část šetření)

Škola	Celkem žáků	MP	TP	ZrakP	SluchP	Vady řeči	KombP	PAS	SPUCH	Zdrav. znevýhodnění	Sociální znev.
1	315	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0
2	259	0	0	0	0	0	0	0	16	0	0
3	255	180	0	0	2	0	0	3	30	4	60%
4	280	2	3	0	0	0	0	0	13	0	jednotlivci
5	422	0	0	0	0	0	0	0	13	0	40%
6	317	0	36	4	3	8	2	3	34	4	30%
7	485	0	0	0	0	0	0	0	25	0	25%
8	410	2	0	0	2	1	0	0	6	3	N
9	240	0	0	0	0	0	0	0	0	0	N
10	486	16	0	0	0	0	0	0	2	0	15%

## Příloha II

### Popisy situací v jednotlivých variantách výzkumného nástroje

#### *Petr (zrakové postižení)*

Devítiletý Petr je zrakově postižený. Narodil se nedonošený a trpí retinopatií, v jejímž důsledku má vážně poškozený zrak. Jeho schopnost vidět je na úrovni zbytků zraku. Doposud chodil do běžné základní školy. Má průměrný prospěch, byl osvobozen z tělesné výchovy.

Ke čtení používal lupu s monitorem, zapůjčenou ze speciálně pedagogického centra, na níž mohl pozorovat mnohonásobně zvětšený obraz snímaného písma. Seděl v první lavici, aby mu paní učitelka mohla věnovat více pozornosti, asistenta ve třídě neměl. Paní učitelka se Petrovi věnovala ještě téměř hodinu každý den po vyučování a společně procvičovali novou látku. Spolupráce s matkou je na dobré úrovni a Petrovi se věnuje v rámci svých omezených možností (má ještě jedno, čtyřleté dítě navštěvující MŠ, otec od rodiny před necelým rokem odešel). Petr bývá doma i ve škole smutný, s dětmi ve třídě příliš nekomunikuje a v důsledku svého handicapu se prakticky nezúčastňuje běžných dětských her. Podle vlastních slov ve třídě nemá žádného dobrého kamaráda, i když několik dětí se s ním normálně baví. Dva ze spolužáků údajně často uskutečňovali legrácky na Petřův účet a Petr se ve třídě necítil příliš dobře.

Matka se společně s dětmi přestěhovala do Vašeho města, aby byla blíže rodičům, kteří jsou ochotni s péčí o děti pomoci (nicméně Petřův děda stále pracuje, babička je v částečném invalidním důchodu) a ráda by Petra umístila na Vaši školu. Vy byste měl(a) být jeho třídním učitelem. Rodina se přistěhuje za čtyři týdny a Petr může chodit na Vaši školu, případně dojíždět do 18 km vzdáleného krajského města, kde je speciální škola pro žáky se zrakovým postižením (v krajním případě své žáky může za paušální úhradu do školy dopravit k tomu určeným vozidlem). Paní ředitelka je ochotna Petra do školy přijmout a žádá Vás o spolupráci. Máte ve třídě 24 dětí, dvě z nich s poruchou učení (dyslexie), jednoho diabetika a dvě děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

#### *Kamil (tělesné postižení)*

Kamil je dvanáctiletý chlapec. Před pěti lety jeho otec způsobil dopravní nehodu, při níž byl Kamil vážně zraněn a je upoután na invalidní vozík. Za sedm měsíců ho čeká náročná operace, po níž by mohl postupně zvládat chůzi o berlích. Kamil je inteligentní chlapec, nicméně v důsledku častého pobytu v nemocnici či na rehabilitacích, a především v důsledku malé motivace k učení, je jeho prospěch spíše podprůměrný. Baví ho angličtina a zeměpisné učivo. Staví velmi pěkné modely lodí.

Kamil má mladší, sedmiletou sestru. Rodina a především vztah obou rodičů je dlouhodobě v krizi a s největší pravděpodobností se schyluje k rozvodu. Psychiku Kamilova otce poznamenalo jeho selhání a doposud nezpracovaný pocit viny. Klima v rodině je s největší pravděpodobností příčinou Kamilovy uzavřenosti.

V předchozí škole Kamil seděl v první, upravené, lavici. V době tělesné výchovy chodil do vedlejší třídy, kde dostával samostatné úkoly. Školních výletů se kvůli komplikacím s pohybem spíše nezúčastňuje. Psychologovi, s nímž mluvil na posledním kratším rehabilitačním pobytu, se svěřil, že občas slyší posměšky od spolužáků.

Za dva týdny se Kamilova rodina přistěhuje do Vašeho města a paní ředitelka předběžně projevila souhlas s jeho docházkou na Vaši školu. Vaše třída se však nachází v patře a bylo by tudíž potřebné vyměnit si místnost s jinou třídou v přízemí. Vaši žáci nejsou z přesunu příliš





nadšení, právě po prázdninách dokončili výzdobu třídy podle svých představ a na chodbě v přízemí není stůl na stolní tenis, který v patře mohli o přestávce využívat.

### ***Katka (specifické poruchy učení)***

Katka je osmiletá dívka, chodí do 3. třídy. Od počátku školní docházky jí činilo značné problémy učení písmenek a čtení. Její písmo bylo neúhledné, obtížně rozlišovala krátké a dlouhé samohlásky či měkké a tvrdé slabiky, při čtení přeskakovala řádky, dělala mnoho chyb při rozlišování tvarově podobných písmenek.

Katčiny sešity působí velmi neúhledně, písmo zabíhá mimo řádky, je jakoby roztřesené, s velkým množstvím chyb, vynechanými písmeny. Ve druhé třídě byla Hance v pedagogicko – psychologické poradně diagnostikována dyslexie a dysgrafie.

V českém jazyce Katka stále dosahuje podprůměrných výsledků, pokud má číst před spolužáky, stydí se. Celkově čte velmi nerada. V ostatních předmětech má dobré výsledky, zejména pokud ji učivo baví a „naposlouchá“ ho během hodiny. Baví jí výtvarná výchova, učivo o přírodě a tělocvik. Pokud se má doma učit s využitím učebnice, jsou většinou výsledky horší.

Na konci vyučovacího dne bývá unavená a podrážděná. Vztahy se spolužáky má spíše problematické a někdy vyvolává konflikty se spolužačkami. Ty ji proto mezi sebe příliš nepřijaly. Na školních výletech se situace mírně zlepšuje, Katka je veselejší a snaží se zapadnout mezi spolužačky, v důsledku toho je někdy iniciátorem drobných kázeňských prohřešků.

### ***Hanka (diabetes)***

Hanka je téměř třináctiletá dívka, před třemi lety se u ní objevil náhlý úbytek váhy, bolesti břicha, vysoká únava a lékaři konstatovali diabetes prvního typu. U Hanky má onemocnění poměrně vážný průběh, čtyřikrát až pětkrát denně si aplikuje inzulín inzulinovou pumpou a měří si glykémii, musí držet předepsanou dietu, je často unavená a nezvládne tělesnou zátěž jako spolužáci. Sporadicky si zapomene vzít včas dávku inzulínu a není jí dobře.

Svou nemoc obtížně psychicky snáší, podle jejích slov je jí trapné aplikovat si inzulín před spolužáky a nejčastěji proto odchází na záchod. Výletům a společným akcím se zpočátku spíše vyhýbala kvůli komplikacím při společném stravování, v současnosti už je situace poměrně stabilizovaná.

Hanka se spíše uzavírá a jakoby ztrácela zájem o kontakt se spolužáky, kamarádce se svěřila, že si na internetu našla informace o tom, že diabetes může v budoucnu způsobit zdravotní komplikace a obává se jich. Je pohledná dívka, a zatímco spolužačky projevují zájem o schůzky s chlapci, Hanka tvrdí, že na rande jít nemůže, protože je trapné, aby si v jeho průběhu píchla inzulín nebo odmítala pozvání na zmrzlinu. Bojí se, že takové chování by chlapce odradilo.

Poslední dva roky se Hance postupně zhoršuje prospěch a vztahy se spolužáky. Při tělesné výchově jsou její možnosti zohledňovány, ale přesto se evidentně snaží tělocvik vyhnout. Svě třídě se svěřila, že občas zaslechne, jak ji spolužačky pomlouvají.

Hanka před týdnem přišla do Vaší (sedmé) třídy a i zde se před spolužáky spíše uzavírá. K učení má velmi malou motivaci.

### ***Faisal (sociálně znevýhodněný - azylant)***

Faisal je jedenáctiletý chlapec pocházející z Afghánistánu. Jeho rodiče přišli do České republiky jako žadatelé o azyl a žijí tu sedmý měsíc. V důsledku častých bojů v zemi původu,

nutnosti skrývat se a často se stěhovat, Faisal poslední dva roky chodil do školy spíše sporadicky. Rodiče nechtěli, aby zameškal mnoho, proto se s ním v rámci možností učili doma z několika málo zbylých učebnic. Faisal je nejstarším chlapcem v rodině, má ještě mladší sestru (8) a bratra (5).

Za dobu pobytu v ČR žil Faisal s rodinou v azylovém zařízení, v jehož blízkosti chodil do školy. Přibližně dva měsíce následně docházel do školy asi 20 km od Vašeho města, kde rodina mohla využívat menší byt, nyní mají rodiče možnost získat vyhovující bydlení ve Vašem městě a rádi by Faisala umístili na Vaši škole. Znalost českého jazyka je u chlapce omezená i v důsledku toho, že Faisal je spíše zamlklý a do her se spolužáky se zapojoval jakoby nerad. Je hubený a oproti chlapcům ve svém věku menší. Ve škole se snaží, ale výsledky jsou ovlivněny malou znalostí češtiny. Ve škole v ČR byl zařazen do čtvrté třídy, věkem by spíše odpovídal páté či šesté. Při porozumění mu úkoly nedělají potíže, velmi rád kreslí a baví ho angličtina, kde je naopak napřed před ostatními žáky. Otec mluví anglicky poměrně dobře a Faisalovi s učením pomáhá.

S ohledem na malou znalost jazyka, svůj menší vzrůst a odlišnost byl Faisal na předchozí škole několikrát terčem posměchu tří ze svých spolužáků. Jako muslim dodržuje stravovací návyky v souladu se svou vírou.

Rodina se do Vašeho města přistěhuje přibližně za tři týdny a paní ředitelka vyjádřila předběžný souhlas s přijetím Faisala a jeho sestry do školy. Faisal by měl být žákem Vaší (páté) třídy. Je začátek nového školního roku. Čtvrtou třídu v ČR ukončil se slovním hodnocením.

### ***Honza (sociálně znevýhodněný, realizováno pro II. část analýzy)***

Honza je osmiletý chlapec, vyniká v tělocviku, je průměrný v matematice, má nedostatky ve čtení a psaní, čte velmi pomalu a čtení není plynulé, zadržává se. Jeho písmo je neúhledné, při psaní vážně jemná motorika. Projevuje zájem o přírodu a zvířata, je velmi zvědavý a „živý“. Na vysvědčení v 1. třídě měl průměrné známky.

V první třídě se účastnil společných výletů a akcí se třídou, nyní na společné exkurze nejedí, nenosí z domova finanční příspěvky na akci. V době výletů se účastní vyučování ve vedlejší třídě, kde mívá konflikty. Nedávno se na vyučování v této „náhradní“ třídě nedostavil, omluvenku nepřinesl. Tzn. má v tomto měsíci 4 neomluvené hodiny. Na vyučování je nedostatečně připraven a vybaven, úkoly nemají dostatečnou kvalitu, nedokončuje je, sporadicky je vůbec nepřinese, nenosí pastelky, často nemá čím psát, sešity a učebnice má poničené, „upatlané“. Na tělocvik nenosí vhodnou obuv. V poslední době je často napomínán, je nesoustředěný. Zdržuje práci s ostatními.

Honza má tři sourozence, bratra (12) a dvě sestry (10 a 3). Oba starší sourozenci navštěvují základní školu praktickou. Otec je téměř rok nezaměstnaný, má základní vzdělání, matka je v domácnosti, má dokončenou zvláštní školu. Rodina bydlí v domě obývaném z velké většiny Romy, ve vzdálenosti od školy cca 1 km. Rodina v posledním roce několikrát nezaplatila nájemné, věc je předána soudu s návrhem na vystěhování bez nároku na náhradní ubytování.

Matka se zmínila, že by bylo možná lépe, aby byl chlapec přeřazen do „zvláštní školy“, do které již chodí jeho starší sourozenci. Škola je vzdálena od místa bydliště cca 2 km.

Se spolužáky si Honza příliš nerozumí (o přestávkách spíše chodí do vedlejší třídy, kde je chlapec ze stejného domu a paní učitelka si stěžuje, že společně zlobí), někdy je terčem posměchu pro své nmoderní oblečení. Bydlení ve starém, vlhkém domě také způsobuje, že je Honzovo oblečení občas „cítit“, spolužáci na to již několikrát s posměchem upozornili.

## Příloha III

### Přehled žáků docházejících na bývalé ZvŠ

Údaje o složení žáků bývalých ZvŠ												
Škola	Počet žáků	LMP	SMP	TMP	TP	ZP	SP	VŘ	KP	PAS	ZZ	SZ
1	53	53				0	1	0			0	80%
2	139	134	2			2				1	10	70%
3	76	15	12	0	5	0	76	3	70	3	0	50%
4	80	32	0	0	0	0	0	16	0	0	1	80%
5	85	55	13	8					8			25%
6	175											N
7	180	111	5	0	4	5	1	6	10	2	0	35%
8	117	100	15	2					2			80%
9	87	76	9	2								10%
10	169	159	3	7					5	1		10%
11	180											30%
12	124	122	2						2	2		85%
13	157	148	1							8		25%
14	177	146	17						4			60%
15	95	60	35		4				N	2		45%
16	116	97	15	4					7	2		60%
17	67	67							1		1	80%
18	129	82	26	6			1			7		90%
19	186	121	45	4	15	2		1	43	9		30%
20	128	120	1		1			N				80%
21	105	89	4	0	4	2				2		40%
22	51	49	2	0	1		3	1	3		1	95%
23	27	22	5				1	14	N			25%
24	34		5									95%
25	108	77								2	1	50%
26	75						1	15	11	1		90%
27	213	158	55		2							N
28	234	234			1			140				70%
29	42	36	5	0	3		4		5	1		75%
30	90	90										50%
31	153	138	10	2					2	1		80%
32	116	95	17	2					2			90%
33	79	67		12								80%
34	110	95	15	2	10						0	70%
35	39	25	14									100%
36	171	143	27	1			1	22			1	75%
37	65	50	5		2		1				7	40%
38	291	291			14	4	8	2	N	16		N
39	71	26			24			1				60%
40	98	83	15		12				5	8	5	20%
41	148											85%
42	80	50	27	3					13			30%
43	171	147	13		1		2		3			90%
44	51	33	9	9	0	3	2	5	19	2		95%
45	32	28	3									25%
46	112	90	7	2	1	2	3		2			50%
47	41	36						1				90%
48	230	202	28									40%
49	260											20%
50	125	82	25	13	13	1	1	2	1	1	1	N

LMP – lehké mentální postižení

SMP – středně těžké mentální postižení

TMP – těžké mentální postižení  
 TP – tělesné postižení  
 ZP – zrakové postižení  
 SP – sluchové postižení  
 VŘ – vady řeči  
 KP – kombinované postižení  
 PAS – poruchy autistického spektra  
 ZZ – zdravotní znevýhodnění  
 SZ – sociální znevýhodnění  
 N – nezjištěno

## Příloha IV

### Významové jednotky analýzy ŠVP – stanovené indikátory a jejich klasifikace pomocí škálové hodnoty

#### 1) Popis ŠVP z hlediska naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – na úrovni deklarace školou

Škálová hodnota	Komplexně	Vzhledem ke kategorii A (ZP)	B (ZZ)	C (SZ)	D (C)
<b>-2 neuguje</b>	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se SVP – např. striktně vybírá děti bez SVP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování. V přístupu využívá zcela nevhodné metody, formy a postupy, důležité v přístupu k dětem se SVP. Využívá nevhodné učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zvyšuje počty žáků ve třídě, odmítá pracovat s dětmi dle individuálního vzdělávacího plánu, či poradenství a poskytování pedagogicko-psychologických služeb	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se ZP – např. striktně vybírá děti bez ZP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování nebo je ignoruje.	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se ZZ – např. striktně vybírá děti bez ZZ dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se SZ – např. striktně vybírá děti bez SZ dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí cizinců – např. striktně odmítá přijímat děti, jejichž mateřský jazyk není shodný s jazykem instrukcí, vybírá děti bez SVP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování
<b>-1 neusiluje</b>	ŠVP není nijak orientováno na naplňování potřeb dětí se SVP, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se ZP, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se ZZ, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se SZ, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí cizinců, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií



	u žádné z kategorií				
<b>0 indiferentní</b>	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem s DSVP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZZ	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se SZ	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k cizincům
<b>1 nekoncepčně usiluje</b>	Deklaruje naplňování potřeby dětí se SVP pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí s SVP a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se SVP. Alespoň v základu deklaruje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, snížení počty žáky pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb	Deklaruje naplňování potřeby dětí se ZP pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se ZP a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se ZP. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se ZP. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížení počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se ZP. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací plány, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi	Deklaruje naplňování potřeby dětí se ZZ pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se ZZ a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se ZZ. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se ZZ. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížení počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se ZZ. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací plány, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi	Deklaruje naplňování potřeby dětí se SZ pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se SZ a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se SZ. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se SZ. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, sociálně rehabilitační podporu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a sociálních dovedností, snížení počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se SZ. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací potřeby, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi	Deklaruje naplňování potřeby dětí cizinců pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí cizinců a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí cizinců. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem cizinců. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, zařazení kompenzačních předmětů či jazykové péče, snížení počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci s cizinci. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací potřeby, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi
<b>2 koncepčně usiluje</b>	V ŠVP jsou deklarované a koncepčně a dlouhodobě rozvíjené: speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační	Speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP) Potřebné architektonické úpravy, bezbariérovost, výtah, schodez, plošina	Speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP) Potřebné technické a sociální zázemí (např. relaxační místnost, uzpůsobené vybavení tříd, sprchy apod.)	Nabídka aktivit mimo vyučování Školní družina či školní klub Deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je zaměřena na podporu soc. znev. Široce otevřená oblast	Nabídka aktivit mimo vyučování Školní družina či školní klub Deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je např. zaměřena na podporu sociální či jazykové integrace cizinců

	<p>pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb Škola dle deklarace v ŠVP plně a koncepčně, plánuje dopředu, je připravena, či se koncepčně připravuje na možnost příchodu dalších žáků s ŠVP v celém spektru kategorií</p>	<p>apod. Speciální pomůcky, kompenzační pomůcka a další speciální vybavení (např. relaxační místnosti, bazén s míčky, fazole apod. Speciální metodiky edukace a rozvoje možnosti a schopností (např. FIE), využití terapeuticko-formativních postupů (terapie – arte, muziko, canis, hipo a tak podobně) Oblast spolupráce s rodiči</p>	<p>Speciální pomůcky, kompenzační pomůcka a další speciální vybavení pro péči o děti se ZZ Speciální metodiky edukace a rozvoje možnosti a schopností, využití terapeuticko-formativních postupů (terapie – arte, muziko, canis, hipo, léčebná tělesná výchova a tak podobně) Široká oblast spolupráce a komunikace s rodiči v oblasti specifické péče o dítě se ZZ  Nabídka aktivit mimo vyučování – např. doučování, kompenzační aktivity</p>	<p>komunikace či spolupráce s rodiči Eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, např. též spec. kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí) Potřebná míra vzdělání personálu v oblasti – sociální kompetence personálu, přítomnost asistentů pedagoga, poskytování nebo zajištění externích sociálních a dalších integrativních služeb, sociálně přátelské klima</p>	<p>Oblast spolupráce s rodiči Eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, např. též spec. kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí) Potřebná míra vzdělání personálu v oblasti sociální kompetence personálu, interkulturně přátelské klima a interkulturní senzitivita ŠVP v oblasti témat a výuky</p>
--	--	---	---	---	---

## 2) Popis ŠVP z hlediska výskytu vnitřních<sup>4</sup> segregačních faktorů, integračních faktorů, inkluzivních faktorů

Významové jednotky – klasifikace pomocí škálové hodnoty u ZŠ (RVP pro ZV)

Škálová hodnota	Komplexně	Vzhledem ke kategorii A (ZP)	B (ZZ)	C (SZ)	D (C)
<b>-2 silné segregační faktory</b>	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ŠVP nebo je deklarované trvalé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZP, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se SZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se nesnaží oddělení aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti cizinci, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou

<sup>4</sup> V rámci školy, tříd, vyučovacího procesu, míra pestrosti sociální interakce zajišťovaná školou



	<p>formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – „pro-segregační faktory“, dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu</p> <p>Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“, případně trvalá „integrace“ mezi „sociálně znevýhodněné“</p>
<b>-1 tendence k segregaci</b>	<p>Deklarované dlouhodobé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úroveň nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – „pro-segregační faktory“, dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu je nízká.</p> <p>Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného</p>	<p>Deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZP), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>Deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZZ), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>Deklarované dlouhodobé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (SZ, např. spádovost nebo symbolické stigma), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“</p>	<p>Deklarované dlouhodobé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (cizinci), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s „jinými“ případně dlouhodobá „integrace“ mezi „sociálně znevýhodněné“</p>

	zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s "jinými"				
<b>0 indifferenční</b>	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětí se ŠVP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětí se ZP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětí se ZZ	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětem se SZ	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci cizinců
<b>1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi</b>	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ŠVP. ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „standartu“ (např. naše sledované kategorie A,B,C,D) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZP jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZP předem etc.	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZP. ŠVP deklaruje, že žáci se ZP, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZP jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZP předem etc.	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZZ. ŠVP deklaruje, že žáci se ZZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZZ jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZZ není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti se ZZ (celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro SZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se SZ, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SZ. ŠVP deklaruje, že žáci se SZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se SZ jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb SZ není vysoká, další speciální personál pro péči o cizince není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro cizince nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti ne-cizinci. ŠVP deklaruje, že žáci cizinci, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí cizinců jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb cizinců není vysoká, další speciální personál pro péči o cizince není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro cizince nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na





	aby byla připravena na práci s dalšími dětmi předem etc.			na práci s dalšími dětmi se SZ předem etc., nespolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence	již přítomné děti cizince, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi cizinci předem etc., nespolupracuje v oblasti jazykového vzdělávání, kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence
<b>2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi</b>	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění potřeb kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SVP, ale ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „standartu“ (např. naše sledované kategorie A,B,C,D) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro ZP je dostatečná, další speciální personál pro ZP je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány nebo jsou v ŠVP	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro děti se ZP již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZP, ale ŠVP deklaruje, že žáci se ZP, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZZ jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro ZZ je dostatečná, další speciální personál pro ZZ je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky i hygienicky vhodná pro děti se ZZ, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro ZZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány nebo jsou v ŠVP	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro děti se ZZ již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZZ, ale ŠVP deklaruje, že žáci se ZZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se SZ jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro SZ je dostatečná, další speciální personál pro SZ je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky i hygienicky připravena na děti se SZ, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro SZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány nebo jsou v ŠVP	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro děti se Sz již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SZ, ale ŠVP deklaruje, že žáci se SZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se SZ jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro SZ je dostatečná, další speciální personál pro SZ je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky i hygienicky připravena na děti se SZ, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro SZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány nebo jsou v ŠVP	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání i pro děti cizince, již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti ne-cizinci, ale ŠVP deklaruje, že žáci cizinci, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí cizinců jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro cizince je dostatečná, další speciální personál pro cizince je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky připravena na děti cizince, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro děti s mateřským jazykem jiným než je jazyk školních instrukcí jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy

	<p>potmůcky jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ŠVP naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSVP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími DSVP etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>a možnosti naplňování potřeb dětí se ZP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byl připraven na práci s dalšími ZP předem etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se ZZ. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byl připraven na práci s dalšími ZZ předem etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se SZ. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byl připraven na práci s dalšími SZ etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických a sociálních intervencí.</p>	<p>jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí cizinců. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byl připraven na práci s dalšími cizinci etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických a sociálních intervencí.</p>
--	--	---	--	--	--

### Významové jednotky – klasifikace pomocí škálové hodnoty u ZŠ se ŠVP ZV LMP (okruh 2)

Škálová hodnota	Komplexně	Vzhledem ke kategorii A (ZP)	B (ZZ)	C (SZ)	D (C)
<b>-2 silné segreganční faktory</b>	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ŠVP nebo je deklarované trvalé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně od sebe a trvale	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZP, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snižena interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami a společností mimo školu. Škola se aktivně	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snižena interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se SZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snižena interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se nesnaží oddělení překonávat např.	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti cizinci, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snižena interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním



	<p>snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivita pro danou cílovou skupinu je nedostatečná</p> <p>Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce není téměř žádná, nebo jde pouze o zařízení stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s “jinými” a širší společnosti</p>	<p>nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”</p>	<p>překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”</p>	<p>zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”</p>	<p>míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”, případně trvalá “integrace” mezi “sociálně znevýhodněné”</p>
<b>-1 tendence k segregaci</b>	<p>Deklarované dlouhodobé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím – dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její</p>	<p>deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZP), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními nepřilíš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”</p>	<p>deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZZ), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními nepřilíš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”</p>	<p>deklarované dlouhodobé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (SZ, např. spádovost nebo symbolické stigma), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – Míra interakce školy s jinými zařízeními nepřilíš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými”</p>	<p>deklarované dlouhodobé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (cizinci), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními nepřilíš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” případně “integrace” mezi “sociálně</p>

	<p>efektivitu pro danou cílovou skupinu je nízká.</p> <p>Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s “jinými”</p>				znevýhodněné”
<b>0 indiferentní</b>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem s SVP</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZP</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZZ</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se SZ</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k cizincům</p>
<b>1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi</b>	<p>ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený, zaměřený s omezeními na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění potřeb pouze některých kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud ve škole tvoří děti se SVP a ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem dále odlišují od školního „normy“ (např. těžší formy postižení) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit školního hlavního vzdělávacího proudu pouze mimořádně a za zcela specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby spíše jen určité skupiny dětí se SVP ve škole, vzdělávací dráhy dětí s různými formami SVP jsou deklarovány jako víceméně paralelní, nikoli společné, probíhající spíše odděleně pod vedením specializovaných profesí. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke</p>	<p>ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám ZP, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZP předem etc. Nespoupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZP vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně</p>	<p>ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám ZZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZZ není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není připravena “technicky” na děti se ZP, kompenzační pomůcky pro ZZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZZ předem etc. nespoupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně</p>	<p>ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám SZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb SZ není vysoká, další speciální personál pro péči o SZ není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti se SZ (celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro SZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se SZ, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se SZ předem etc., nespoupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se SZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí</p>	<p>ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám cizinců, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb cizinců není vysoká, další speciální personál pro péči o cizince není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro cizince nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti cizince, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi cizinci předem etc., nespoupracuje v oblasti jazykového vzdělávání, kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence Škola se také např. cíleně nevěnuje</p>



	<p>kompenzacím není vysoká, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga, zdravotnický personál, sociální pracovník) není ve škole přítomen nebo je zajišťována jen občasná externí výpomoc spíše formálního charakteru. Škola není způsobena technicky (např. není bezbariérová), strategicky neplánuje úpravy, soustředí se na aktuální cílovou skupinu, kompenzační pomůcky jsou jen nekonkrétně zmíněny v ŠVP, nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány nebo nejsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSVP. ŠVP není otevřeně orientován předem tak, aby byla připraven na práci s dalšími DSVP předem etc. Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se SZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se SZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>
--	---	--	--	---	---

	psychologických intervencí.				
<p><b>2 koncepčně usiluje o</b>  <b>1) integraci</b>  <b>2) inkluzi</b></p>	<p>ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění potřeb kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud ve škole tvoří děti se ŠVP, ale ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od školní „normy“ (např. těžší formy postižení) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči krátkodobě a účastní se výuky či aktivit školního hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí ve škole, vzdělávací dráhy dětí s různými formami ŠVP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím je dostatečná, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga, zdravotnický personál, sociální pracovník) je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy kompenzační pomůcky jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ŠVP naplňovány</p>	<p>ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám ZP, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP je dostatečná, další speciální personál pro péči o ZP je ve škole přítomen. Škola je bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány. ŠVP je strategicky orientován na případné další děti se ZP, otevřenost dalším je koncepční, škola plánuje předem etc. Spolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZP vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně alespoň pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly, diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli rovnou k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZP za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám ZZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP je dostatečná, další speciální personál pro péči o ZP je ve škole přítomen. Škola je bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány. ŠVP je strategicky orientován na případné další děti se ZZ, otevřenost dalším je koncepční, škola plánuje předem etc. Spolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně alespoň pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly, diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli rovnou k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>	<p>ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám SZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb SZ je dostatečná, další speciální personál pro péči o ZP je ve škole přítomen. Škola je bezbariérová, kompenzační pomůcky pro SZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány. ŠVP je strategicky orientován na případné další děti se SZ, otevřenost dalším je koncepční, škola plánuje předem etc. Spolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se SZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně alespoň pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly, diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli rovnou k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o</p>	<p>ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám cizinců, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb cizinců je dostatečná, další speciální personál pro péči o cizince je ve škole přítomen. Škola je připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky pro cizince jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány. ŠVP koncepčně otevřený vůči dětem cizincům, škola plánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dětmi cizinci etc., spolupracuje v oblasti jazykového vzdělávání, kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli přímo k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o</p>



	<p>nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSVP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími DSVP etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích.</p> <p>Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o</p> <p>otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>				<p>otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p>
--	---	--	--	--	---

### 3) popis ŠVP vzhledem k míře zohlednění specifik spádové oblasti školy či její cílové skupiny v ŠVP a deklarace v ideové rovině

Významové jednotky – klasifikace pomocí škálové hodnoty

Škálová hodnota	Komplexně (spádová oblast, cílová skupina)	Vzhledem k deklaraci v ideové rovině ŠVP	Vzhledem ke kategorii A (ZP)	B (ZZ)	C (SZ)	D (C)
<b>-2</b> <b>neguje zohlednění CS - ideu</b>	Potenciální cílová skupina a ŠVP se vzájemně vylučují.	Potenciální cílová skupina a ideová rovina ŠVP se vzájemně vylučují.	Potenciální potřeby dětí se ZP a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují.	Potenciální potřeby dětí se ZZ a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují.	Potenciální potřeby dětí se SZ a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují.	Potenciální potřeby dětí cizinců a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují.
<b>-1</b> <b>neusiluje o zohlednění CS deklarovanou ideu</b>	ŠVP neusiluje o zohlednění potřeb potenciální cílové skupiny	ŠVP neusiluje o naplnění deklarované idey svým obsahem	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se ZP	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se ZZ	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se SZ	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí cizinců

<b>0 indifferenční</b>	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění a přizpůsobení ŠVP cílové skupině nebo spádové oblasti	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na soulad mezi reálnou či potenciální cílovou skupinou a obsahem či ideovou rovinou ŠVP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se ZP v obsahu a ideové rovině ŠVP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se ZZ v obsahu a ideové rovině ŠVP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se SZ v obsahu a ideové rovině ŠVP	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí cizinců v obsahu a ideové rovině ŠVP
<b>1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu</b>	ŠVP nekoncepčně zohledňuje potřeby potenciální cílové skupiny	ŠVP nekoncepčně zohledňuje naplnění deklarované idey svým obsahem	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZP	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZZ	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí SZ	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí cizinců
<b>2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu</b>	ŠVP koncepčně zohledňuje potřeby potenciální cílové skupiny, nevylučuje žádnou potenciální kategorii dikcí či významem	ŠVP koncepčně zohledňuje naplnění deklarované idey svým obsahem, ideová rovina nevylučuje žádnou kategorii dikcí či významem	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potřeby dětí se ZP, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie ZP a je v praktické rovině uskutečňována	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potřeby dětí se ZZ, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie ZZ a je v praktické rovině uskutečňována	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potřeby dětí SZ, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie SZ a je v praktické rovině uskutečňována	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potřeby dětí cizinců, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie dětí cizinců a je v praktické rovině uskutečňována

Poznámky či relevantní a důležité citace z ŠVP vzhledem k tabulce 3)

#### 4) Popis ŠVP vzhledem k naplňování inkluzivního občanského principu, neutralita

Významové jednotky – klasifikace pomocí škálové hodnoty

Škálová hodnota	Komplexně	Vzhledem k deklaraci v ideové rovině ŠVP	Vzhledem ke kategorii A (ZP)	B (ZZ)	C (SZ)	D (C)
<b>-2 neguje napl. občanského principu</b>	ŠVP jako celek nerespektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností	ŠVP v ideové rovině nerespektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikci idey i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou	ŠVP nerespektuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k ZP veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u ZP, tj. jeho rovnost mezi	ŠVP nerespektuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k ZZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u ZZ, tj. jeho rovnost mezi	ŠVP nerespektuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k SZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u SZ, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena.	ŠVP nerespektuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip a pobytový statut, tj. jeho rovnost mezi ostatními je





	<p>a občansko-emancipační funkcí. Nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturálním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. Není plně občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI.</p>	<p>odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturálním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI.</p>	<p>ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP).</p>	<p>ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ).</p>	<p>V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (SZ). Je zaměřována či významně směřována např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ) a patrná je silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ.</p>	<p>negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci). Je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka a přístupy k dítěti. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná je silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí.</p>
<p><b>-1 neusiluje o naplnění obč. principu</b></p>	<p>ŠVP jako celek nijak neusiluje o zohlednění, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturální zázemí či postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), neusiluje dikcí i významem o princip, že škola je veřejnou službou s odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Neusiluje o zohlednění občanského principu rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou,</p>	<p>ŠVP v ideové rovině nijak neusiluje o zohlednění, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturální zázemí či postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikcí idey i významem, že škola je veřejnou službou s odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na</p>	<p>ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje dikcí idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k ZP veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u ZP, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (ZP).</p>	<p>ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje dikcí idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k ZZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u ZZ, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (ZZ).</p>	<p>ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění, neusiluje dikcí idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k SZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u SZ, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Je nereflktovaně zaměřována či</p>	<p>ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění, neusiluje dikcí idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu a pobytového statutu, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci). Je</p>

	<p>jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je nereflektovaně hodnotově zatížený sociokulturálním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům záměrně neutrální, tj. není plně občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se objevuje nereflektovaná vylučující kategorizace MY a ONI.</p>	<p>skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturálním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI.</p>			<p>směšována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP a ŠVP spíše produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Patrná je nereflektovaná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ.</p>	<p>směšována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka a přístupy k dítěti. Patrná je etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí.</p>
<b>0 indiferentní</b>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu v ŠVP.</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu v ideové rovině.</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k ZP.</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k ZZ.</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k SZ.</p>	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k cizincům.</p>
<b>1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip</b>	<p>ŠVP jako celek respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje s koncepčními</p>	<p>ŠVP v ideové rovině respektuje že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje s koncepčními</p>	<p>ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZP s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZP nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých</p>	<p>ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZZ nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých</p>	<p>ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči SZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u SZ nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých</p>	<p>ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči cizincům s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u cizinců nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi</p>



	omezení občanský princip co do rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je omezeně flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu v určité míře hodnotově zatížený sociokulturálním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je s omezeními neutrální vůči partikulárním skupinovým zájmům, tj. Je občansky a celospolečensky – odpovědný, ale ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI.	omezení občanský princip co do rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je omezeně flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu v určité míře hodnotově zatížený sociokulturálním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je s omezeními neutrální vůči partikulárním skupinovým zájmům, tj. Je občansky a celospolečensky – odpovědný, ale v ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI.	ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP).	ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ)	ohledech dotčena. Např. je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI (SZ) a patrná je např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ či záměna SZ za etnickou a národnostní příslušnost.	ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná je např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí.
<b>2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip</b>	ŠVP jako celek respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), respektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP	ŠVP v ideové rovině respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), respektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP	ŠVP koncepčně zohledňuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZP s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZP koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI	ŠVP koncepčně zohledňuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZZ koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY	ŠVP koncepčně zohledňuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči SZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u SZ koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. Např. není významně směřována skupinová např. etnická, jazyková,	ŠVP koncepčně zohledňuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na pobyt na území ČR, respektuje dikci i významem, že škola je ve vztahu k dětem cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje pobytový status a rovnost dítěte cizince mezi ostatními bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost a druh pobytu. V ideové

je flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově nezátížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se neobjevuje vylučující kategorizace MY a ONI.	je v ideové rovině flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově nezátížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se neobjevuje vylučující kategorizace MY a ONI.	(ZP).	(zdraví) a ONI (ZZ)	„rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně minimalizovat kategorizaci MY a ONI (SZ) a není patrný např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ či záměna SZ za etnickou a národnostní příslušnost.	rovněž ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná není např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí.
--	--	-------	---------------------	--	---

### 5) Faktory otevřenosti profilu školy vůči přirozené diverzitě

Významové jednotky – klasifikace pomocí škálové hodnoty

Škálová hodnota	Komplexně	Vzhledem ke kategorii A (ZP)	B (ZZ)	C (SZ)	D (C)
<b>-2 silně exkluzivní (pro segregáční) profilace</b>	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je nastaveno pouze na určitou homogenní cílovou skupinu, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se ZP, ŠVP je nastaveno na „normu“ bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které vylučuje přijetí ZP. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně přijímá pouze děti se ZP. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se ZZ, ŠVP je nastaveno na „normu“ bez ZZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření) apod., které vylučuje přijetí ZZ. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ. Případně přijímá pouze děti ZZ. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se SZ, ŠVP je nastaveno na „normu“ bez SZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, který vylučuje přijetí SZ. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ. Případně přijímá pouze děti SZ. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků cizinců, ŠVP je nastaveno na „normu“ bez cizinců, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, který vylučuje přijetí cizinců. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců. Případně přijímá pouze děti cizinců. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.
<b>-1 tendence k exkluzivní (prosegregáční) profilaci</b>	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita mimo školní „normu“ cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností.	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči ZP. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči ZZ. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči SZ. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči cizincům. Spíše uzavřenost



	Uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je nastaveno pouze na určitou homogenní cílovou skupinu, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou.	se ZP, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které umožňuje přijetí ZP pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně přijímá spíše děti se ZP, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k ZP.	se ZZ, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez ZZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které umožňuje přijetí ZZ pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ. Případně přijímá spíše děti se ZZ, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k ZZ.	se SZ, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez SZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, které umožňuje přijetí SZ pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ. Případně přijímá spíše děti se SZ nebo obdobně klasifikovatelné, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k SZ.	vůči přijímání žáků cizinců, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez cizinců, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, které umožňuje přijetí cizinců pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců. Případně přijímá spíše děti cizinců nebo obdobně klasifikovatelné, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k cizincům.
<b>0 indiferentní</b>	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení.	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči ZP a jejich přijímání bez omezení	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči ZZ a jejich přijímání bez omezení	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči SZ a jejich přijímání bez omezení	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možno usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči cizincům a jejich přijímání bez omezení
<b>1 nekonceptně „otevřená“ profilace</b>	Je spíše deklarována otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZP a přijímání ZP žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZZ a přijímání ZZ žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ	Je spíše deklarována otevřenost vůči SZ a přijímání SZ žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZZ a přijímání ZZ žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců
<b>2 konceptně „otevřená“ profilace</b>	otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb	otevřenost vůči přijímání žáků se ZP bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP	otevřenost vůči přijímání žáků se ZP bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP	otevřenost vůči přijímání žáků se SZ bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ	otevřenost vůči přijímání žáků cizinců bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců

důvody segregace:

pasivní – např. spádovost

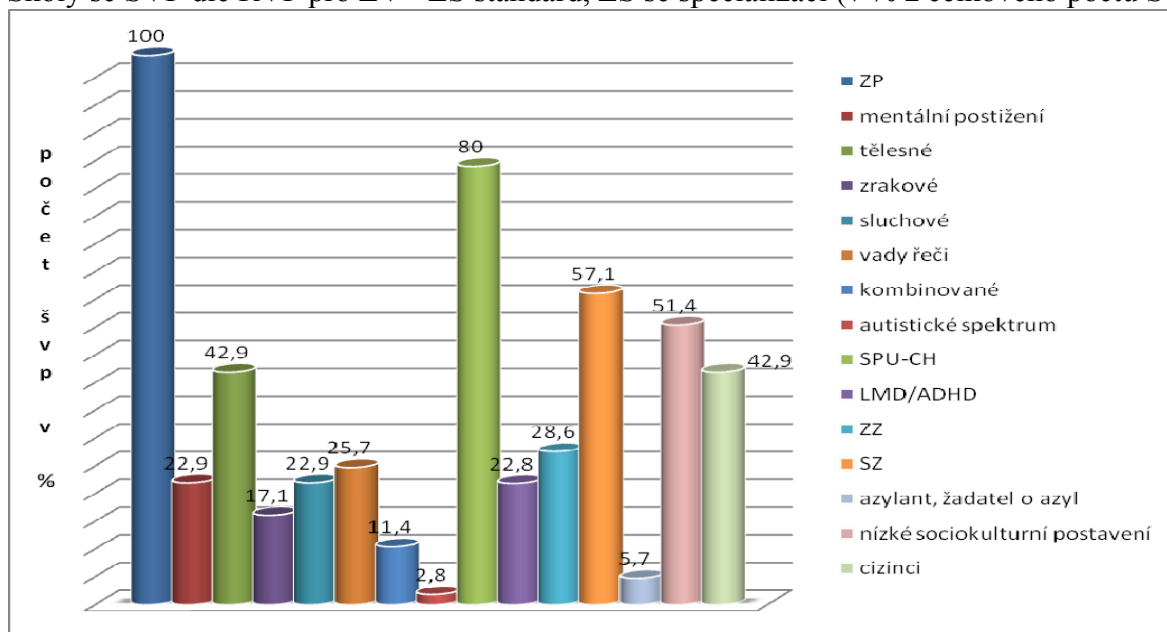
aktivní – „exkluzivita“ či speciální zaměření školy

## Příloha V.

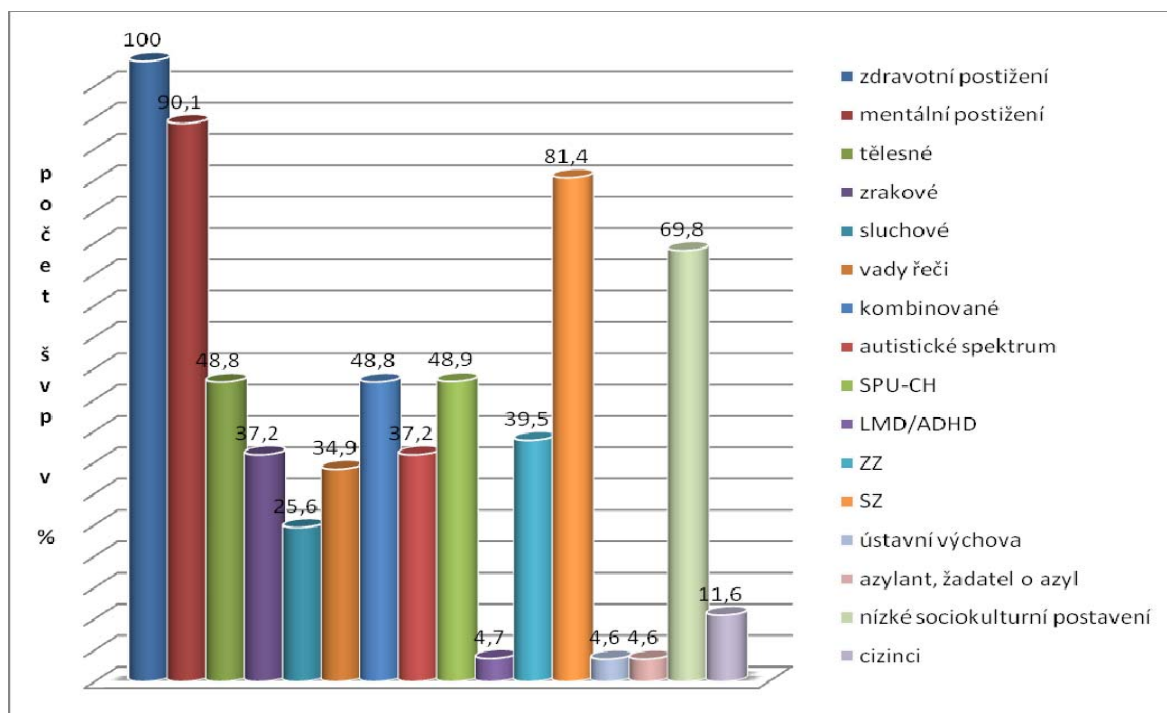
### Graf č. 1

#### Kategorie DSVP, které jsou aktuální cílovou skupinou zmiňovanou v ŠVP

Školy se ŠVP dle RVP pro ZV - ZŠ standard, ZŠ se specializací (v % z celkového počtu ŠVP)

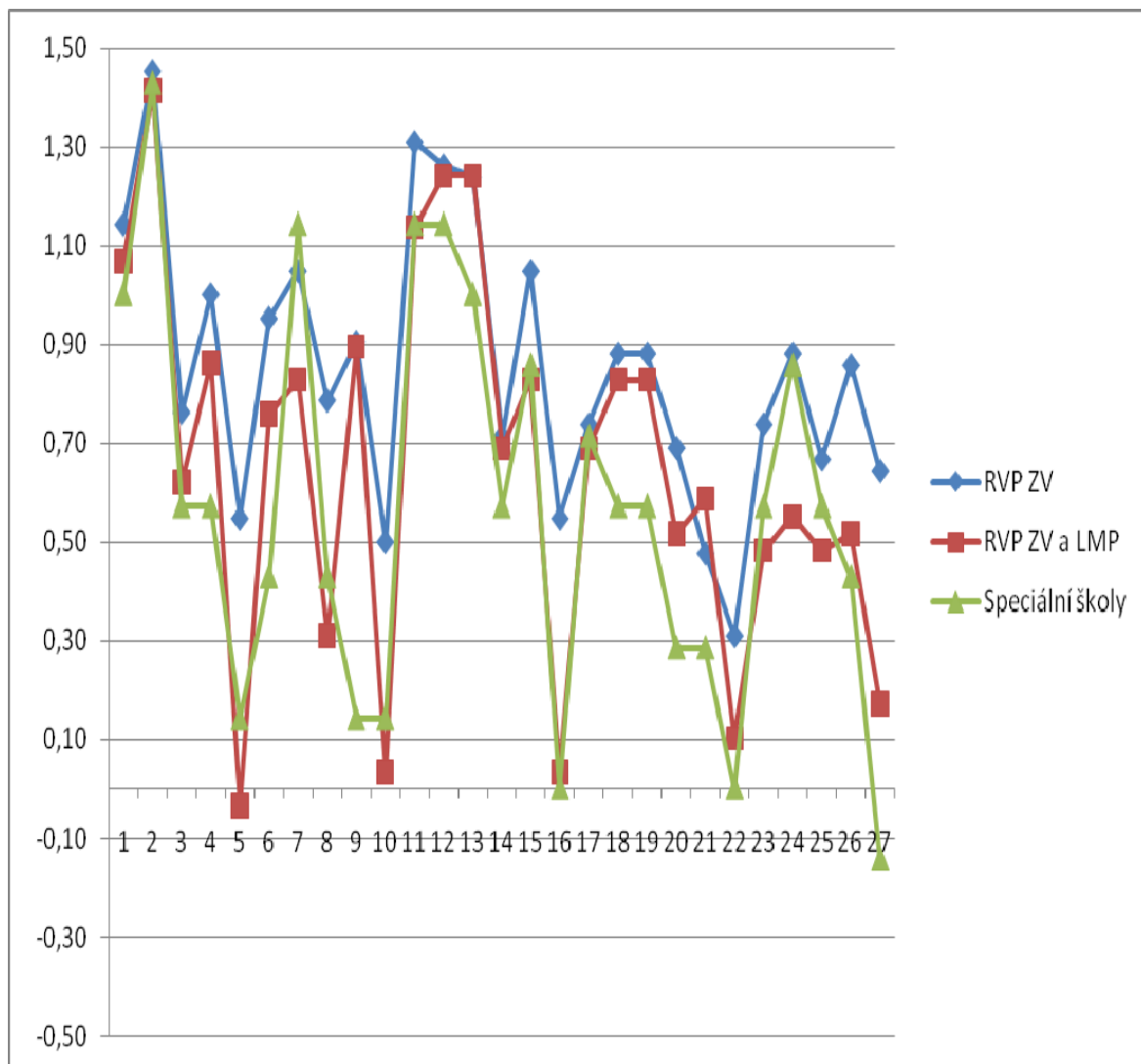


Školy se ŠVP dle RVP pro ZV LMP (ZŠP a ZŠ Spec.)



## Graf č. 2

Graf všeobecného průměru ZV, ZV LMP, Speciální školy



Legenda 1- 27 – vodorovná osa

Číslo	Položka – informace v ŠVP vzhledem k
1.	Potřeby DSVP komplexně
2.	Potřeby ZP
3.	Potřeby ZZ
4.	Potřeby SZ
5.	Potřeby cizinci
6.	Integrace DSVP komplexně
7.	Integrace ZP
8.	Integrace ZZ
9.	Integrace SZ
10.	Integrace cizinci
11.	Zohlednění cílové skupiny komplexně
12.	Zohlednění cílové skupiny v ideové rovině ŠVP
13.	Zohlednění ZP v ideové rovině
14.	Zohlednění ZZ v ideové rovině
15.	Zohlednění SZ v ideové rovině
16.	Zohlednění cizinců v ideové rovině
17.	Zohlednění občanského principu komplexně
18.	Zohlednění obč. principu v ideové rovině
19.	Zohlednění obč. principu vzhledem k ZP
20.	Zohlednění obč. principu vzhledem k ZZ
21.	Zohlednění obč. principu vzhledem k SZ
22.	Zohlednění obč. principu vzhledem k cizincům
23.	Otevřenost profilu komplexně
24.	Otevřenost profilu vzhledem k ZP
25.	Otevřenost profilu vzhledem k ZZ
26.	Otevřenost profilu vzhledem k SZ
27.	Otevřenost profilu vzhledem k cizincům

Svislá osa

Hodnota	Stupeň naplňování potřeb DSVP na úrovni deklarace v ŠVP
-1 – 0	pásma negace naplňování potřeb DSVP na úrovni deklarace v ŠVP
0,1 – 0,5	pásma indiference až podprůměru v naplňování potřeb DSVP na úrovni deklarace v ŠVP
0,6 – 1	pásma průměru naplňování potřeb DSVP na úrovni deklarace v ŠVP
1,1 – 1,5	pásma lehkého nadprůměru na úrovni deklarace v ŠVP
1,6 – 2	pásma nadprůměrného až plného naplňování potřeb DSVP na úrovni deklarace v ŠVP

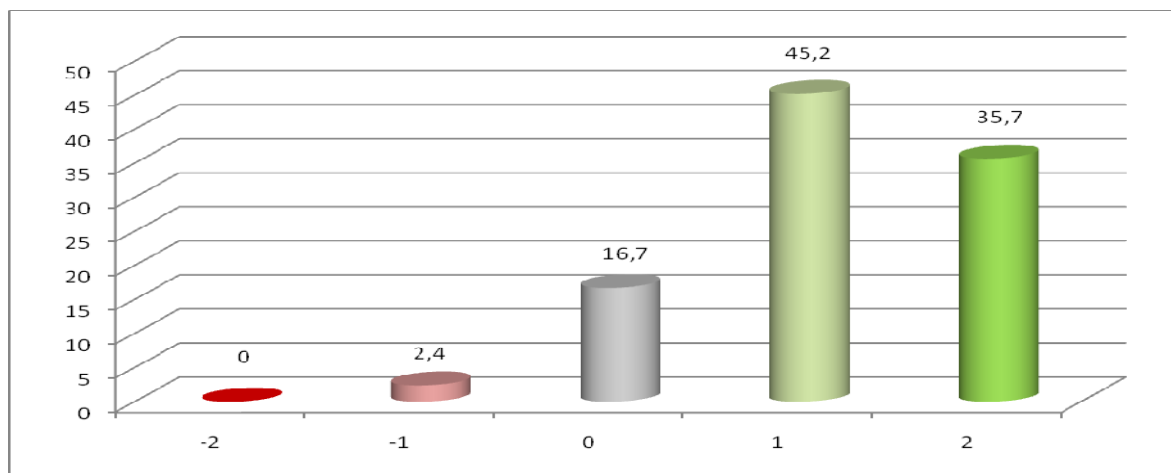


## Grafy ZŠ (RVP ZV) č. 3 – 29

### 1) Popis ŠVP z hlediska naplňování potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – na úrovni deklarace školou v ŠVP

#### Graf č. 3

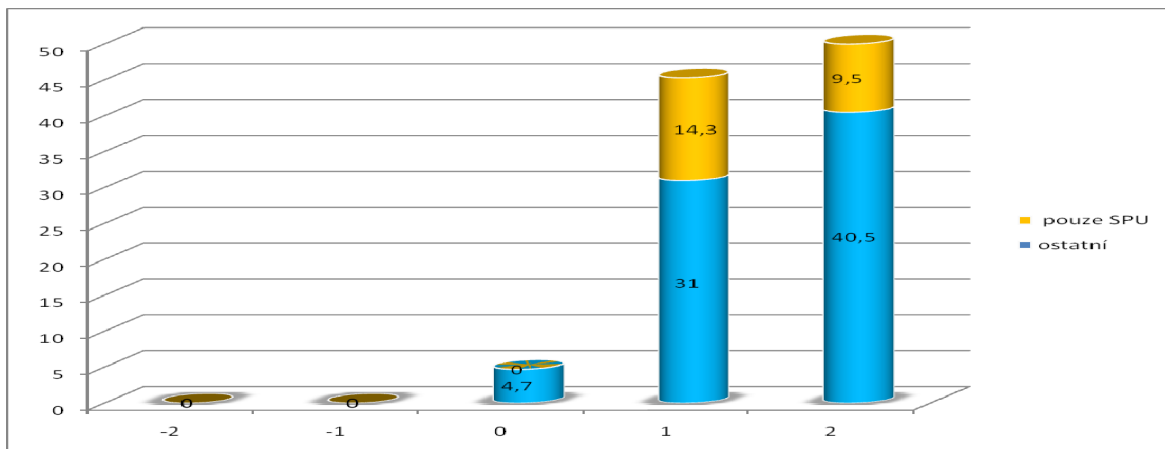
#### Okruh 1, komplexně



Skálová hodnota	Komplexně
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se SVP – např. striktně vybírá děti bez SVP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování. V přístupu využívá zcela nevhodné metody, formy a postupy, důležité v přístupu k dětem se SVP. Využívá nevhodné učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zvyšuje počty žáků ve třídě, odmítá pracovat s dětmi dle individuálního vzdělávacího plánu, či poradenství a poskytování pedagogicko-psychologických služeb 0%
-1 neusiluje	ŠVP není nijak orientováno na naplňování potřeb dětí se SVP, nedeclaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií u žádné z kategorií 2,4%
0 indifferenční	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem s DSVP 16,7%
1 usiluje nekoncepčně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se SVP pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí s DSVP a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se SVP. Alespoň v základních učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb 45,2%
2 koncepčně usiluje	V ŠVP jsou deklarované a koncepčně rozvíjené: speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb Škola dle deklarace v ŠVP plně a koncepčně, plánuje dopředu, je připravena, či se koncepčně připravuje na možnost příchodu dalších žáků s DSVP v celém spektru kategorií 35,7%

## Graf č. 4

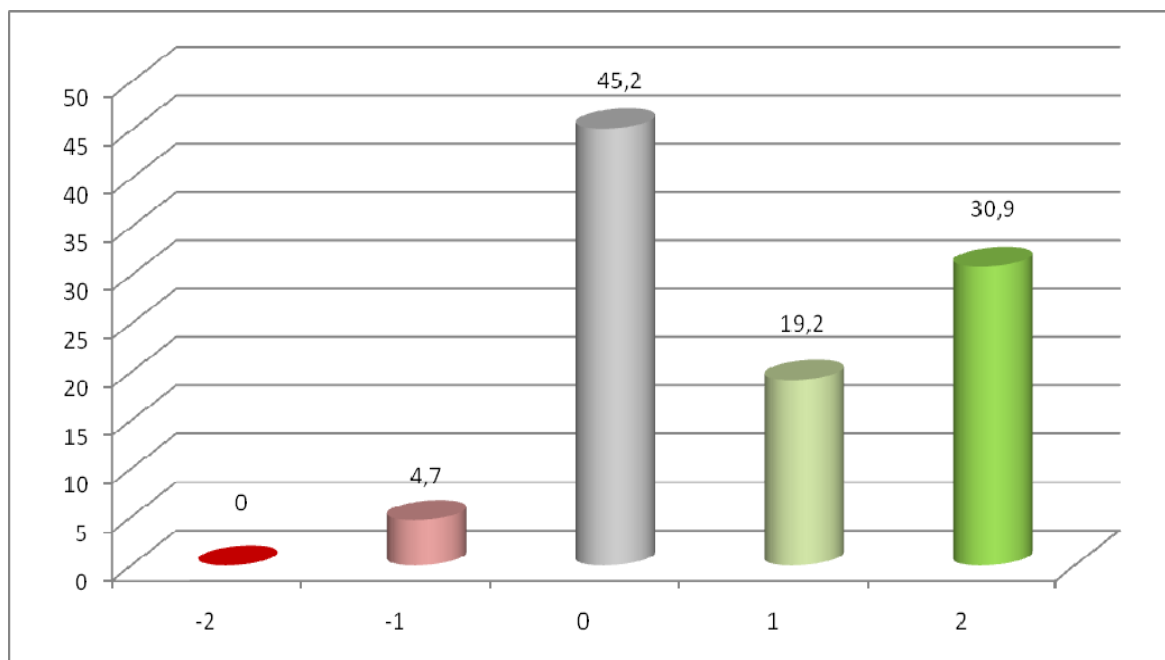
### Okruh 1, A – zdravotní postižení



Škálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se ZP – např. striktně vybírá děti bez ZP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování nebo je ignoruje. 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se ZP, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 0%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZP 4,7%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se ZP pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se ZP a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a konceptně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se ZP. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy speciálního přístupu k dětem se ZP. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se ZP. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací plány, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 45,3%, z toho ale 14,3% ŠVP se vyjadřuje v deklaraci pouze na integraci dětí se specifickými poruchami učení
2 konceptně usiluje	Speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP) – často je za speciální personál považován již výchovný poradce či metodik prevence a asistence zajišťovaná osobním asistentem Potřebné architektonické úpravy, bezbariérovost, výtah, schodolez, plošina apod., příp. jiné zajištění možnosti integrace ZP – nebo alespoň plánovány úpravy do budoucna Speciální pomůcky, kompenzační pomůcky a další speciální vybavení (např. relaxační místnosti, bazén s míčky, fazole apod. – spíše nekonkrétně uváděné, obecná deklarace Speciální metodiky edukace a rozvoje možností a schopností – spíše reedukace, či dys- třídy, kroužky a specializace personálu na jejich nápravu využití např. Feuersteinovy metody obohacování kognitivních funkcí, rozvoj jazykových schopností pomocí činnostního učení, terapeuticko-formativních postupů (terapie – arte, muziko, canis, hipo a tak podobně) – naprosto ojediněle, zřídka Oblast spolupráce s rodiči deklarována a popsána konkrétněji, oblast spolupráce s dalšími institucemi je širší, bohatá nabídka mimoškolních aktivit 50% ŠVP, z toho ale 9,5% ŠVP se konceptně zaměřuje v deklaraci pouze na integraci dětí se specifickými poruchami učení

Graf č. 5

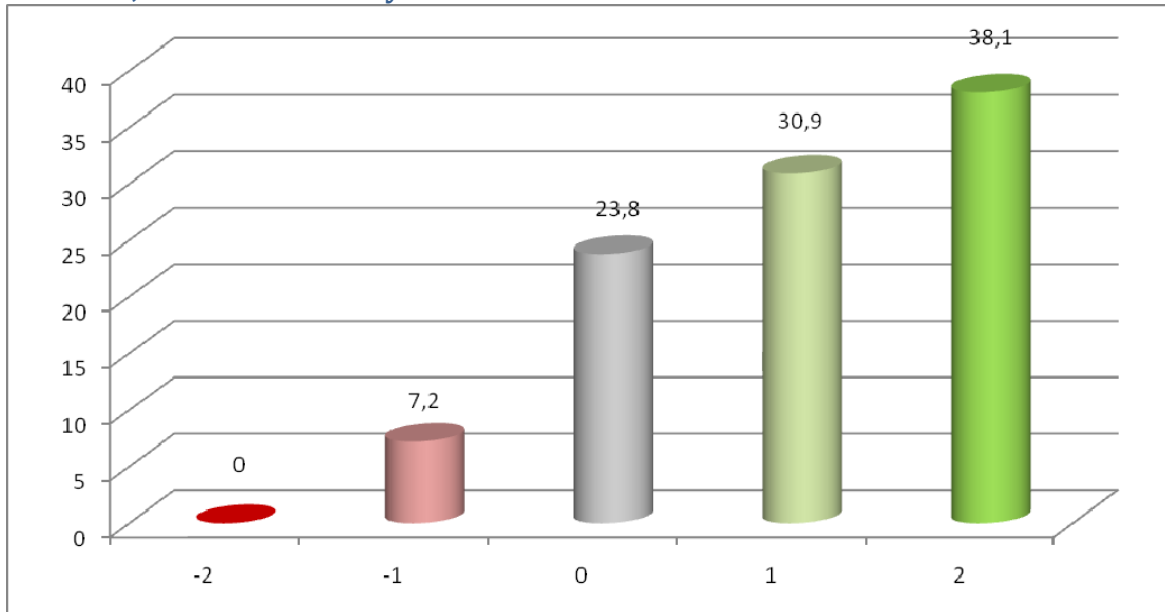
## Okruh 1, B - zdravotní znevýhodnění



Skálová hodnota	B (ZZ)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se ZZ – např. striktně vybírá děti bez ZZ dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se ZZ, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 4,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZZ 45,2%
1 usiluje nekoncepčně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se ZZ pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se ZZ a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se ZZ. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se ZZ. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se ZZ. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací plány, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 19,2%
2 koncepčně usiluje	Speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP) Potřebné technické a sociální zázemí (např. relaxační místnost, uzpůsobené vybavení tříd, sprchy apod.) Speciální pomůcky, kompenzační pomůcky a další speciální vybavení pro péči o děti se ZZ Speciální metodiky edukace a rozvoje možností a schopností, využití terapeuticko-formativních postupů (terapie – arte, muziko, canis, hipo, léčebná tělesná výchova a tak podobně) Široká oblast spolupráce a komunikace s rodiči v oblasti specifické péče o dítě se ZZ  Nabídka aktivit mimo vyučování – např. doučování, kompenzační aktivity 30,9%

Graf č. 6

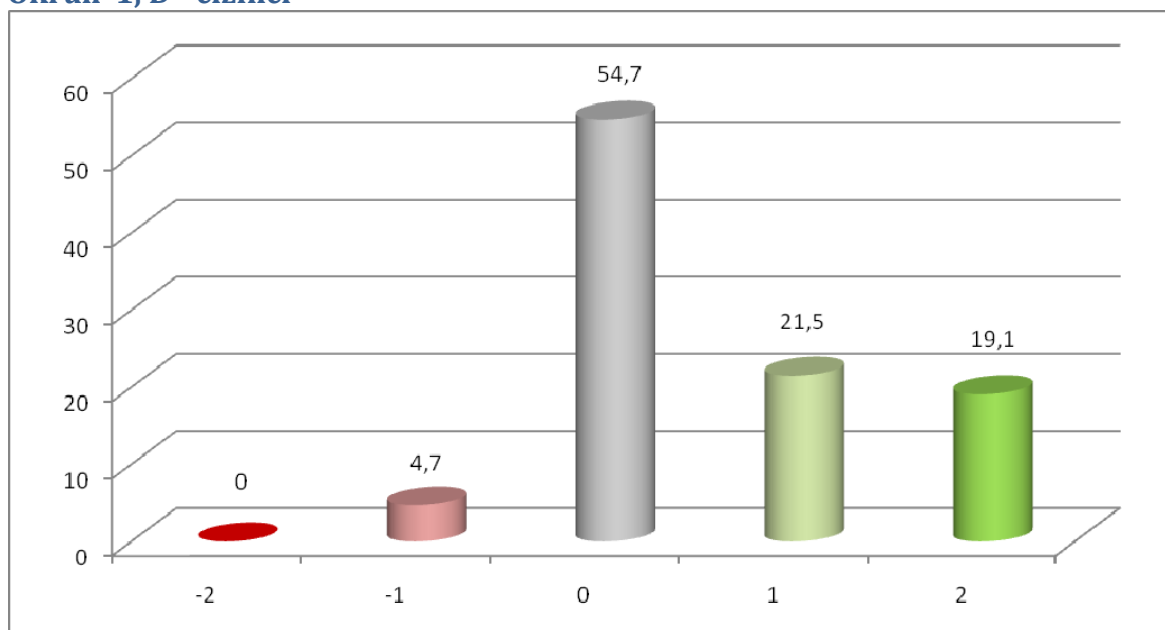
Okruh 1, C - sociální znevýhodnění



Škálová hodnota	C (SZ)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se SZ – např. striktně vybírá děti bez SZ dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se SZ, nedeclaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 7,2%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se SZ 23,8%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se SZ pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se SZ a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a konceptně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se SZ. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se SZ. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, sociálně rehabilitační podporu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a sociálních dovedností, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personál se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se SZ. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací potřeby, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 30,9%
2 konceptně usiluje	Nabídka aktivit mimo vyučování Školní družina či školní klub Deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je zaměřena na podporu soc. znev. Široce otevřená oblast komunikace či spolupráce s rodiči Eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, např. též spec. kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí) Potřebná míra vzdělání personálu v oblasti – sociální kompetence personálu, přítomnost asistentů pedagoga, poskytování nebo zajištění externích sociálních a dalších integrativních služeb, sociálně přátelské klima 38,1%

Graf č. 7

## Okruh 1, D - cizinci

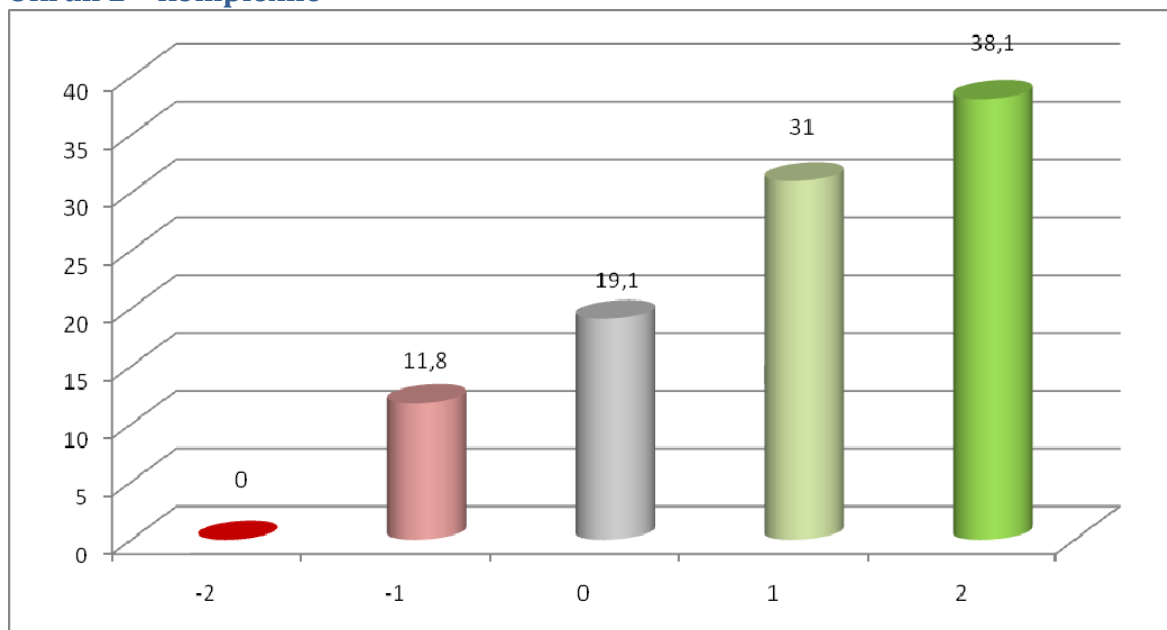


Škálová hodnota	D (C)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí cizinců – např. striktně odmítá přijímat děti, jejichž mateřský jazyk není shodný s jazykem instrukcí, vybírá děti bez ŠVP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí cizinců, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 4,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k cizincům 54,7%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí cizinců pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí cizinců a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí cizinců. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem cizinců. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, zařazení kompenzačních předmětů či jazykové péče, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci s cizinci. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací potřeby, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 21,5%
2 koncepčně usiluje	Nabídka aktivit mimo vyučování Školní družina či školní klub Deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je např. zaměřena na podporu sociální či jazykové integrace cizinců Oblast spolupráce s rodiči Eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, např. též spec. kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí) Potřebná míra vzdělání personálu v oblasti sociální kompetence personálu, interkulturně přátelské klima a interkulturní senzitivita ŠVP v oblasti témat a výuky – s omezeními (velký problém s MKV díky kulturně standardnímu pojetí jejího konceptu v RVP – etnizace) 19,1%

## 2) Popis ŠVP z hlediska výskytu vnitřních segregačních faktorů, integračních faktorů, inkluzivních faktorů, indiference

Graf č. 8

### Okruh 2 – komplexně



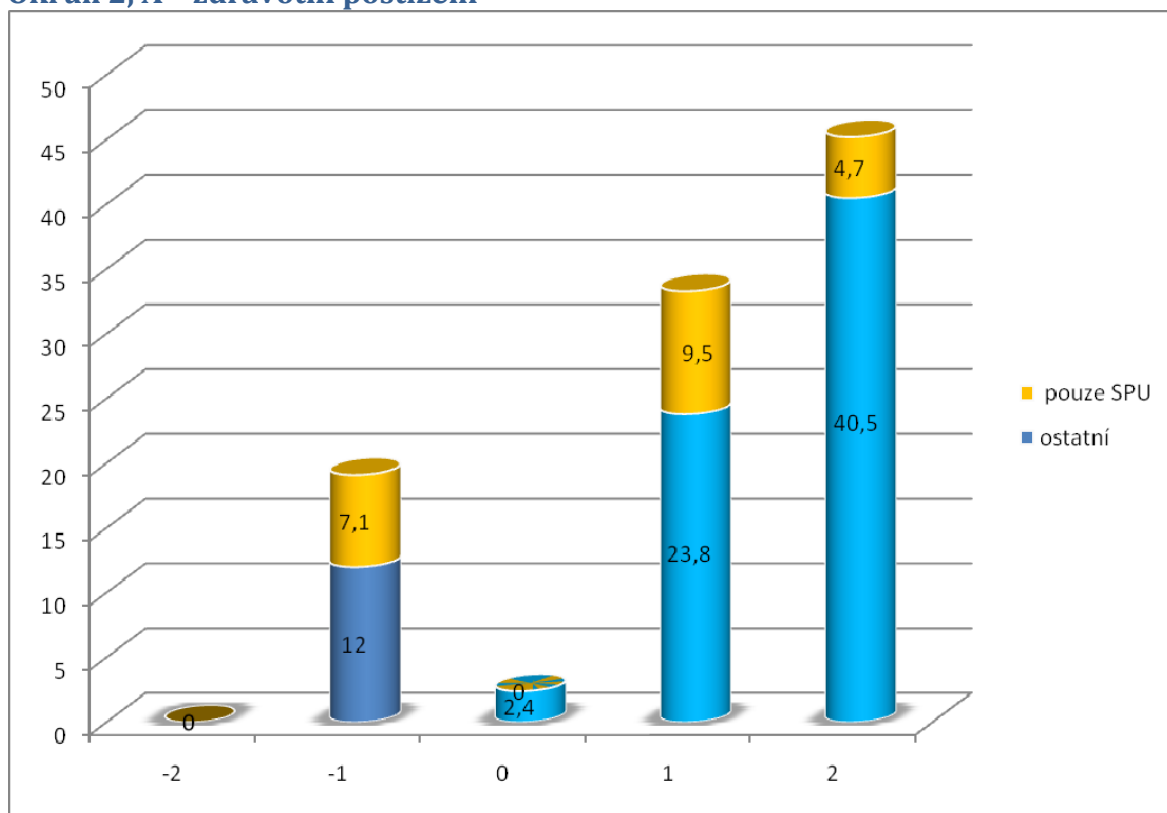
Skálová hodnota	Komplexně
-2 silné segregační faktory	<p>Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se SVP nebo je deklarované trvalé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – „pro-segregační faktory“, dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu</p> <p>Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s „jinými“ 0%</p>
-1 tendence k segregaci	<p>deklarované dlouhodobé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – „pro-segregační faktory“, dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivity pro danou cílovou skupinu je nízká.</p> <p>Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s „jinými“ 11,8%</p>
0 indiferentní	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětí se SVP 19,1%</p>



<p>1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi</p>	<p>Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SVP. ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „standardu“ (např. naše sledované kategorie A,B,C,D) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se SVP jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány.</p> <p>Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím není vysoká, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga) není ve škole přítomen. Škola není bezbariérová, kompenzační pomůcky nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se SVP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi předem etc.</p> <p>31,0%</p>
<p>2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi</p>	<p>ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění potřeb kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SVP, ale ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od „standardu“ (např. naše sledované kategorie A,B,C,D) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se SVP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány.</p> <p>Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím je dostatečná, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga) je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy kompenzační pomůcky jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSVP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připraven na práci s dalšími DSVP etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí. (4 případy fluidního ŠVP mezi integrací a inkluzí)</p> <p>38,1%</p>

Graf č. 9

Okruh 2, A – zdravotní postižení



Škálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 silně segregáční faktory	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZP, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 0%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZP), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 19,1%, z toho 7,1% SPU
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětí se ZP 2,4%
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZP. ŠVP deklaruje, že žáci se ZP, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZP jsou deklarované jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzačním potřebám ZP není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarované konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZP předem etc. 33,3%, z toho 9,5% jen SPU

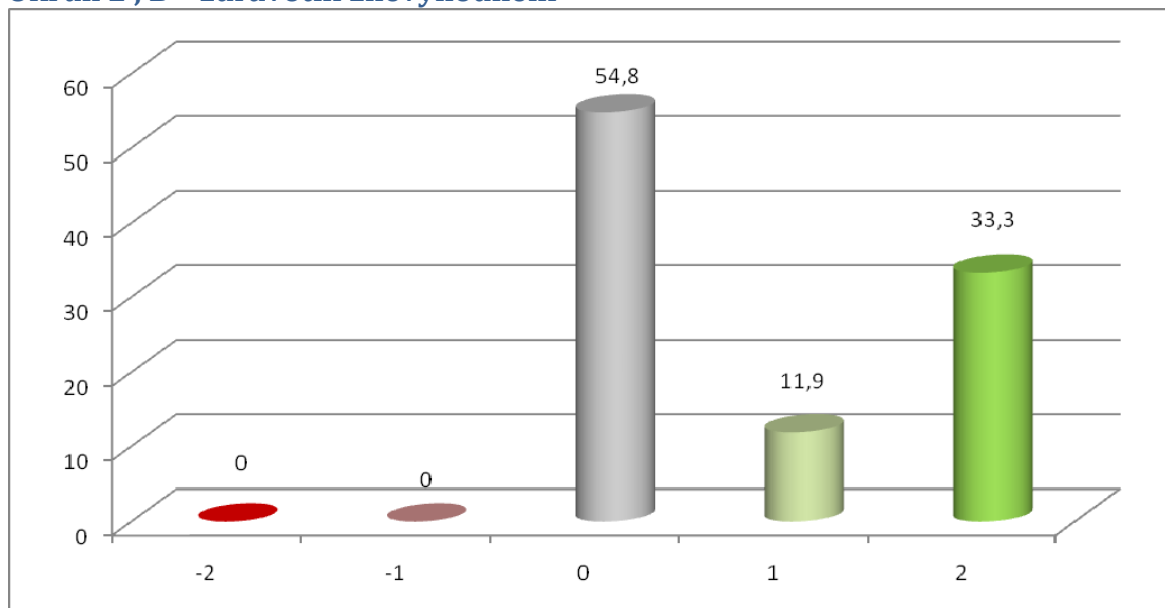




<p>2 koncepčně usiluje o</p> <p>1) integraci</p> <p>2) inkluzi <input type="checkbox"/></p>	<p>ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro děti se ZP již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZP, ale ŠVP deklaruje, že žáci se ZP, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány.</p> <p>Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro ZP je dostatečná, další speciální personál pro ZP je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se ZP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připraven na práci s dalšími ZP předem etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí.</p> <p>45,2%, z toho 4,7 jen SPU</p>
---	---

### Graf č. 10

#### Okruh 2, B – zdravotní znevýhodnění

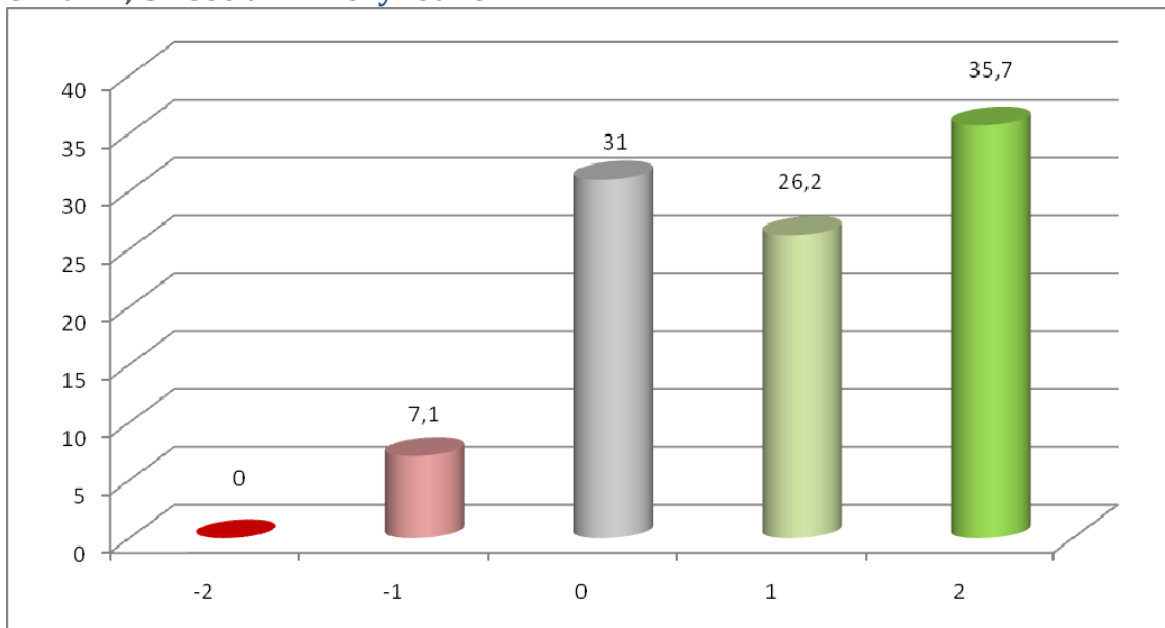


Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 silné segregace	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 0%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZZ), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 0%

0 indifferenční	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětí se ZZ</p> <p>54,8%</p>
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	<p>Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZZ. ŠVP deklaruje, že žáci se ZZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZZ jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány.</p> <p>Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZZ není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není připravena "technicky" na děti se ZP, kompenzační pomůcky pro ZZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZZ předem etc.</p> <p>11,9%</p>
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	<p>ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro děti se ZZ již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez ZZ, ale ŠVP deklaruje, že žáci se ZZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se ZZ jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány.</p> <p>Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro ZZ je dostatečná, další speciální personál pro ZZ je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky i hygienicky vhodná pro děti se ZZ, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro ZZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se ZZ. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími ZZ předem etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí.</p> <p>33,3%</p>

### Graf č. 11

#### Okruh 2, C – sociální znevýhodnění

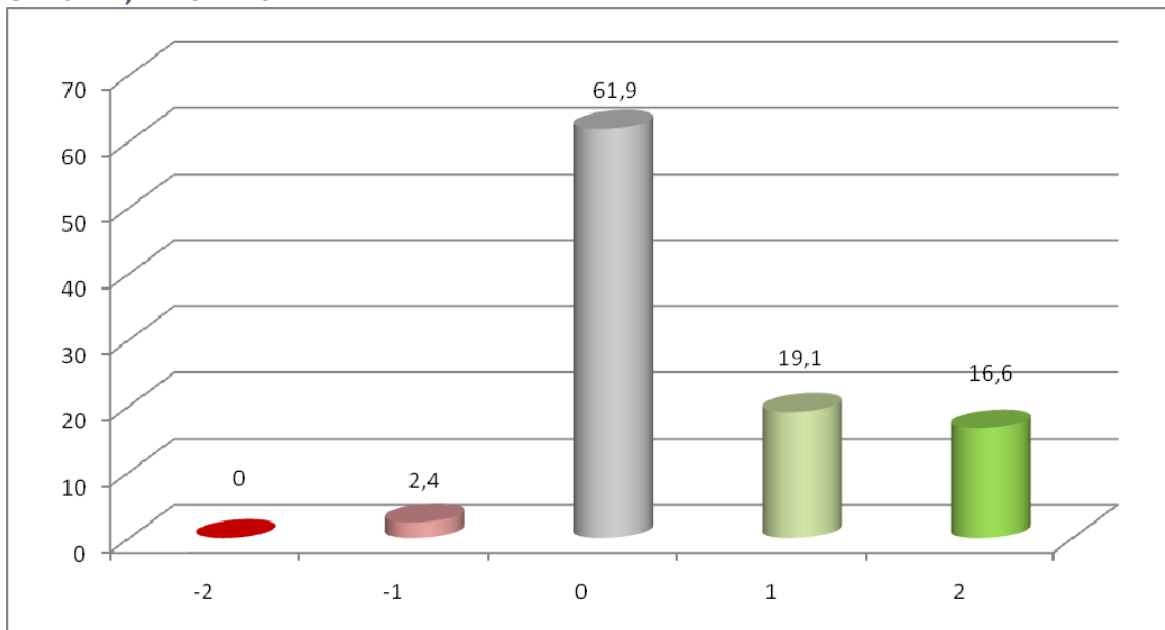




Škálová hodnota	C (SZ)
-2 silné segregáční faktory	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se SZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. škola se nesnaží oddělení aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 0%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy ( SZ, např. spádovost nebo symbolické stigma), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 7,1%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci dětem se SZ 31%
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SZ. ŠVP deklaruje, že žáci se SZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí se SZ jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb SZ není vysoká, další speciální personál pro péči o SZ není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti se SZ (celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro SZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se SZ, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se SZ předem etc., nespolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence 26,2%
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro děti se SZ již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti bez SZ, ale ŠVP deklaruje, že žáci se SZ, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí se SZ jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro SZ je dostatečná, další speciální personál pro SZ je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky i hygienicky připravena na děti se SZ, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro SZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí se SZ. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připraven na práci s dalšími SZ předem etc. Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických a sociálních intervencí. 35,7%

Graf č. 12

Okruh 2, D - cizinci



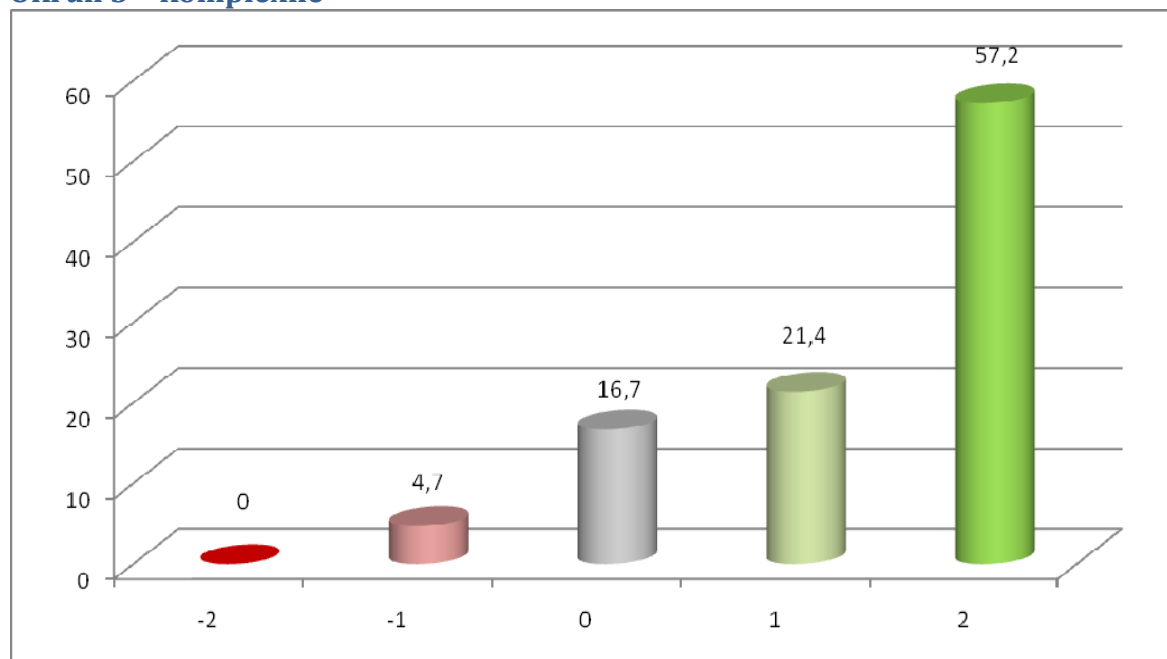
Škálová hodnota	D (C)
-2 silně segregáční faktory	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti cizinci, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. škola nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými", případně trvalá "integrace" mezi "sociálně znevýhodněné" 0%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (cizinci), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými případně dlouhodobá "integrace" mezi "sociálně znevýhodněné" 2,4%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k integraci cizinců 61,9%
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	Hlavní vzdělávací proud tvoří děti ne-cizinci. ŠVP deklaruje, že žáci cizinci, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy dětí cizinců jsou deklarovány jako probíhající pod vedením specializovaných profesí a specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb cizinců není vysoká, další speciální personál pro péči o cizince není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro cizince nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti cizince, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi cizinci předem etc., nespolupracuje v oblasti jazykového vzdělávání, kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence 19,1%
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání i pro děti cizince, již v nastavení systému vzdělávání. Hlavní vzdělávací proud tvoří děti ne-cizinci, ale ŠVP deklaruje, že žáci cizinci, jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči pouze krátkodobě a účastní se výuky či aktivit hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí, vzdělávací dráhy dětí cizinců

	<p>jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány.</p> <p>Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím pro cizince je dostatečná, další speciální personál pro cizince je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je technicky připravena na děti cizince, nebo strategicky plánuje úpravy, kompenzační pomůcky pro děti s mateřským jazykem jiným než je jazyk školních instrukcí jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb dětí cizinců. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími cizinci předem etc.</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti z hlavního vzdělávacího proudu nevypadávaly. Úkol spočívá i na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích). Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických a sociálních intervencí.</p> <p>16,6%</p>
--	---

### 3) popis ŠVP vzhledem k míře zohlednění specifik spádové oblasti školy (cílové skupiny) v ŠVP a deklarace v ideové rovině

**Graf č. 13**

#### Okruh 3 - komplexně

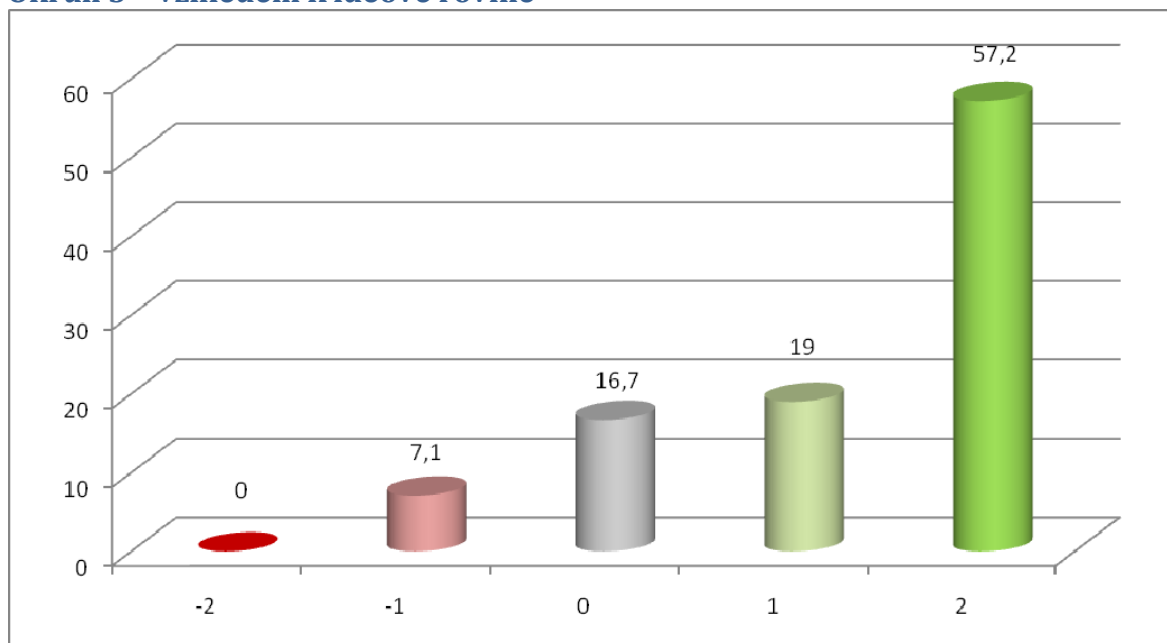


Škálová hodnota	Komplexně (spádová oblast, cílová skupina)
-2 neujme zohlednění CS - ideu	Potenciální cílová skupina a ŠVP se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS deklarovanou ideu	ŠVP neusiluje o zohlednění potřeb potenciální cílové skupiny 4,7%
0 indifferenční	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění a přizpůsobení ŠVP cílové skupině nebo spádové oblasti 16,7%
1 nekoncepčně zohledňuje nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP nekoncepčně zohledňuje potřeby potenciální cílové skupiny 21,4%

2	koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP koncepčně zohledňuje potřeby potenciální cílové skupiny, nevyklučuje žádnou potenciální kategorii dikcí či významem 57,2%
---	---	--

### Graf č. 14

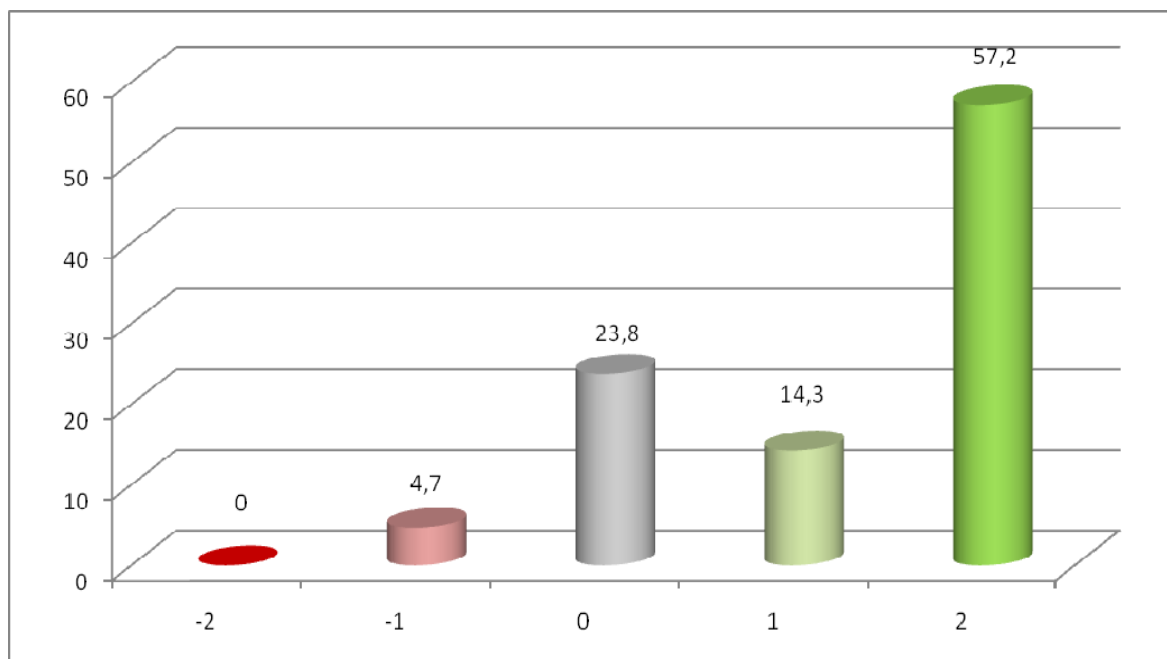
#### Okruh 3 - vzhledem k ideové rovině



Škálová hodnota	Vzhledem k deklaraci v ideové rovině ŠVP
-2 neguje zohlednění CS - ideu	Potenciální cílová skupina a ideová rovina ŠVP se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS – deklarovanou ideu	ŠVP neusiluje o naplnění deklarované idey svým obsahem 7,1%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na soulad mezi reálnou či potenciální cílovou skupinou a obsahem či ideovou rovinou ŠVP 16,7%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP nekoncepčně zohledňuje naplnění deklarované idey svým obsahem 19%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP koncepčně zohledňuje naplnění deklarované idey svým obsahem, ideová rovina nevyklučuje žádnou kategorii dikcí či významem 57,2%

## Graf č. 15

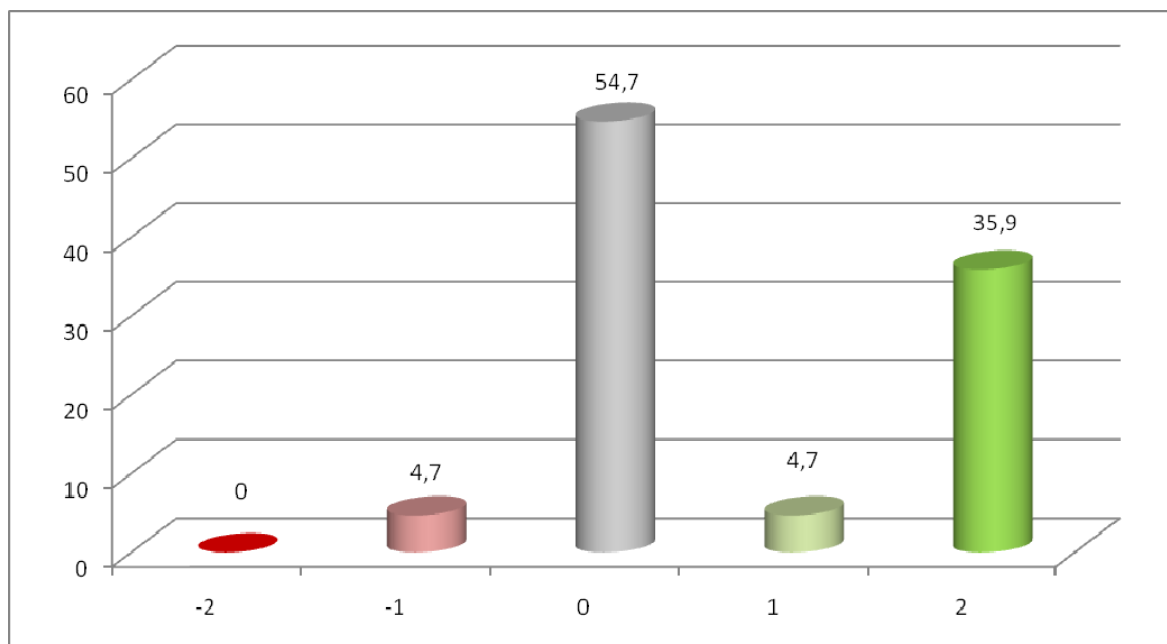
### Okruh 3, A - zdravotní postižení



Skálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 nejuje zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí se ZP a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS – deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se ZP 4,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se ZP v obsahu a ideové rovině ŠVP 23,8%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZP 14,3%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZP, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie ZP a je v praktické rovině uskutečňována 57,2%

## Graf č. 16

### Okruh 3, B – zdravotní znevýhodnění

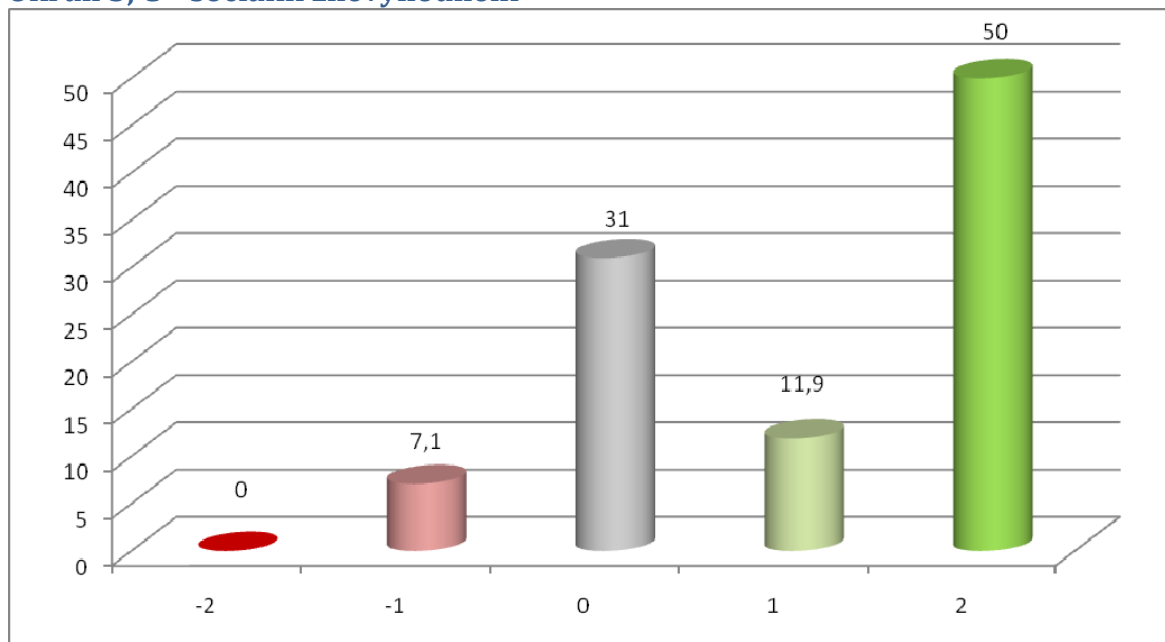


Skálová hodnota	B (ZZ)
-2 neguje zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí se ZZ a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS – deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se ZZ 4,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se ZZ v obsahu a ideové rovině ŠVP 54,7%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZZ 4,7%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZZ, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie ZZ a je v praktické rovině uskutečňována 35,9%



Graf č. 17

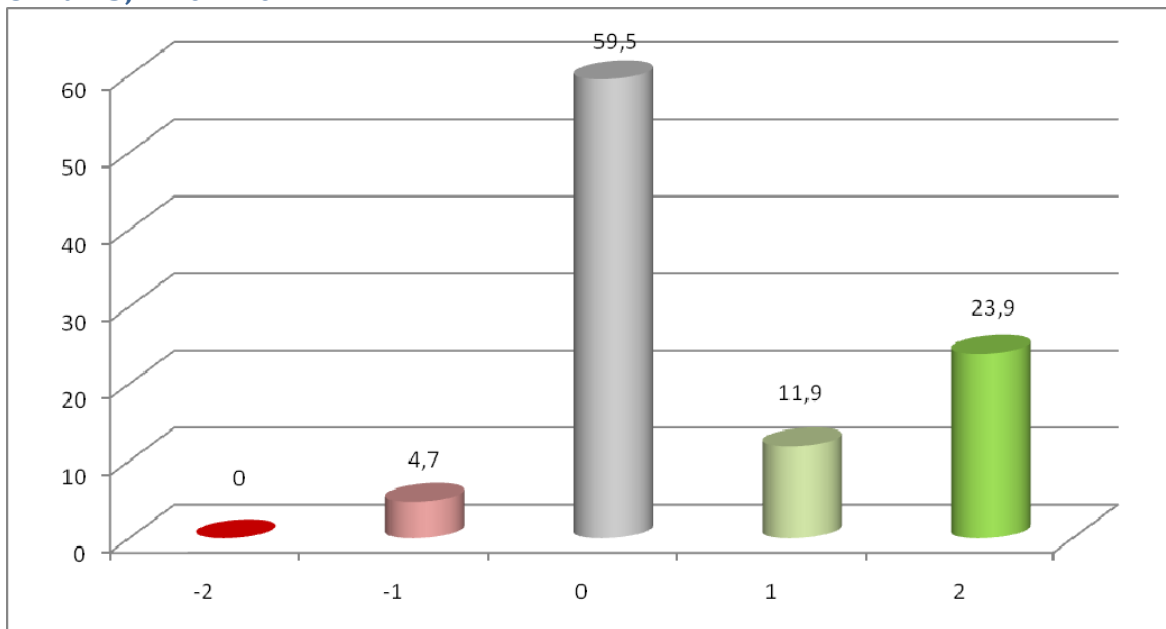
## Okruh 3, C – sociální znevýhodnění



Skálová hodnota	C (SZ)
-2 neguje zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí se SZ a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se SZ 7,1%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se SZ v obsahu a ideové rovině ŠVP 31%
1 nekonceptně zohledňuje CS, nekonceptně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekonceptně naplňuje potenciální potřeby dětí SZ 11,9%
2 konceptně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou konceptně naplňuje potenciální potřeby dětí SZ, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie SZ a je v praktické rovině nějakým způsobem uskutečňována (resp. naznačována) 50%

Graf č. 18

Okruh 3, D - cizinci

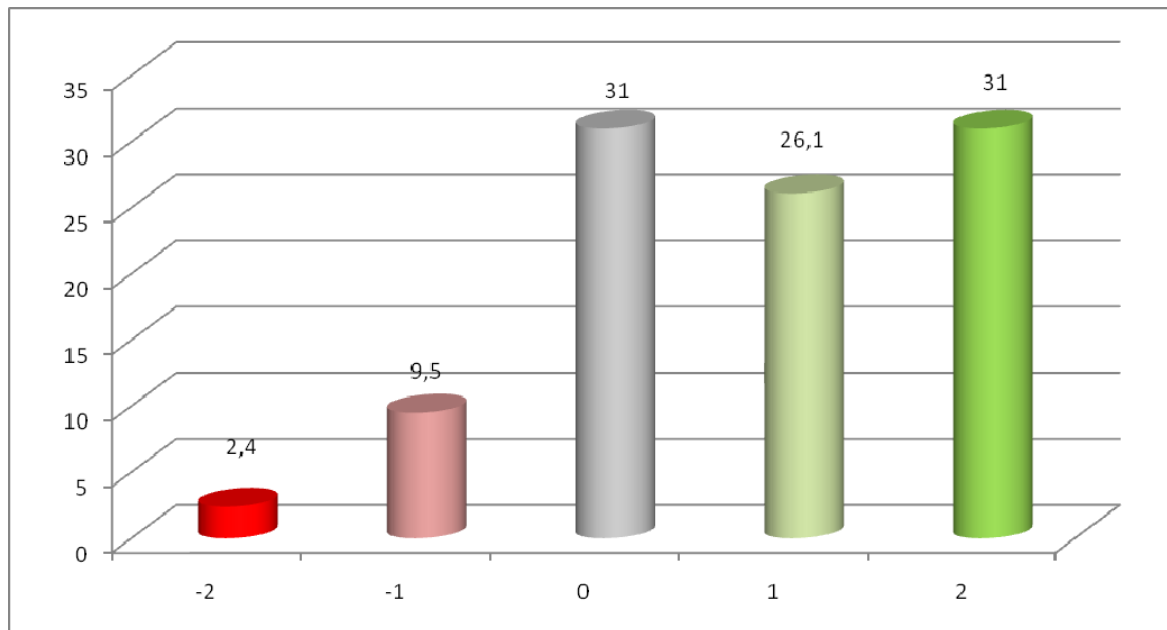


Skálová hodnota	D (C)
-2 nejuje zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí cizinců a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS - deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí cizinců 4,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí cizinců v obsahu a ideové rovině ŠVP 59,5%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí cizinců 11,9%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí cizinců, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie dětí cizinců a je v praktické rovině uskutečňována 23,9%

#### 4) Popis ŠVP vzhledem k naplňování inkluzivního občanského principu

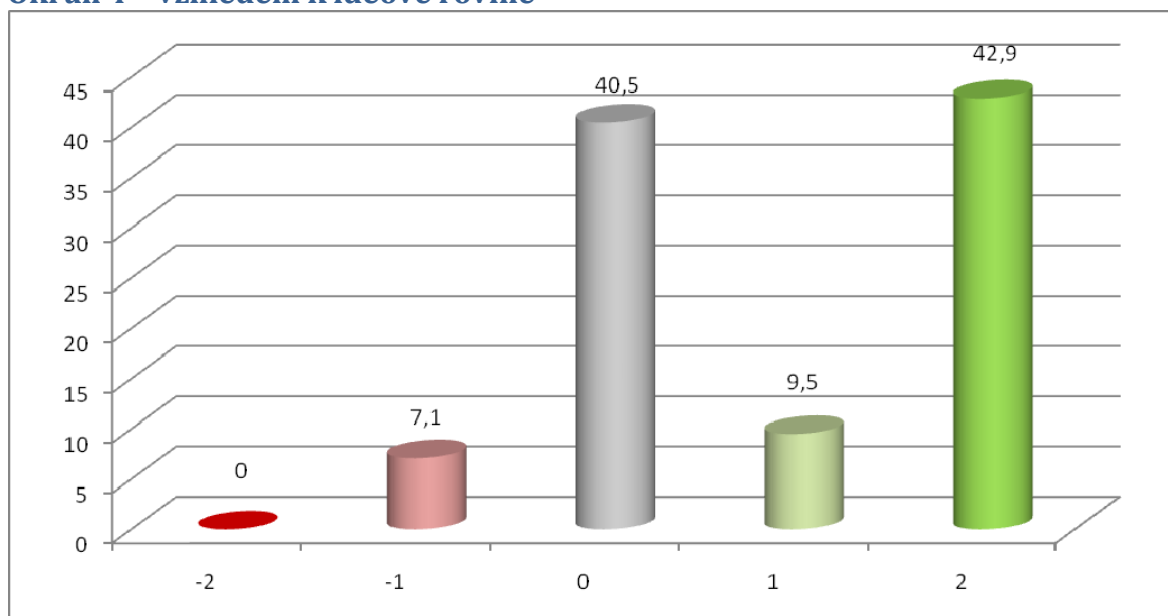
Graf č. 19

##### Okruh 4 –komplexně



Skálová hodnota	Komplexně
-2 nejuje napl. občanského principu	ŠVP jako celek nerespektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje díky i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. Není plně občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI. 2,4%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP jako celek nijak neusiluje o zohlednění, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí či postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), neusiluje díky i významem o princip, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Neusiluje o zohlednění občanského principu rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je nereflexivně hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům záměrně neutrální, tj. není plně občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se objevuje nereflexivně vylučující kategorizace MY a ONI. 9,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu v ŠVP. 31%
1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP jako celek respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), v díky i významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje s koncepčními omezeními občanský princip co do rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je omezeně flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu v určité míře hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je s omezeními neutrální vůči partikulárním skupinovým zájmům, tj. Je občansky a celospolečensky – odpovědný, ale ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI. 26,1%

2 konceptně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP jako celek respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), respektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově nezátížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se neobjevuje vylučující kategorizace MY a ONI. 31%
--	---

**Graf č. 20**
**Okruh 4 – vzhledem k ideové rovině**


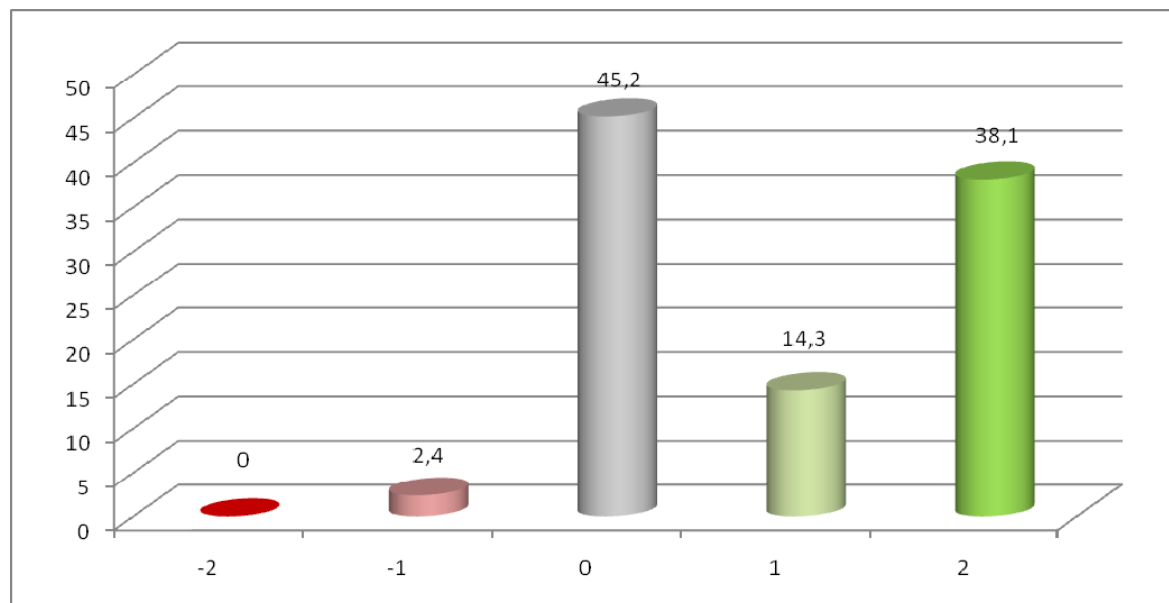
Škálová hodnota	Vzhledem k deklaraci v ideové rovině ŠVP
-2 neguje napl. občanského principu	ŠVP v ideové rovině nerespektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI. 0%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP v ideové rovině nijak neusiluje o zohlednění, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí či postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI. 7,1%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu v ideové rovině. 40,5%



1 nekonceptně zohledňuje, občanský princip	ŠVP v ideové rovině respektuje že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s konceptním uchopením pojetí školy jako veřejné služby s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje s konceptními omezeními občanský princip co do rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je omezeně flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu v určité míře hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je s omezeními neutrální vůči partikulárním skupinovým zájmům, tj. Je občansky a celospolečensky – odpovědný, ale v ideové rovině ŠVP neumí konceptně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI. 9,5%
2 konceptně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP v ideové rovině respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), respektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu hodnotově nezatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se neobjevuje vylučující kategorizace MY a ONI. 42,9%

### Graf č. 21

#### Okruh 4, A – zdravotní postižení

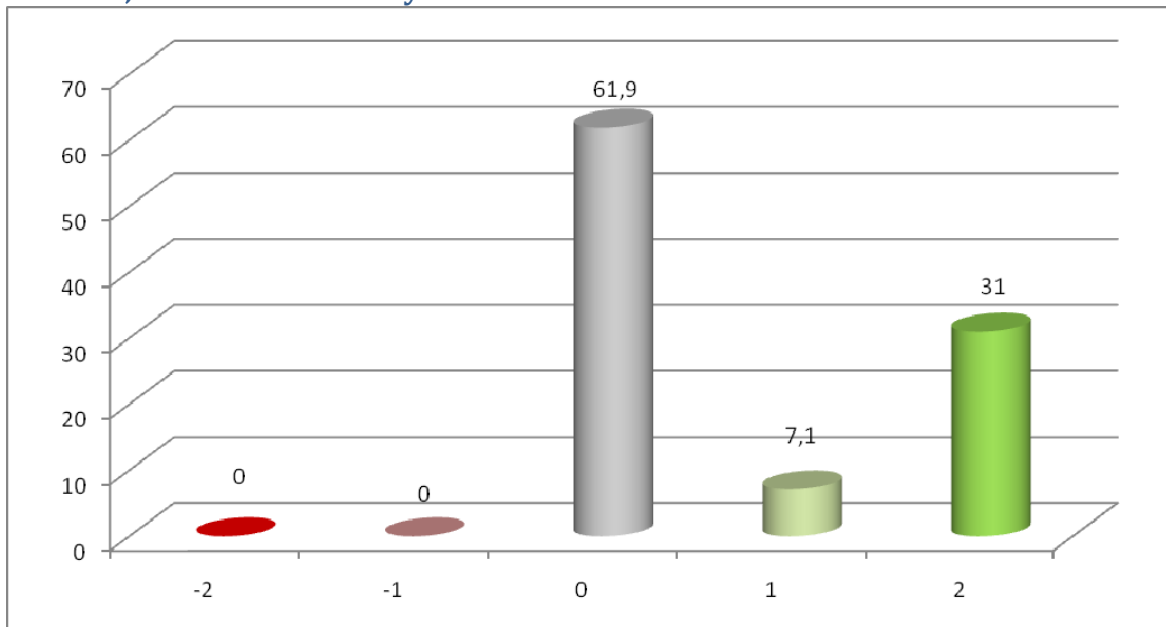


Škálová hodnota -2 nejuje napl. občanského principu	Vzhledem ke kategorii A (ZP) ŠVP nerespektuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, nerespektuje dikci i významem a praxí, že škola je ve vztahu k ZP veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u ZP, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP). 0%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje dikci i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k ZP veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u ZP, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nerefluktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (ZP). 2,4%

0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k ZP. 45,2%
1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZP s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZP nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP). 14,3%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZP s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZP koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP). 38,1%

### Graf č. 22

#### Okruh 4, B - zdravotní znevýhodnění

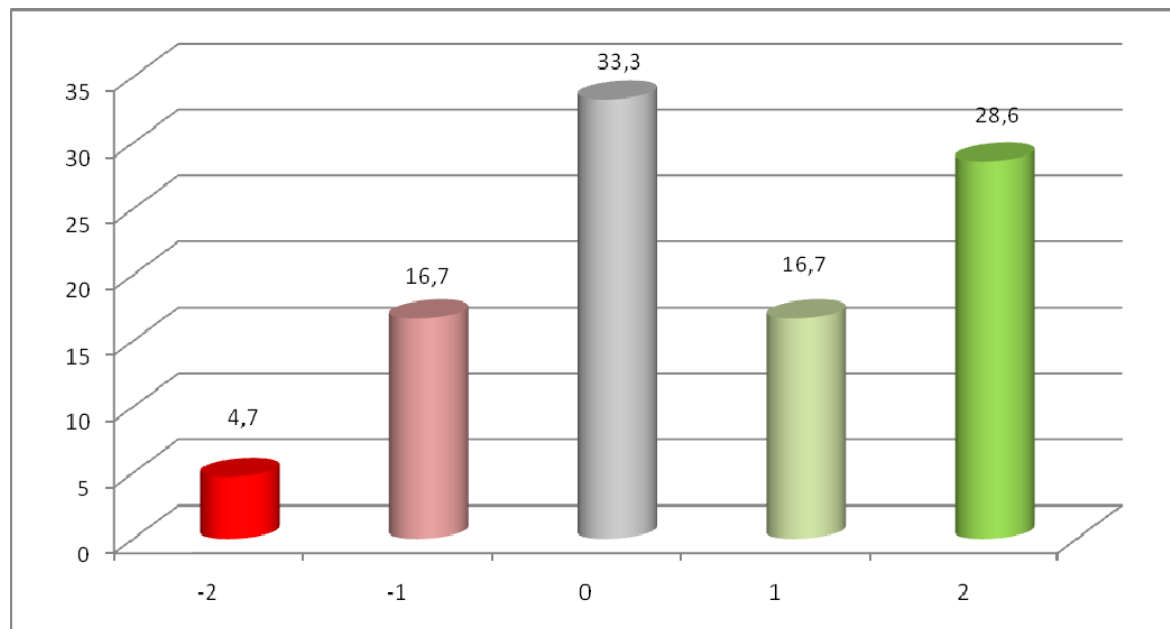


Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 nejuje napl. občanského principu	ŠVP nerespektuje že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k ZZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u ZZ, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ). 0%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje dikci idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k ZZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u ZZ, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflakovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (ZZ). 0%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k ZZ. 61,9%

1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZZ nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ) 7,1%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZZ koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ) 31%

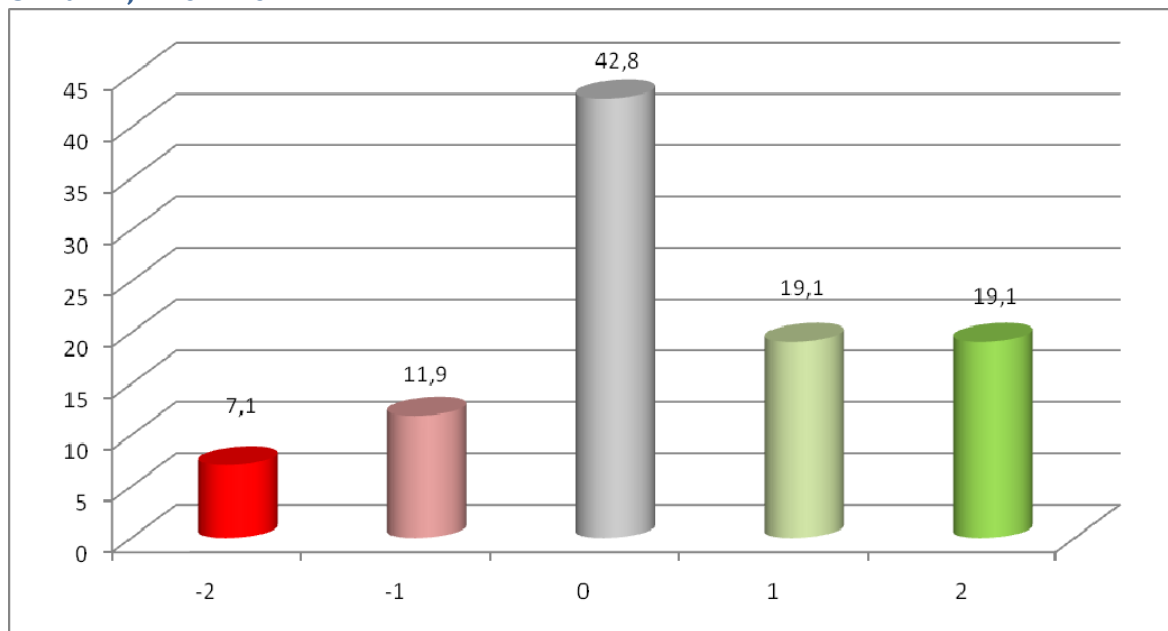
### Graf č. 23

#### Okruh 4, C – sociální znevýhodnění



Škálová hodnota	C (SZ)
-2 neuguje napl. občanského principu	ŠVP nerespektuje že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k SZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u SZ, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Je zaměňována či významně směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ) a patrná je silná. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ. 4,7%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění, neusiluje dikci idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k SZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u SZ, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflektovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Je nereflektovaně zaměňována či směšována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP a ŠVP spíše produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Patrná je nereflektovaná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ. 16,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k SZ. 33,3%

1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v díkci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči SZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u SZ nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. Např. je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI (SZ) a patrná je např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ či záměna SZ za etnickou a národnostní příslušnost. 16,7%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho znevýhodnění, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v díkci a významu a praktickém naplnění se neobjevují významné rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči SZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u SZ koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. Např. není významně směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně minimalizovat kategorizaci MY a ONI (SZ) a není patrný např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ či záměna SZ za etnickou a národnostní příslušnost. 28,6%

**Graf č. 24**
**Okruh 4,D - cizinci**


Škálová hodnota	D (C)
-2 neguje napl. občanského principu	ŠVP nerespektuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy, nerespektuje díkci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip a pobytový statut, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci). Je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka a přístupy k dítěti. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná je silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 7,1%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy, neusiluje díkci idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu a pobytového statutu, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflexivně produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci). Je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka a přístupy k dítěti. Patrná je etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 11,9%

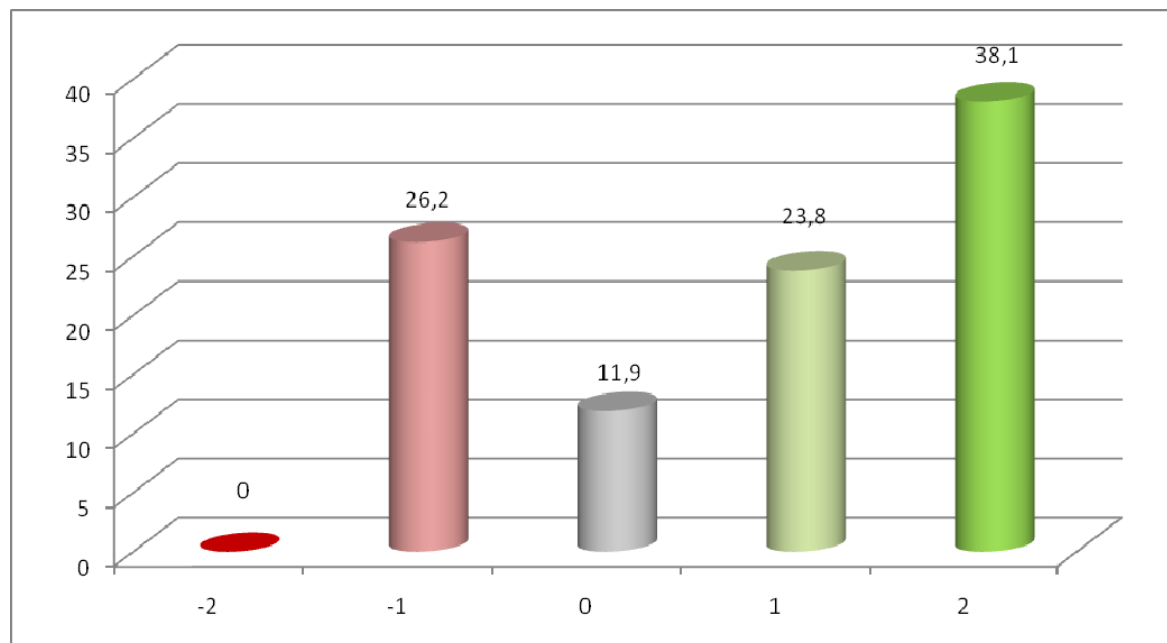


0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k cizincům. 42,8%
1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na pobyt na území ČR, v díkci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči cizincům s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u cizinců nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná je např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 19,1%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez a primární je jeho vazba na pobyt na území ČR, respektuje díkci idey i významem, že škola je ve vztahu k dětem cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje pobytový statut a rovnost dítěte cizince mezi ostatními bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost a druh pobytu. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná není např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 19,1%

### 5) Faktory otevřenosti profilu ŠVP vůči přirozené diverzitě

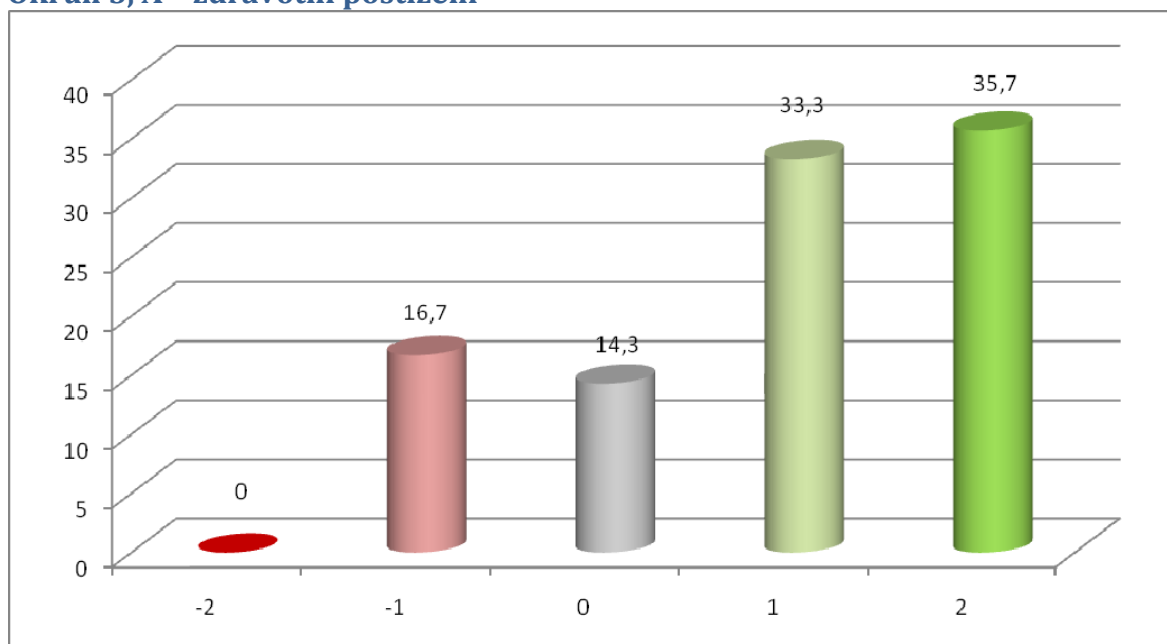
#### Graf č. 25

#### Okruh 5 – komplexně



Škálová hodnota	komplexně
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je nastaveno pouze na určitou homogenní cílovou skupinu, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita mimo školní "normu" cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností. Uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je nastaveno pouze na určitou homogenní cílovou skupinu, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 26,2%

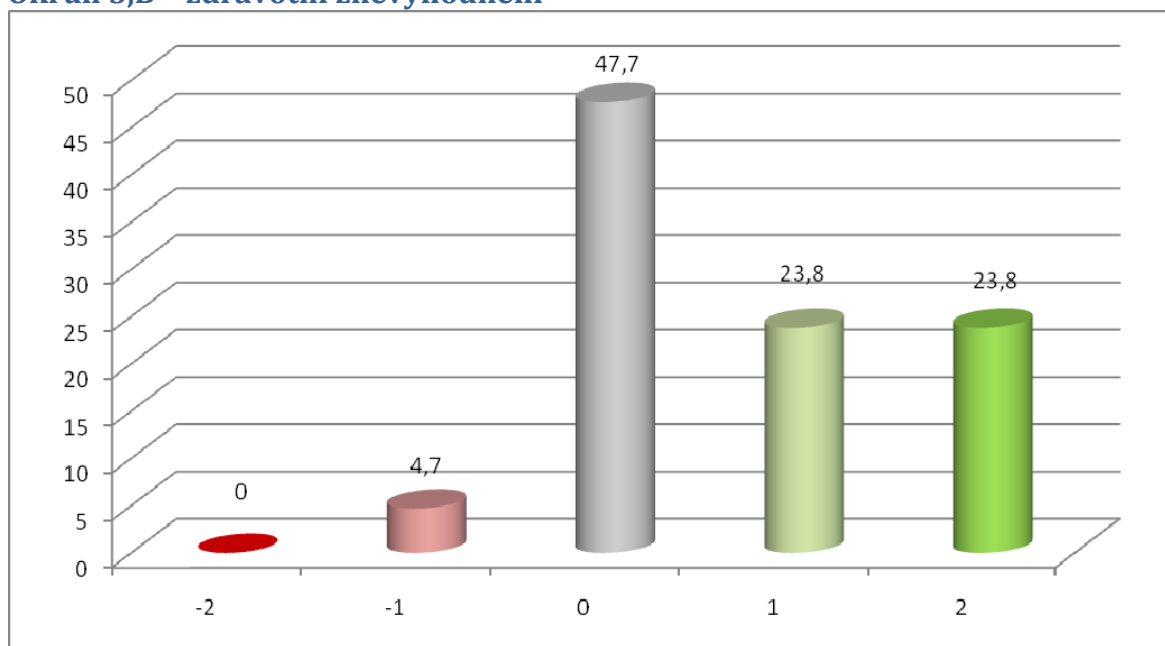
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení. 11,9%
1 nekoncepčně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP však není koncepčně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb 23,8%
2 koncepčně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb 38,1%

**Graf č. 26**
**Okruh 5, A - zdravotní postižení**


Skálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se ZP, ŠVP je nastaveno na "normu" bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které vylučuje přijetí ZP. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně přijímá pouze děti se ZP. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči ZP. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se ZP, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které umožňuje přijetí ZP pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně přijímá spíše děti se ZP, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k ZP. 16,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči ZP a jejich přijímání bez omezení 33,3%
1 nekoncepčně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZP a přijímání ZP žáků bez omezení, ŠVP však není koncepčně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP
2 koncepčně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků se ZP bez omezení, ŠVP je koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP 35,7%

Graf č. 27

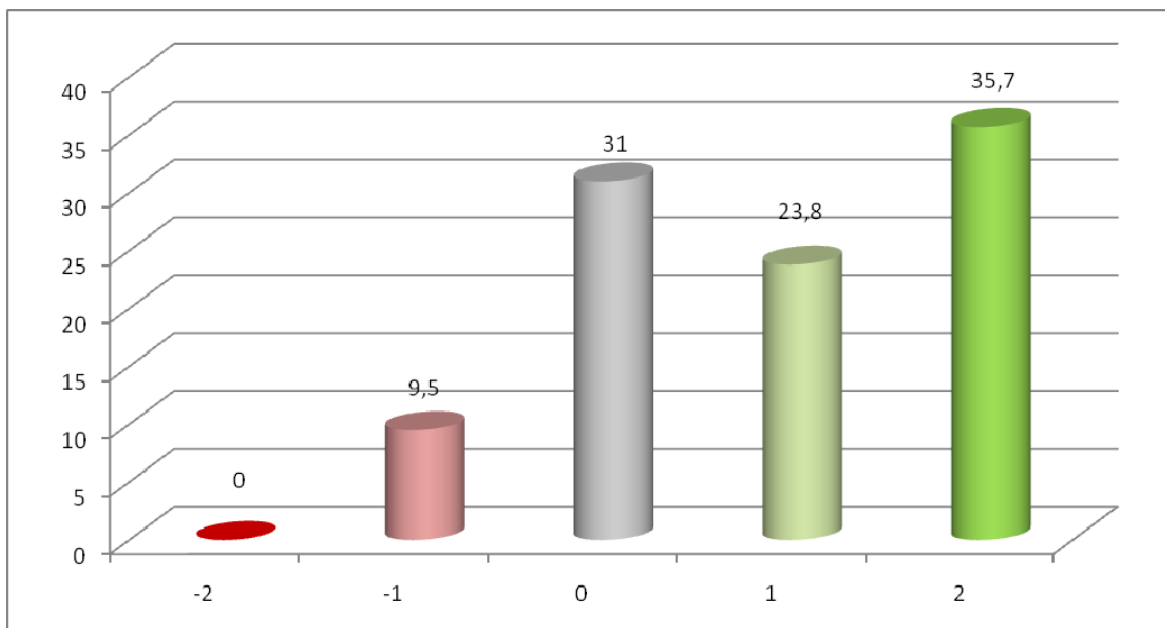
## Okruh 5,B – zdravotní znevýhodnění



Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se ZZ, ŠVP je nastaveno na "normu" bez ZZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření) apod., které vylučuje přijetí ZZ. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ. Případně přijímá pouze děti ZZ. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči ZZ. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se ZZ, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez ZZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které umožňuje přijetí ZZ pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ. Případně přijímá spíše děti se ZZ, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k ZZ. 4,7%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči ZZ a jejich přijímání bez omezení 47,7%
1 nekoncepčně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZZ a přijímání ZZ žáků bez omezení, ŠVP však není koncepčně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ 23,8%
2 koncepčně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků se ZP bez omezení, ŠVP je koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP 23,8%

## Graf č. 28

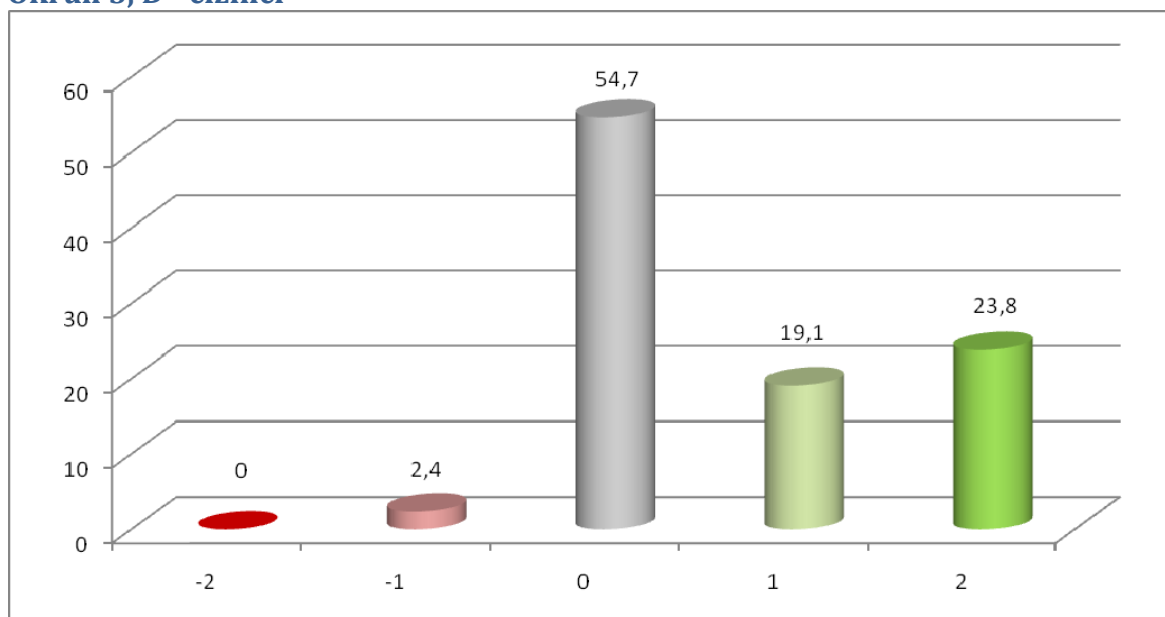
### Okruh 5, C – sociální znevýhodnění



Škálová hodnota	C (SZ)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se SZ, ŠVP je nastaveno na "normu" bez SZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, který vylučuje přijetí SZ. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ. Případně přijímá pouze děti SZ. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči SZ. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se SZ, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez SZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče které umožňuje přijetí SZ pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ. Případně přijímá spíše děti se SZ nebo obdobně klasifikovatelné, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k SZ. 9,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči SZ a jejich přijímání bez omezení 31%
1 nekoncepčně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči SZ a přijímání SZ žáků bez omezení, ŠVP však není koncepčně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ 23,8%
2 koncepčně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků se SZ bez omezení, ŠVP je koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ 35,7%

Graf č. 29

## Okruh 5, D - cizinci

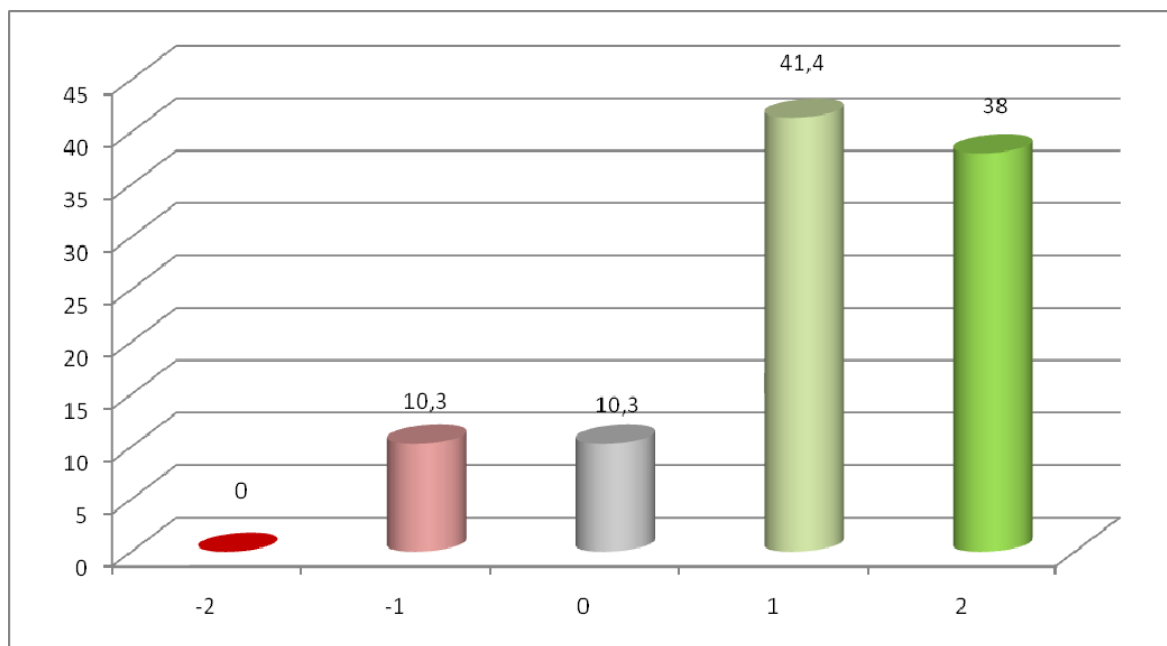


Škálová hodnota	D (C)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků cizinců, ŠVP je nastaveno na "normu" bez cizinců, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, který vylučuje přijetí cizinců. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců. Případně přijímá pouze děti cizinců. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči cizincům. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků cizinců, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez cizinců, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, které umožňuje přijetí cizinců pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců. Případně přijímá spíše děti cizinců nebo obdobně klasifikovatelné, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k cizincům. 2,4%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možno usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči cizincům a jejich přijímání bez omezení 54,7%
1 nekonceptně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči cizincům a přijímání žáků cizinců bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců 19,1%
2 konceptně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků cizinců bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců 23,8%

## Grafy ZŠ (RVP ZV s LMP) II – č. 30 - 56

### Graf č. 30

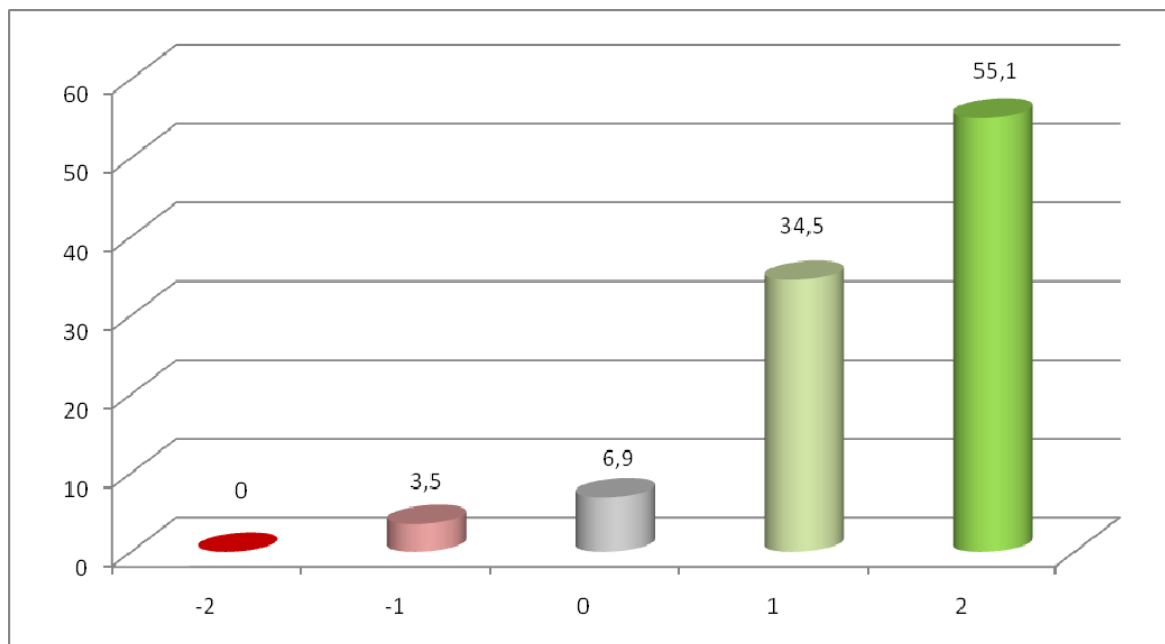
#### Okruh 1 – komplexně



Škálová hodnota	komplexně
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se SVP – např. striktně vybírá děti bez SVP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování. V přístupu využívá zcela nevhodné metody, formy a postupy, důležité v přístupu k dětem se SVP. Využívá nevhodné učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zvyšuje počty žáků ve třídě, odmítá pracovat s dětmi dle individuálního vzdělávacího plánu, či poradenství a poskytování pedagogicko-psychologických služeb 0%
-1 neusiluje	ŠVP není nijak orientováno na naplňování potřeb dětí se SVP, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií u žádné z kategorií 10,3%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem s DSVP 10,3%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se SVP pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí s DSVP a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a konceptně, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se SVP. Alespoň v základních učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb 41,4%
2 konceptně usiluje	V ŠVP jsou deklarované a konceptně a dlouhodobě rozvíjené: speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb Škola dle deklarace v ŠVP plně a konceptně, plánuje dopředu, je připravena, či se konceptně připravuje na možnost příchodu dalších žáků s DSVP v celém spektru kategorií 38%

Graf č. 31

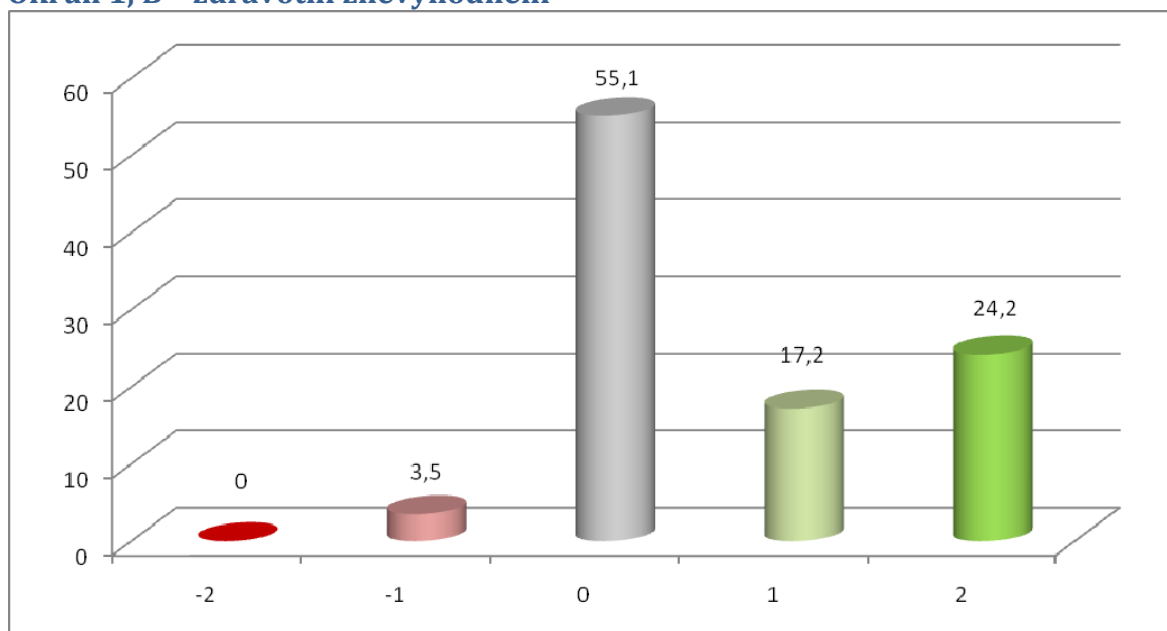
## Okruh 1, A – zdravotní postižení



Skálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se ZP – např. striktně vybírá děti bez ZP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování nebo je ignoruje. 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se ZP, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 3,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZP 6,9%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se ZP pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se ZP a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se ZP. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se ZP. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se ZP. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací plány, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 34,5%
2 koncepčně usiluje	Speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP) – často je za speciální personál považován již výchovný poradce či metodik prevence a asistence zajišťovaná osobním asistentem Potřebné architektonické úpravy, bezbariérovost, výtah, schodolez, plošina apod., příp. jiné zajištění možnosti integrace ZP – nebo alespoň plánovány úpravy do budoucna Speciální pomůcky, kompenzační pomůcky a další speciální vybavení (např. relaxační místnosti, bazén s míčky, fazole apod. – spíše nekonkrétně uváděné, obecná deklarace Speciální metodiky edukace a rozvoje možností a schopností využití např. Feuersteinovy metody obohacování kognitivních funkcí, rozvoj jazykových schopností pomocí činnostního učení, terapeuticko-formativních postupů (terapie – arte, muziko, canis, hipo a tak podobně) Oblast spolupráce s rodiči deklarována a popsána konkrétněji, oblast spolupráce s dalšími institucemi je širší, bohatá nabídka mimoškolních aktivit, NNO specializované na ZP 55,1%

## Graf č. 32

### Okruh 1, B - zdravotní znevýhodnění

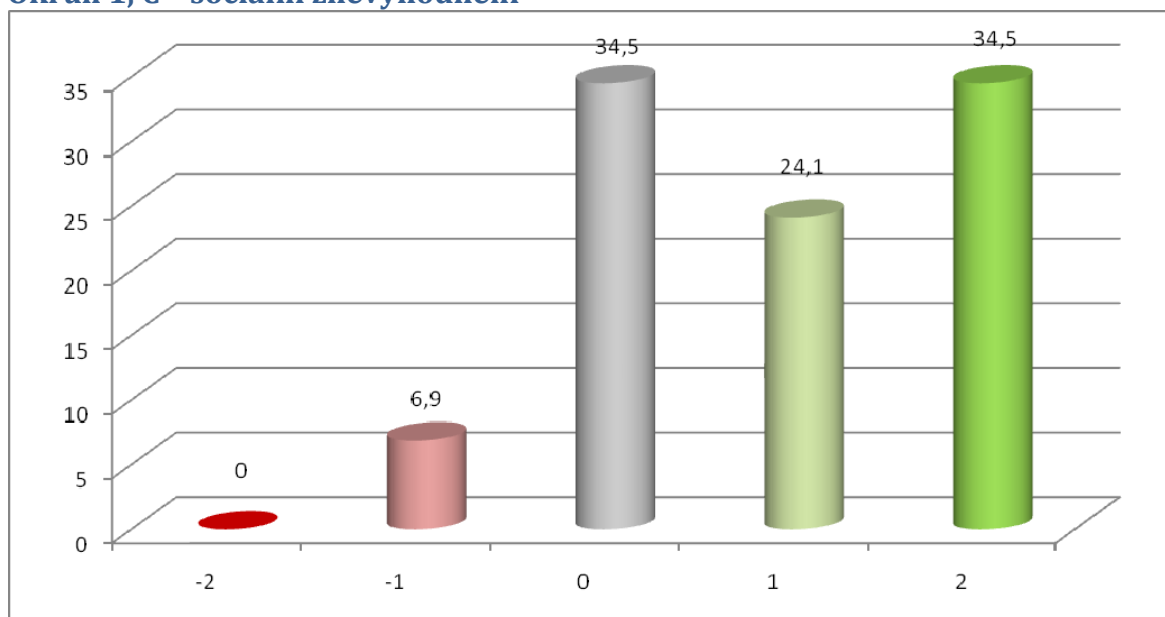


Skálová hodnota	B (ZZ)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se ZZ – např. striktně vybírá děti bez ZZ dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se ZZ, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 3,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZZ 55,1%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se ZZ pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se ZZ a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a konceptně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se ZZ. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se ZZ. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se ZZ. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací plány, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 17,2%
2 konceptně usiluje	Speciální personál je přítomen ve škole (či podpora zajištěná externě a jasně deklarovaná v ŠVP) Potřebné technické a sociální zázemí (např. relaxační místnost, uzpůsobené vybavení tříd, sprchy apod.) Speciální pomůcky, kompenzační pomůcka a další speciální vybavení pro péči o děti se ZZ Speciální metodiky edukace a rozvoje možností a schopností, využití terapeuticko-formativních postupů (terapie – arte, muziko, canis, hipo, léčebná tělesná výchova a tak podobně) Široká oblast spolupráce a komunikace s rodiči v oblasti specifické péče o dítě se ZZ Nabídka aktivit mimo vyučování – např. doučování, kompenzační aktivity 24,2%



Graf č. 33

## Okruh 1, C – sociální znevýhodnění

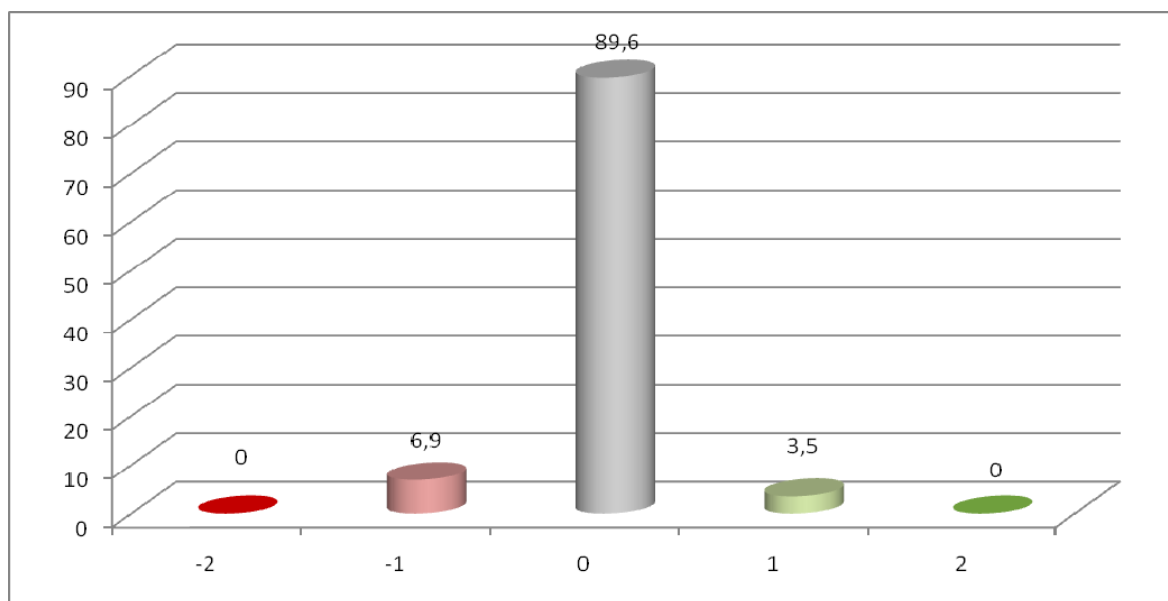


Škálová hodnota	C (SZ)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí se SZ – např. striktně vybírá děti bez SZ dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí se SZ, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se SZ 34,5%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí se SZ pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí se SZ a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a konceptně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí se SZ. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem se SZ. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, sociálně rehabilitační podporu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a sociálních dovedností, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personál se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci se SZ. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací potřeby, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 24,1%
2 konceptně usiluje	Nabídka aktivit mimo vyučování Školní družina či školní klub Deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je zaměřena na podporu soc. znev. Široce otevřená oblast komunikace či spolupráce s rodiči Eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, např. též spec. kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí) Potřebná míra vzdělání personálu v oblasti – sociální kompetence personálu, přítomnost asistentů pedagoga,

	poskytování nebo zajištění externích sociálních a dalších integrativních služeb, sociálně přátelské klima 34,5%
--	--

Graf č. 34

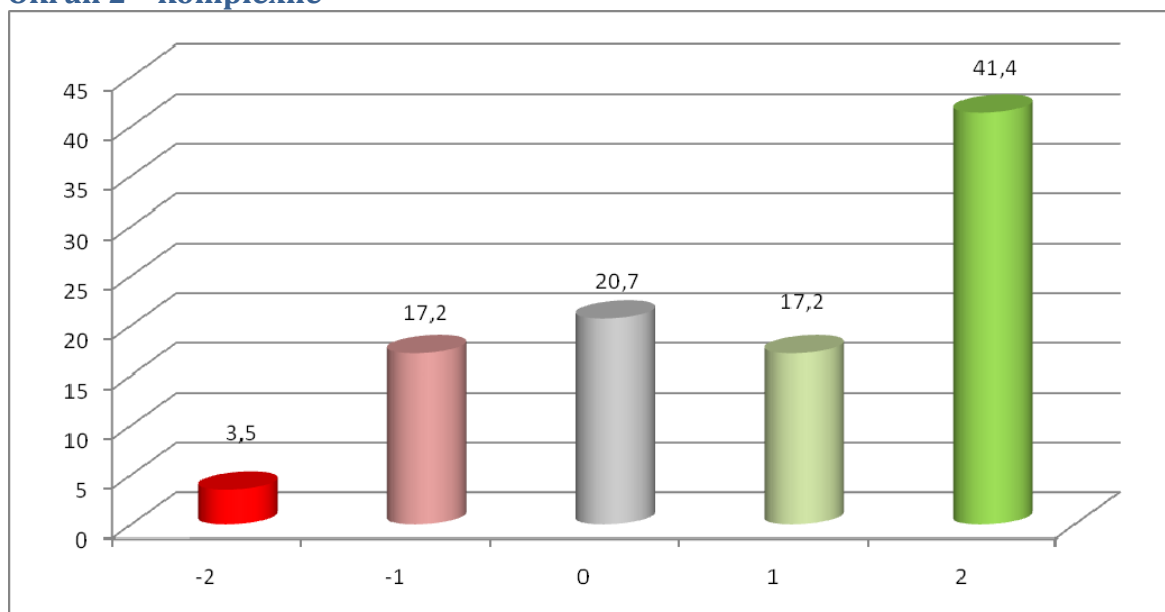
Okruh 1, D - cizinci



Škálová hodnota	D (C)
-2 nejuje	ŠVP jde proti naplňování potřeb dětí cizinců – např. striktně odmítá přijímat děti, jejichž mateřský jazyk není shodný s jazykem instrukcí, vybírá děti bez ŠVP dle určitých klíčů, působí nastavením určitých oblastí proti naplňování 0%
-1 neusiluje	ŠVP není orientováno na naplňování potřeb dětí cizinců, nedeklaruje žádnou snahu o kompenzace asymetrií 6,9%
0 indifferenční	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k cizincům 89,6%
1 usiluje nekonceptně	Deklaruje naplňování potřeby dětí cizinců pouze obecně, nekonkrétně, s omezeními, tj. reaguje nuceně na situaci, přítomnost konkrétních dětí cizinců a soustředí se na formy práce a kompenzace pouze pragmaticky, nikoli dlouhodobě a koncepčně, strategicky neplánuje, ŠVP není otevřeně vstřícné vůči potřebám dalších dětí cizinců. Zároveň ale ŠVP deklaruje základní speciální metody, formy a postupy, speciálního přístupu k dětem cizinců. Alespoň v základním rámci zajišťuje učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, zařazení kompenzačních předmětů či jazykové péče, snižuje počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, zajišťuje asistenční a podpůrné služby, alespoň část personálu se vzdělává tak, aby měl základní kompetence pro práci s cizinci. ŠVP akceptuje individuální vzdělávací potřeby, poskytuje základní služby nad rámec výuky a spolupracuje v základním rámci se spec. institucemi 3,5%
2 koncepčně usiluje	Nabídka aktivit mimo vyučování Školní družina či školní klub Deklarovaná spolupráce s NNO, jejichž činnost je např. zaměřena na podporu sociální či jazykové integrace cizinců Oblast spolupráce s rodiči Eliminace jazykového handicapu či jazykové deprivace, míra kompenzace (výuka ČJ navíc, např. též spec. kompenzační metodika obohacování jazyka prostřednictvím činností a rozvíjením kognitivních funkcí) Potřebná míra vzdělání personálu v oblasti sociální kompetence personálu, interkulturně přátelské klima a interkulturní senzitivita ŠVP v oblasti témat a výuky – s omezeními (velký problém s MKV díky kulturně standardnímu pojetí jejího konceptu v RVP – etnizace) 0%

**Graf č. 35**

**Okruh 2 – komplexně**

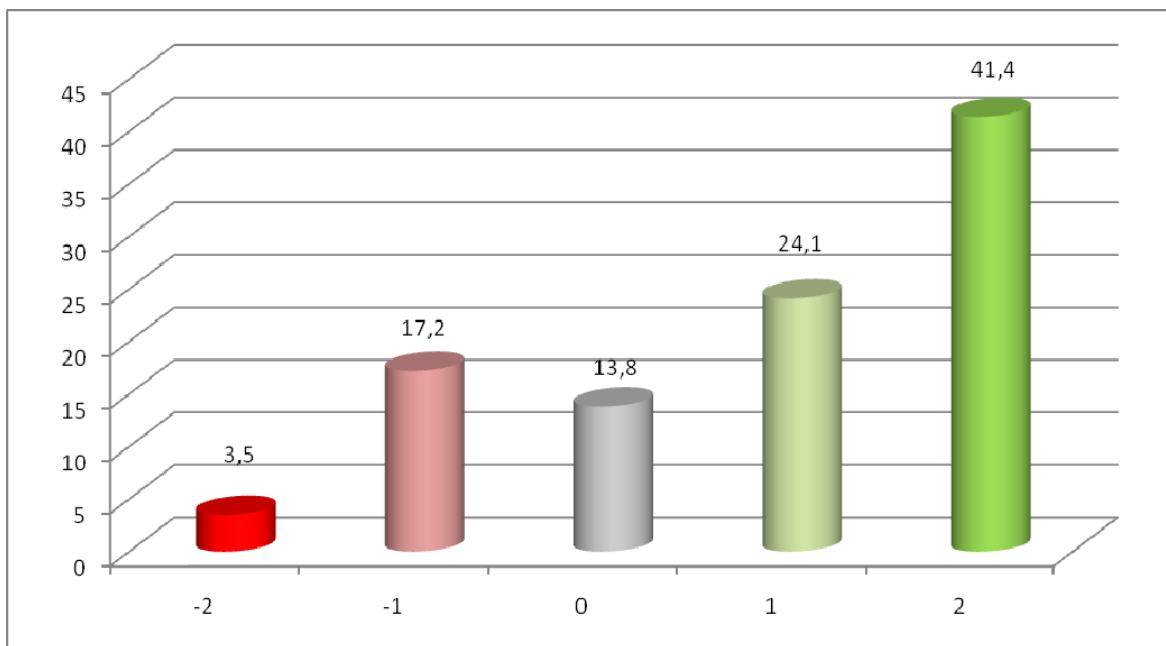


Škálová hodnota	komplexně
-2 silné segregáční faktory	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se SVP nebo je deklarované trvalé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivita pro danou cílovou skupinu je nedostatečná. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce není téměř žádná, nebo jde pouze o zařízení stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s “jinými” a širší společností 3,5%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení některé skupiny dětí ve výuce, podle kategorií (A,B,C,D), typu postižení, ale i např. sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, pohlaví apod. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně od sebe a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Segregace se může projevit v ŠVP také zmínkou o homogenním složení žáků školy (např. sociální status, či formulace žáci se sociálním znevýhodněním, které se škola koncepčně nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – dále uvedením, že výuka probíhá v paralelních třídách a dalších institucích a míra zdůvodnění takové praxe a její efektivita pro danou cílovou skupinu je nízká.  Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, nezvyšování míry sociální interakce dětí s “jinými” 17,2%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem s DSV 20,7%
1 nekonceptně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako nekonceptně otevřený, zaměřený s omezeními na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění potřeb pouze některých kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud ve škole tvoří děti se SVP a ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem dále odlišují od školní „normy“ (např. těžší formy postižení) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči a účastní se výuky či aktivit školního hlavního vzdělávacího proudu pouze mimořádně a za zcela specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby spíše jen určité skupiny dětí se SVP ve škole, vzdělávací dráhy dětí s různými formami SVP jsou deklarovány jako víceméně paralelní nikoli společné, probíhající spíše odděleně pod vedením specializovaných profesí. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím není vysoká, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga, zdravotnický personál, sociální pracovník) není ve škole přítomen nebo je zajišťována jen občasná externí výpomoc spíše formálního charakteru. Škola není uzpůsobena technicky (např. není bezbariérová), strategicky neplánuje úpravy, soustředí se na aktuální cílovou skupinu, kompenzační pomůcky jsou jen nekonkrétně zmíněny v ŠVP, nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány nebo nejsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSV. ŠVP není otevřeně orientován předem tak, aby byla

	<p>připraven na práci s dalšími DSVP předem etc. Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 17,2%</p>
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	<p>ŠVP je nastaven jako otevřený, zaměřený na dostupnost co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka (zohlednění potřeb kategorií A,B,C,D již v nastavení systému vzdělávání). Hlavní vzdělávací proud ve škole tvoří děti se SVP, ale ŠVP deklaruje, že žáci, kteří se významným způsobem odlišují od školní „normy“ (např. těžší formy postižení) jsou od hlavního vzdělávacího proudu individuálně nebo skupinově oddělováni kvůli speciální péči krátkodobě a účastní se výuky či aktivit školního hlavního vzdělávacího proudu dlouhodobě, byť za specifických podmínek a podpory. Linie ŠVP se dominantně specializuje na vzdělávací potřeby všech dětí ve škole, vzdělávací dráhy dětí s různými formami SVP jsou deklarovány jako přirozená součást procesu výuky, i když částečně probíhající pod vedením specializovaných profesí a jsou ještě specificky kompenzovány. Zároveň míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím je dostatečná, další speciální personál (psycholog, speciální pedagog, etoped, asistenti pedagoga, zdravotnický personál, sociální pracovník) je ve škole přítomen nebo je zajišťována jeho častá externí výpomoc. Škola je bezbariérová, nebo strategicky plánuje úpravy kompenzační pomůcky jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SVP naplňovány nebo jsou v ŠVP zmíněny limity školy a možnosti naplňování potřeb DSVP. ŠVP je otevřeně orientován předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími DSVP předem etc. Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, nikoli pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 41,4%</p>

### Graf č. 36

#### Okruh 2, A - zdravotní postižení

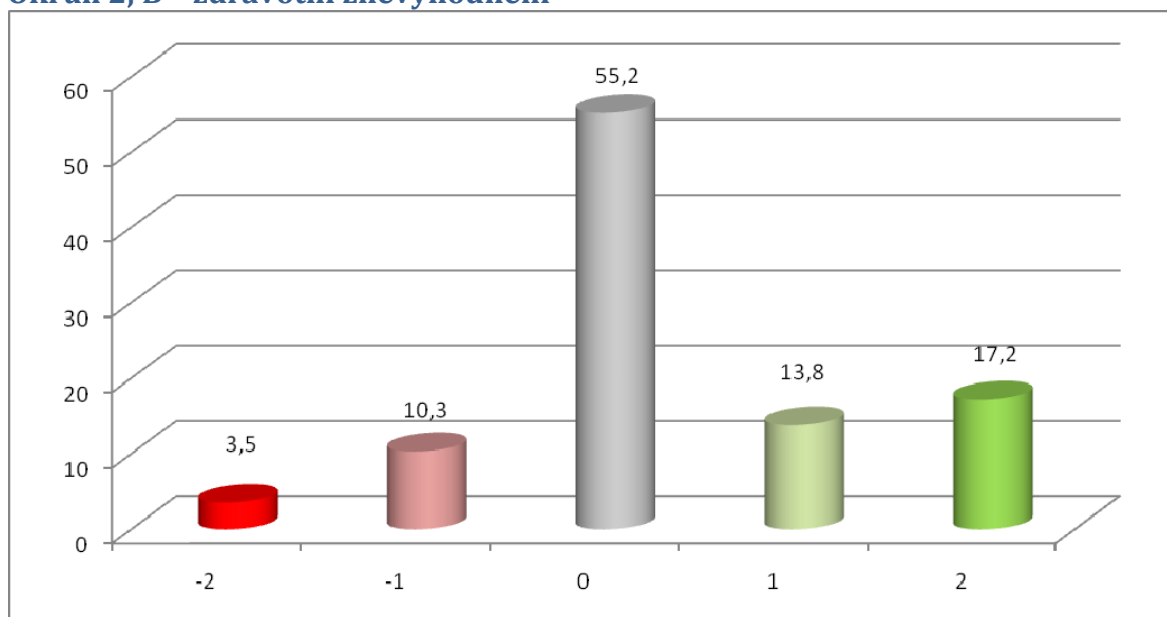




Škálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 silné segregáční faktory	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZP, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami a společností mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými" 3,5%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZP dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZP), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními nepříliš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými" 17,2%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZP 13,8%
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám ZP, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZP předem etc. Nespolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence. Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZP vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZP za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 24,1%
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám ZP, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP je dostatečný, další speciální personál pro péči o ZP je ve škole přítomen. Škola je bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány. ŠVP je strategicky orientován na případné další děti se ZP, otevřenost dalším je koncepční, škola plánuje předem etc. Spolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence. Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZP vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně alespoň pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly, diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli rovnou k adaptaci na školu. – pouze výjimky 3 ŠVP naznačují podobný trend. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZP za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 41,4%

Graf č. 37

Okruh 2, B – zdravotní znevýhodnění

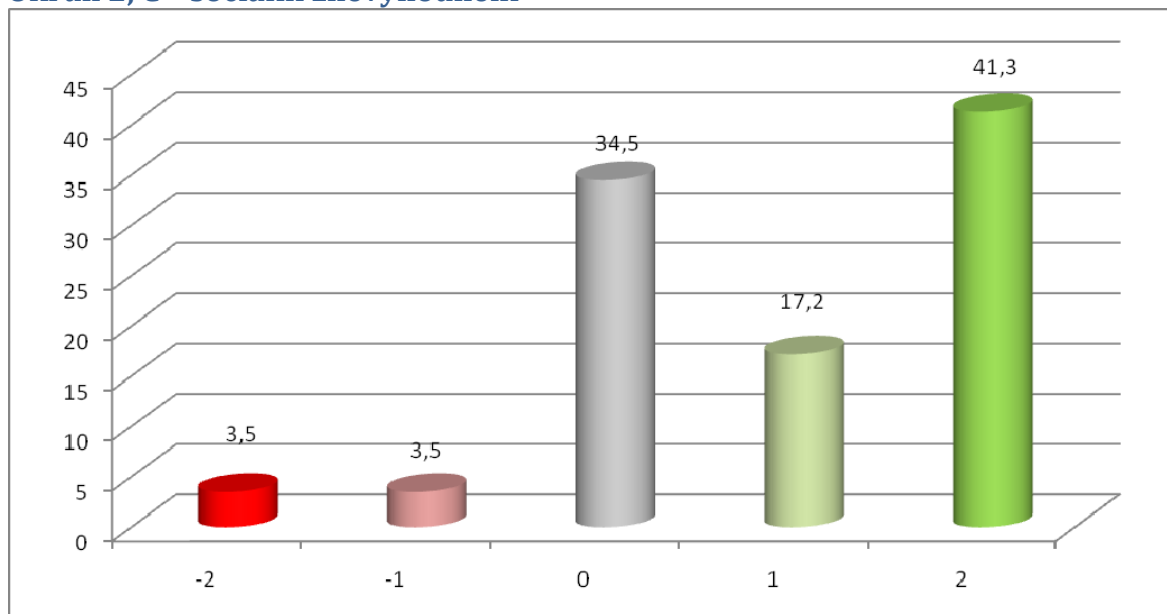


Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 silné segreganční faktory	Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se ZZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení. V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu. Škola se aktivně nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 3,5%
-1 tendence k segregaci	deklarované dlouhodobé oddělení skupiny ZZ dětí ve výuce, podle typu postižení, V ŠVP je deklarované vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami. Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (ZZ), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními nepříliš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez častého kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, dlouhodobé oddělení od sociální interakce dětí s “jinými” 10,3%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se ZZ 55,2%
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám ZZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZZ není vysoká, další speciální personál pro péči o ZP není ve škole přítomen. Škola není připravena “technicky” na děti se ZP, kompenzační pomůcky pro ZZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se ZP, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se ZZ předem etc. nespolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učitel, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 13,8%
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám ZZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb ZP je dostatečný, další speciální personál pro péči o ZP je ve škole přítomen. Škola je bezbariérová, kompenzační pomůcky pro ZP jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZZ naplňovány. ŠVP je strategicky orientován na případné další děti se ZZ, otevřenost dalším je koncepční, škola plánuje předem etc. Spolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se ZZ vracela do hlavního

	<p>vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně alespoň pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly, diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli rovnou k adaptaci na školu.</p> <p>Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se ZZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p> <p>17,2%</p>
--	--

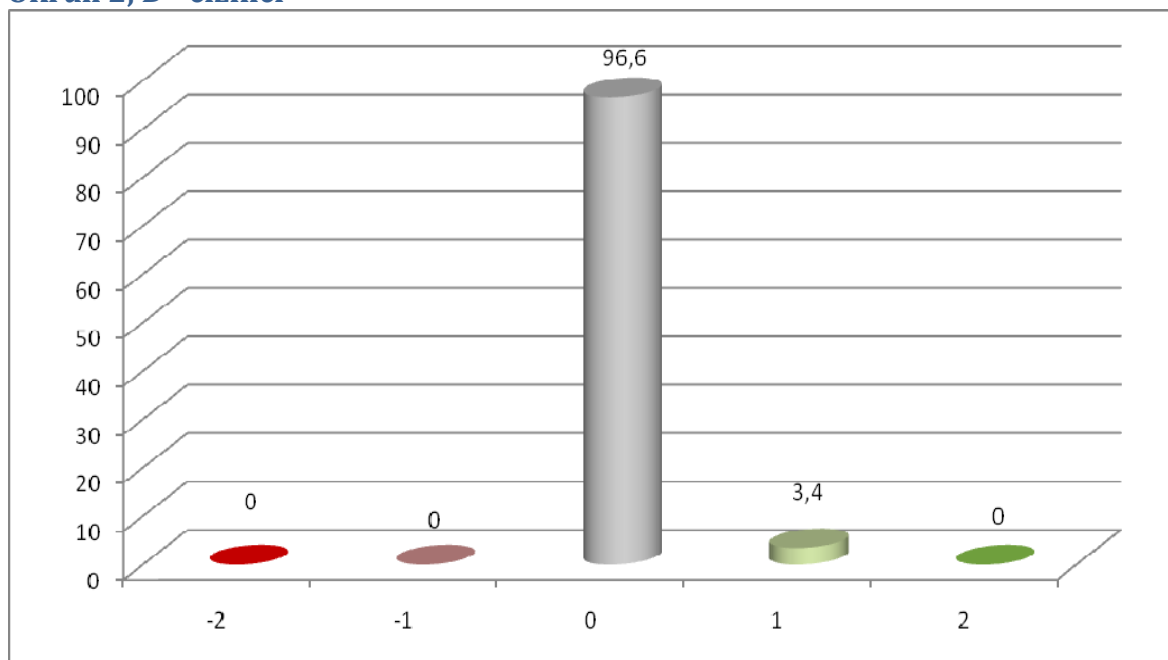
### Graf č. 38

#### Okruh 2, C – sociální znevýhodnění



Škálová hodnota	C (SZ)
-2 silné segreganční faktory	<p>Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti se SZ, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu.</p> <p>Škola se nesnaží oddělení aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými"</p> <p>3,5%</p>
-1 tendence k segregaci	<p>deklarované dlouhodobé oddělení skupiny SZ dětí ve výuce. V ŠVP je deklarované vzdělávání oddělené a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami.</p> <p>Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy ( SZ, např. spádovost nebo symbolické stigma), které se škola nesnaží aktivně překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím) – Míra interakce školy s jinými zařízeními nepříliš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými"</p> <p>3,5%</p>
0 indiferentní	<p>ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k dětem se SZ</p> <p>34,5%</p>
1 nekoncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	<p>ŠVP je nastaven jako nekoncepčně otevřený vůči potřebám SZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb SZ není vysoká, další speciální personál pro péči o SZ není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti se SZ (celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro SZ nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarované konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se SZ naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizované. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti se SZ, otevřenost dalším je nekoncepční, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi se SZ předem etc., nespolečně pracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence</p> <p>Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se SZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního</p>

	<p>proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se SZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p> <p>17,2%</p>
2 koncepčně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	<p>ŠVP je nastaven jako koncepčně otevřený vůči potřebám SZ, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb SZ je dostatečný, další speciální personál pro péči o ZP je ve škole přítomen. Škola je bezbariérová, kompenzační pomůcky pro SZ jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí se ZP naplňovány. ŠVP je strategicky orientován na případné další děti se SZ, otevřenost dalším je koncepční, škola plánuje předem etc.</p> <p>Spolupracuje v oblasti kompenzačního poradenství, sociálních a zdravotnických služeb a asistence</p> <p>Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti se SZ vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně alespoň pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly, diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli rovnou k adaptaci na školu – pouze náznaky (aktivně 1 ŠVP)</p> <p>Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí se SZ za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí.</p> <p>41,3%</p>

**Graf č. 39**
**Okruh 2, D - cizinci**


Škálová hodnota	D (C)
-2 silně segregáční faktory	<p>Hlavní vzdělávací proud ve výukové skupině v podstatě tvoří pouze děti cizinci, nebo je deklarované trvalé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami mimo školu.</p> <p>Škola se nesnaží oddělení překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými", případně trvalá "integrace" mezi "sociálně znevýhodněné"</p> <p>0%</p>
-1 tendence k segregaci	<p>deklarované dlouhodobé oddělení skupiny dětí cizinců ve výuce. V ŠVP je deklarováno vzdělávání odděleně a trvale snížená interakce s ostatními ve škole či jinými skupinami.</p> <p>Dále např. vysoce homogenní složení žáků školy (cizinci), které se škola nesnaží překonávat např. zvyšováním míry interakce dětí s jiným prostředím. Míra interakce školy s jinými zařízeními nepříliš zvyšuje šance na získání sociálního kapitálu v širší společnosti – interakce pouze se zařízeními stejného zaměření, bez kontaktu se zařízeními s jinou cílovou skupinou, trvalé oddělení od sociální interakce dětí s "jinými případně dlouhodobá "integrace" mezi "sociálně znevýhodněné"</p>

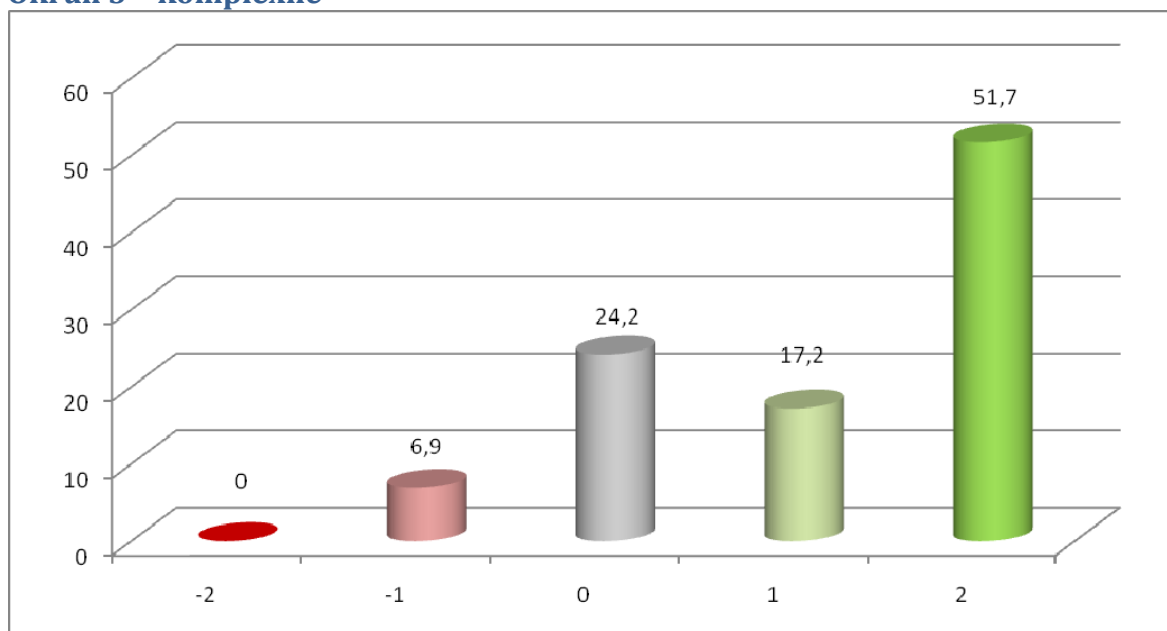




	0%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na schopnost komplexního přístupu k cizincům 96,6%
1 nekonceptně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako nekonceptně otevřený vůči potřebám cizinců, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb cizinců není vysoká, další speciální personál pro péči o cizince není ve škole přítomen. Škola není připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky (např. bezplatné poskytování pomůcek) pro cizince nejsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani nejsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány nebo se vyskytují pouze generalizovaně. ŠVP je pragmaticky orientován pouze na již přítomné děti cizince, otevřenost dalším je nekonceptní, škola neplánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dalšími dětmi cizinci předem etc., nespolupracuje v oblasti jazykového vzdělávání, kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence. Škola se také např. cíleně nevěnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů nezajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty neslouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, ale spíše jen k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě nespočívá ve škole na každém učiteli, ale spíše pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí nejsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 3,4%
2 konceptně usiluje o 1) integraci 2) inkluzi	ŠVP je nastaven jako konceptně otevřený vůči potřebám cizinců, míra vzdělání personálu směrem ke kompenzacím potřeb cizinců je dostatečná, další speciální personál pro péči o cizince je ve škole přítomen. Škola je připravena na děti s mateřským jazykem, který není jazykem školních instrukcí (+ např. celodenní provoz, nízkoprahový klub, materiální zázemí, sociální zázemí), kompenzační pomůcky pro cizince jsou konkrétně zmíněny v ŠVP, ani jsou deklarovány konkrétní a podrobné postupy jak jsou potřeby dětí cizinců naplňovány. ŠVP konceptně otevřený vůči dětem cizincům, škola plánuje předem tak, aby byla připravena na práci s dětmi cizinci etc., spolupracuje v oblasti jazykového vzdělávání, kompenzačního poradenství, sociálních služeb a asistence. Škola se také např. cíleně věnuje vytváření podmínek umožňujících, aby děti vracela do hlavního vzdělávacího proudu běžných ZŠ, případně pomocí diagnostických pobytů zajišťuje, aby děti z hlavního proudu zbytečně nevypadávaly či diagnostické pobyty slouží k posouzení dítěte a jeho potřeb, nikoli přímo k adaptaci na školu. Úkol rozvíjet dítě spočívá ve škole na každém učiteli, ne pouze na specializovaných profesích. Kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb dětí jsou cíleně doplňovány o otevírání možností získání sociálního kapitálu dětí za pomoci aktivit, interakcí, sociálních a pedagogických i psychologických intervencí. 0%

## Graf č. 40

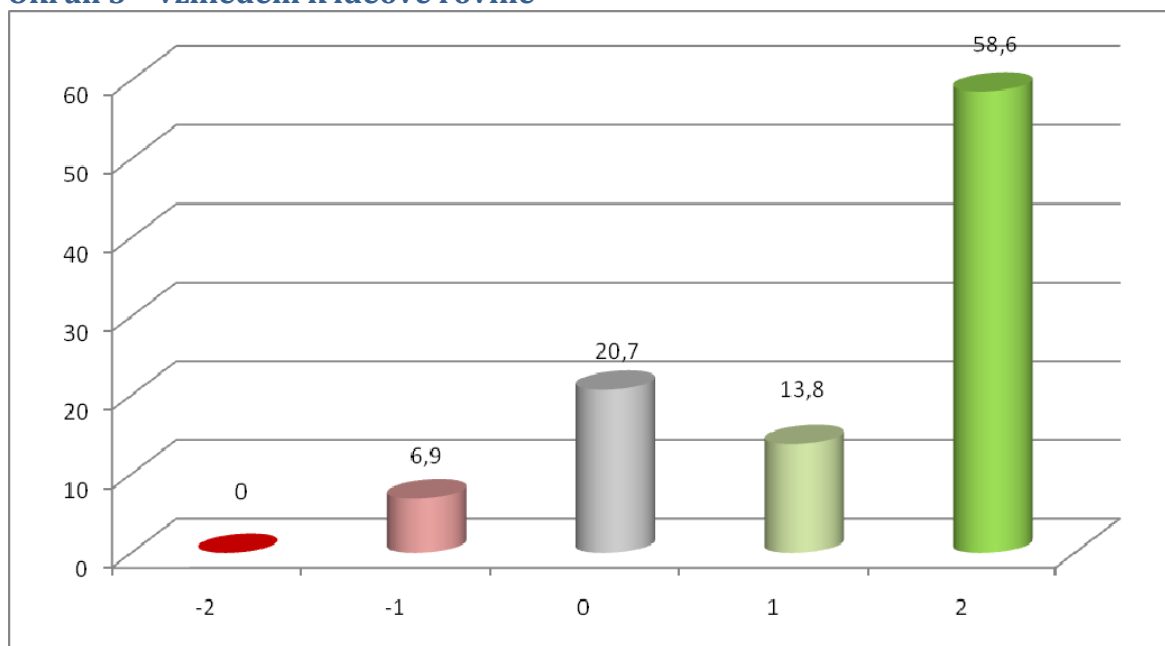
### Okruh 3 – komplexně



Škálová hodnota	Komplexně (spádová oblast, cílová skupina)
-2 neguje zohlednění CS - ideu	Potenciální cílová skupina a ŠVP se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS - deklarovanou ideu	ŠVP neusiluje o zohlednění potřeb potenciální cílové skupiny 6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění a přizpůsobení ŠVP cílové skupině nebo spádové oblasti 24,2%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP nekoncepčně zohledňuje potřeby potenciální cílové skupiny 17,2%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP koncepčně zohledňuje potřeby potenciální cílové skupiny, nevylučuje žádnou potenciální kategorii dětí či významem 51,7%

Graf č. 41

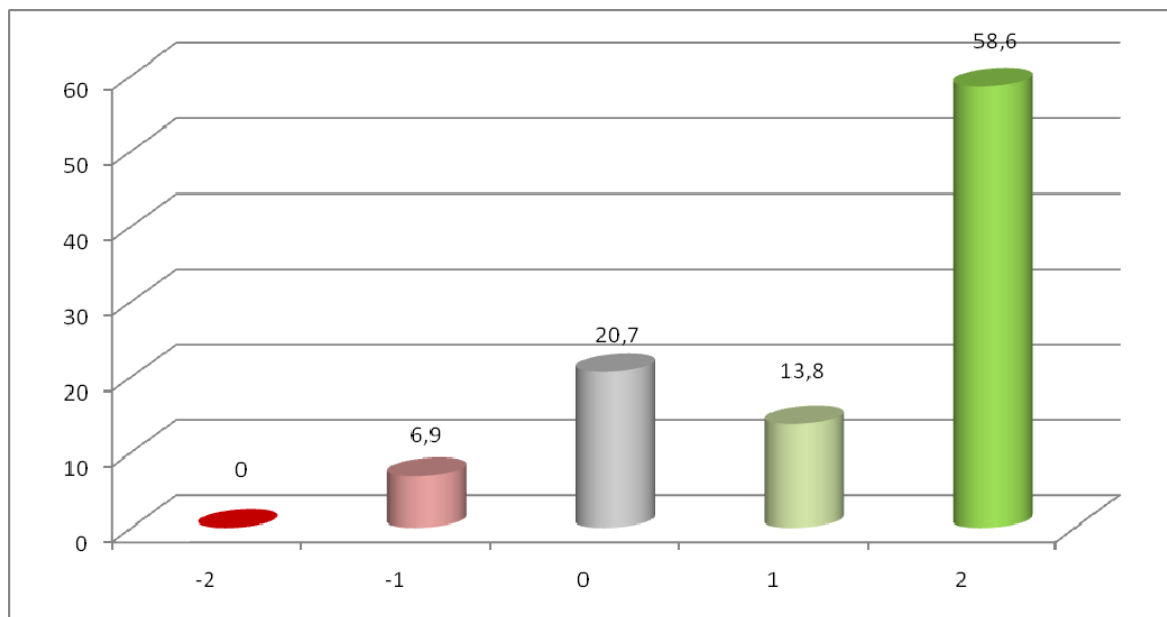
## Okruh 3 - vzhledem k ideové rovině



Škálová hodnota	Vzhledem k deklaraci v ideové rovině ŠVP
-2 neguje zohlednění CS - ideu	Potenciální cílová skupina a ideová rovina ŠVP se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS - deklarovanou ideu	ŠVP neusiluje o naplnění deklarované idey svým obsahem 6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na soulad mezi reálnou či potenciální cílovou skupinou a obsahem či ideovou rovinou ŠVP 20,7%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP nekoncepčně zohledňuje naplnění deklarované idey svým obsahem 13,8%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP koncepčně zohledňuje naplnění deklarované idey svým obsahem, ideová rovina nevyklučuje žádnou kategorii díků či významem 58,6%

## Graf č. 42

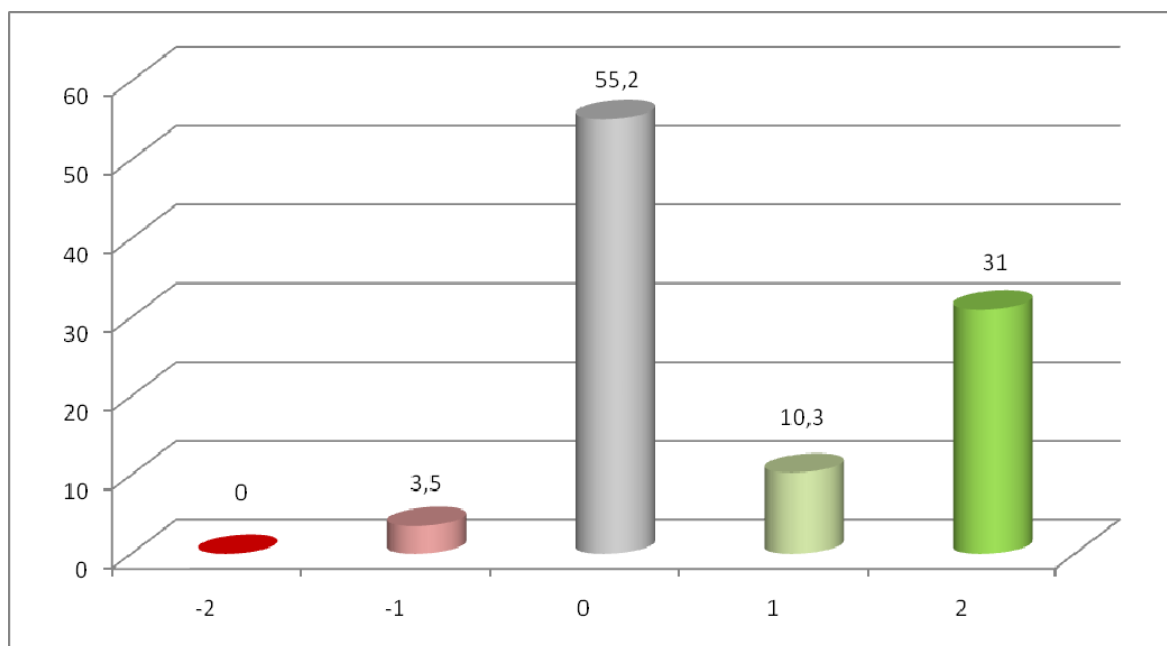
### Okruh 3, A – zdravotní postižení



Škálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 nejuje zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí se ZP a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS – deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se ZP 6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se ZP v obsahu a ideové rovině ŠVP 20,7%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZP 13,8%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZP, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie ZP a je v praktické rovině uskutečňována 58,6%

## Graf č. 43

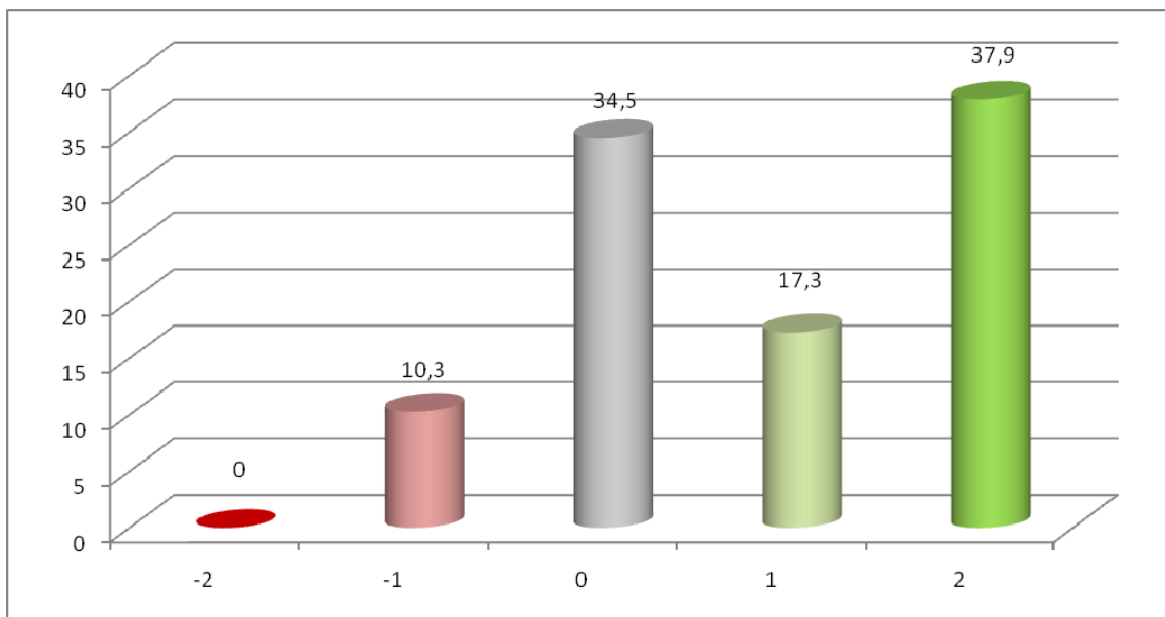
### Okruh 3, B – zdravotní znevýhodnění



Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 neguje zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí se ZZ a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS – deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se ZZ 3,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se ZZ v obsahu a ideové rovině ŠVP 55,3%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZZ 10,3%
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí se ZZ, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie ZZ a je v praktické rovině uskutečňována 31%

## Graf č. 44

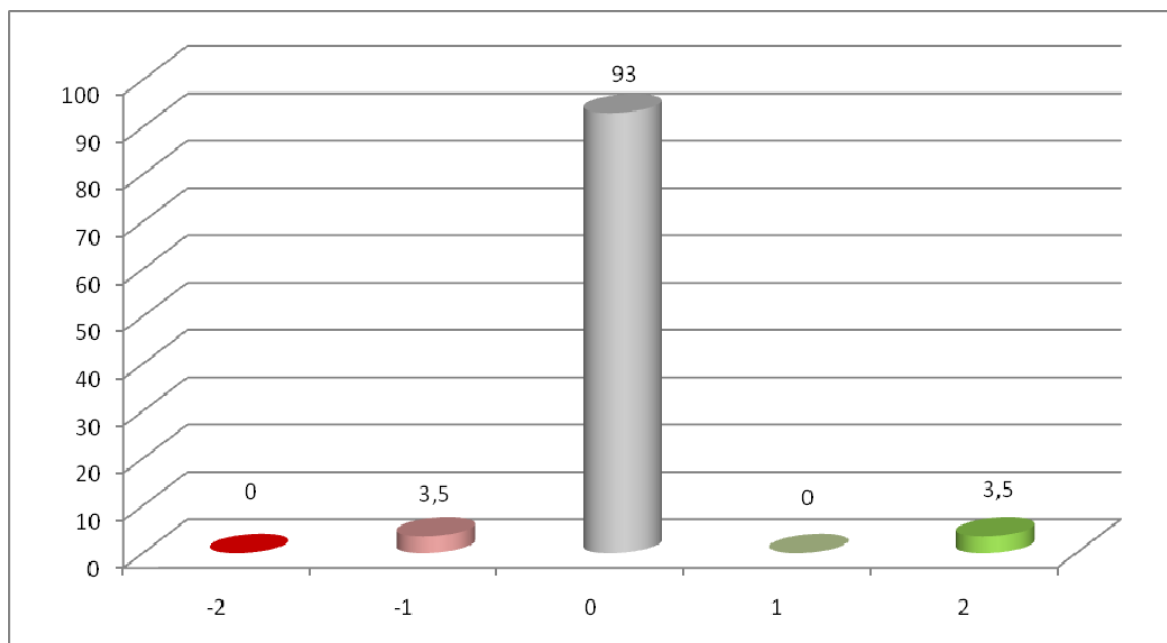
### Okruh 3, C – sociální znevýhodnění



Skálová hodnota	C (SZ)
-2 nebere zohlednění CS - ideu	Potenciální potřeby dětí se SZ a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí se SZ 10,3%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí se SZ v obsahu a ideové rovině ŠVP 34,5%
1 nekonceptně zohledňuje CS, nekonceptně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekonceptně naplňuje potenciální potřeby dětí SZ 17,3%
2 konceptně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou konceptně naplňuje potenciální potřeby dětí SZ, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie SZ a je v praktické rovině nějakým způsobem uskutečňována (resp. naznačována) 37,9%

Graf č. 45

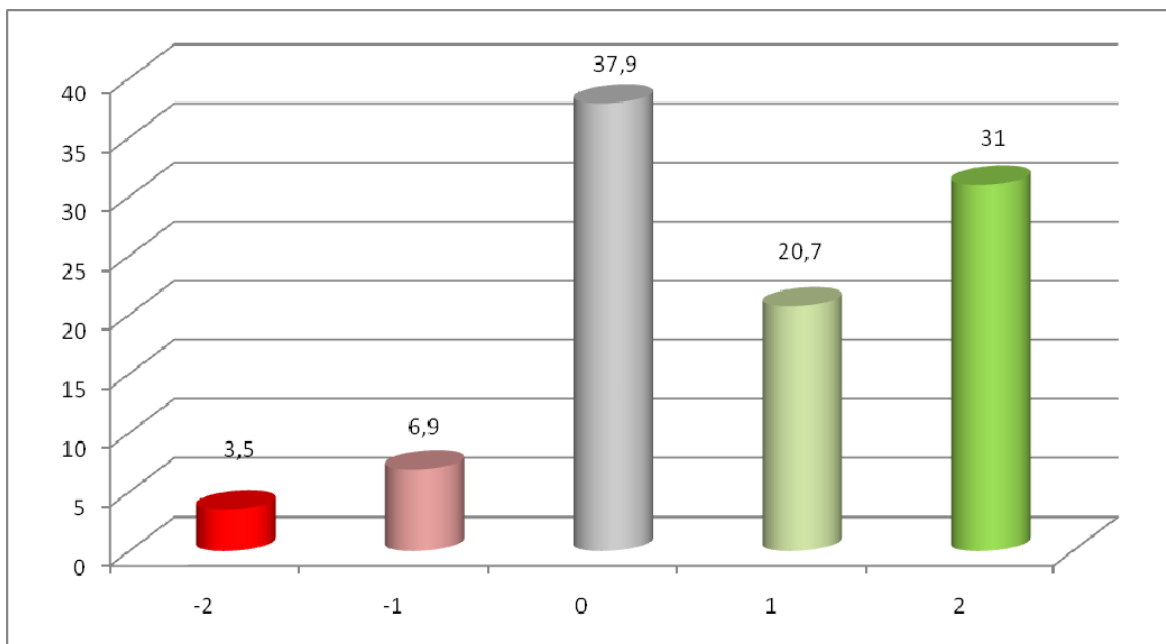
## Okruh 3, D - cizinci



Skálová hodnota	D (C)
-2 neignoraní CS - ideu	Potenciální potřeby dětí cizinců a obsah ŠVP a jeho ideová rovina se vzájemně vylučují. 0%
-1 neusiluje o zohlednění CS - deklarovanou ideu	ŠVP obsahem a ideou neusiluje o naplnění potenciálních potřeb dětí cizinců 3,5%
0 indifferenční	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění potřeb dětí cizinců v obsahu a ideové rovině ŠVP 93%
1 nekoncepčně zohledňuje CS, nekoncepčně naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou nekoncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí cizinců 0
2 koncepčně zohledňuje CS - naplňuje dekl. ideu	ŠVP obsahem a ideou koncepčně naplňuje potenciální potřeby dětí cizinců, ideová rovina je v souladu s potřebami kategorie dětí cizinců a je v praktické rovině uskutečňována 3,5%

Graf č. 46

Okruh 4 – komplexně



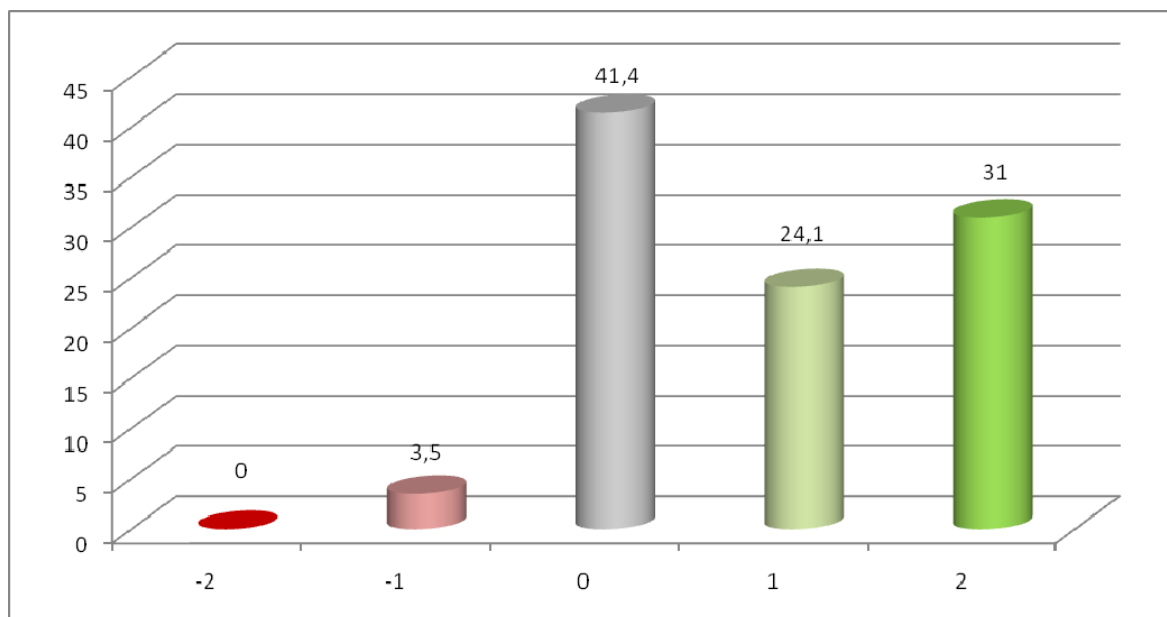
Škálová hodnota	Komplexně
-2 nejuje napl. občanského principu	ŠVP jako celek nerespektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje důležitost i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. Není plně občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI. 3,5%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP jako celek nijak neusiluje o zohlednění, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí či postižení a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), neusiluje o zohlednění občanského principu rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je nereflektovaně hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům záměrně neutrální, tj. není plně občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se objevuje nereflektovaná vylučující kategorizace MY a ONI. 6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu v ŠVP. 37,9%
1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP jako celek respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), v důležitosti a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje s koncepčními omezeními občanský princip co do rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je omezeně flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, je v principu v určité míře hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je s omezeními neutrální vůči partikulárním skupinovým zájmům, tj. Je občansky a celospolečensky – odpovědný, ale ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI. 20,7%



2 konceptně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP jako celek respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), respektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu hodnotově nezatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ŠVP se neobjevuje vylučující kategorizace MY a ONI. 31%
---	---

### Graf č. 47

#### Okruh 4 – vzhledem k ideové rovině

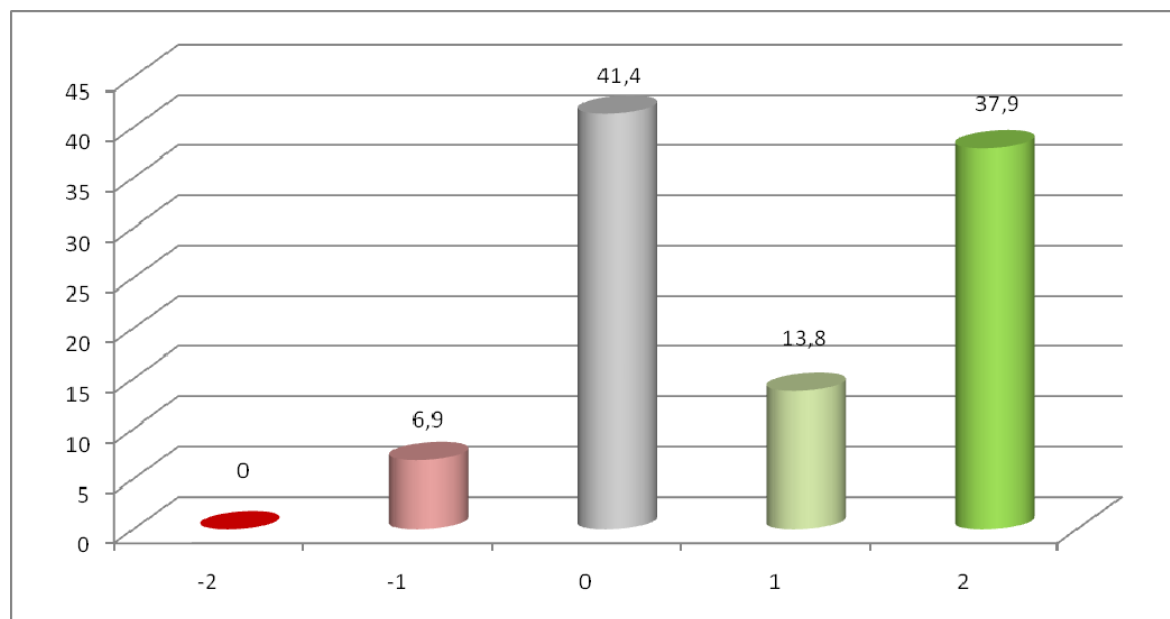


Škálová hodnota	Vzhledem k deklaraci v ideové rovině ŠVP
-2 neuguje napl. občanského principu	ŠVP v ideové rovině nerespektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI. 0%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP v ideové rovině nijak neusiluje o zohlednění, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí či postižení, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), nerespektuje dikci i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině rigidní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, není v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se objevuje silně vylučující kategorizace MY a ONI. 3,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu v ideové rovině. 41,4%

1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP v ideové rovině respektuje že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), v díky a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Respektuje s koncepčními omezeními občanský princip co do rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je omezeně flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu v určité míře hodnotově zatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je s omezeními neutrální vůči partikulárním skupinovým zájmům, tj. Je občansky a celospolečensky – odpovědný, ale v ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI. 24,1%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP v ideové rovině respektuje, že „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR (to platí ze zákona i pro děti nelegálně pobývajících migrantů), respektuje díky idey i významem, že škola je veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip, rovnost všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost. ŠVP je v ideové rovině flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektívám, je v principu hodnotově nezatížený sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné skupiny, je v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální, tj. občansky a celospolečensky – odpovědný. V ideové rovině ŠVP se neobjevuje vylučující kategorizace MY a ONI. 31%

### Graf č. 48

#### Okruh 4, A – zdravotní postižení

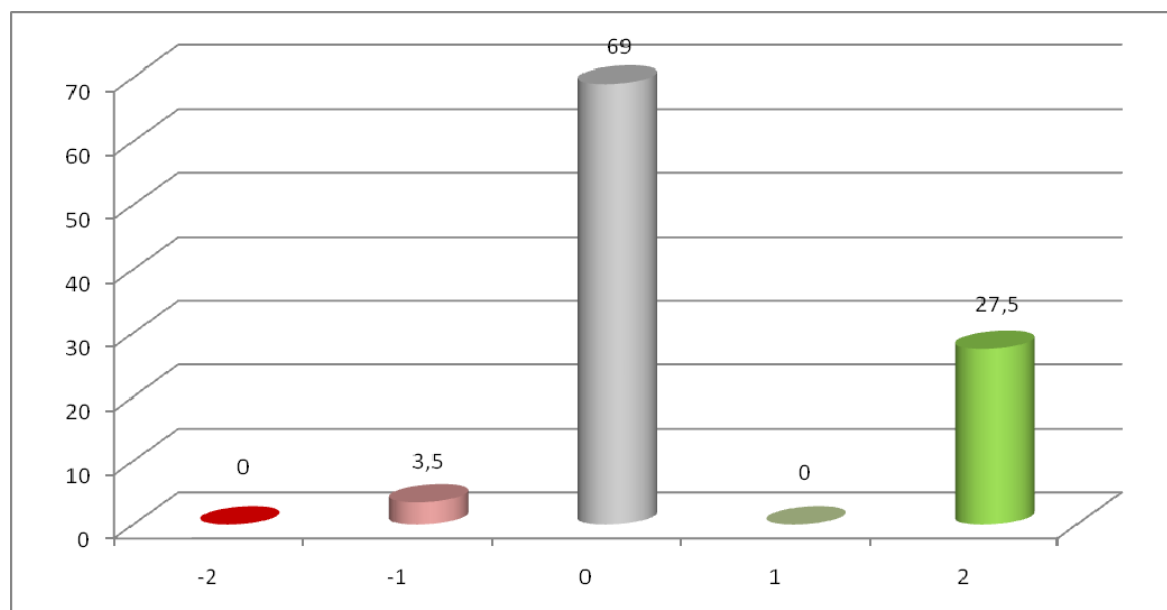


Škálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 neguje napl. občanského principu	ŠVP nerespektuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, nerespektuje díky idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k ZP veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u ZP, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP). 0%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje díky idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k ZP veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u ZP, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nerefluktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (ZP). 6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k ZP.

	41,4%
1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v důsledku významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZP s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZP nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP). 13,8%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že ZP je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v důsledku významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZP s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZP koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZP). 37,9%

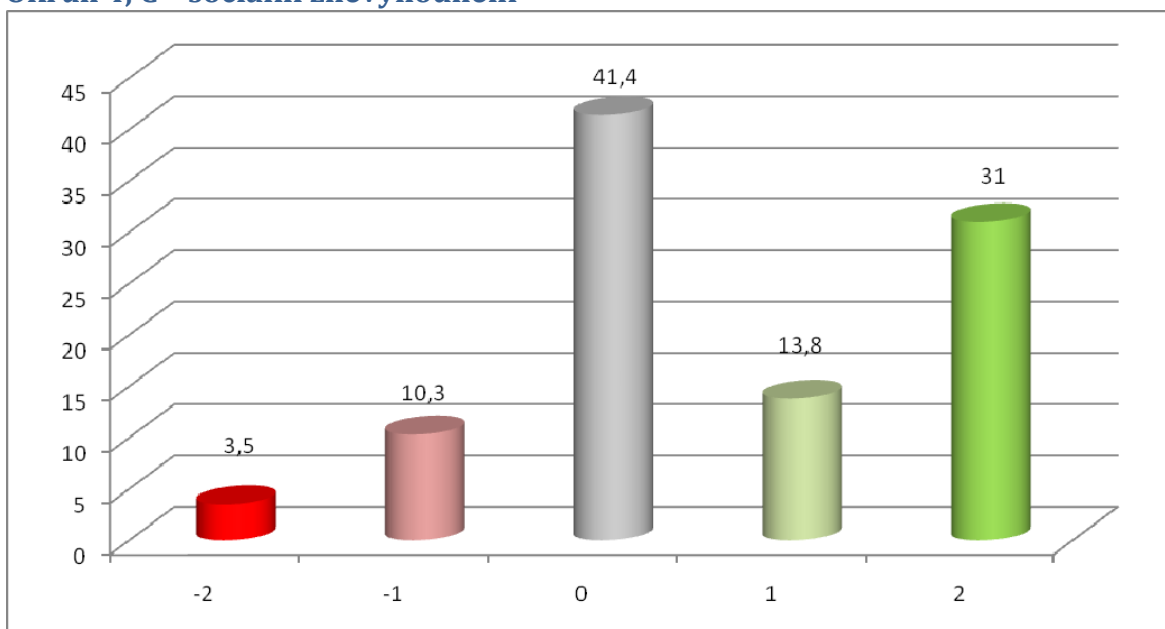
### Graf č. 49

#### Okruh 4, B – zdravotní znevýhodnění



Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 neuguje napl. občanského principu	ŠVP nerespektuje že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, nerespektuje důležitost i významem a praxí, že škola je ve vztahu k ZZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u ZZ, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ). 0%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje důležitostí i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k ZZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u ZZ, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflektovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (ZZ). 3,5%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k ZZ. 69%

1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v díkci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZZ nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ) 0%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že ZZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v díkci a významu a praktickém naplnění se neobjevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči ZZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u ZZ koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY (zdraví) a ONI (ZZ) 27,5%

**Graf č. 50**
**Okruh 4, C – sociální znevýhodnění**


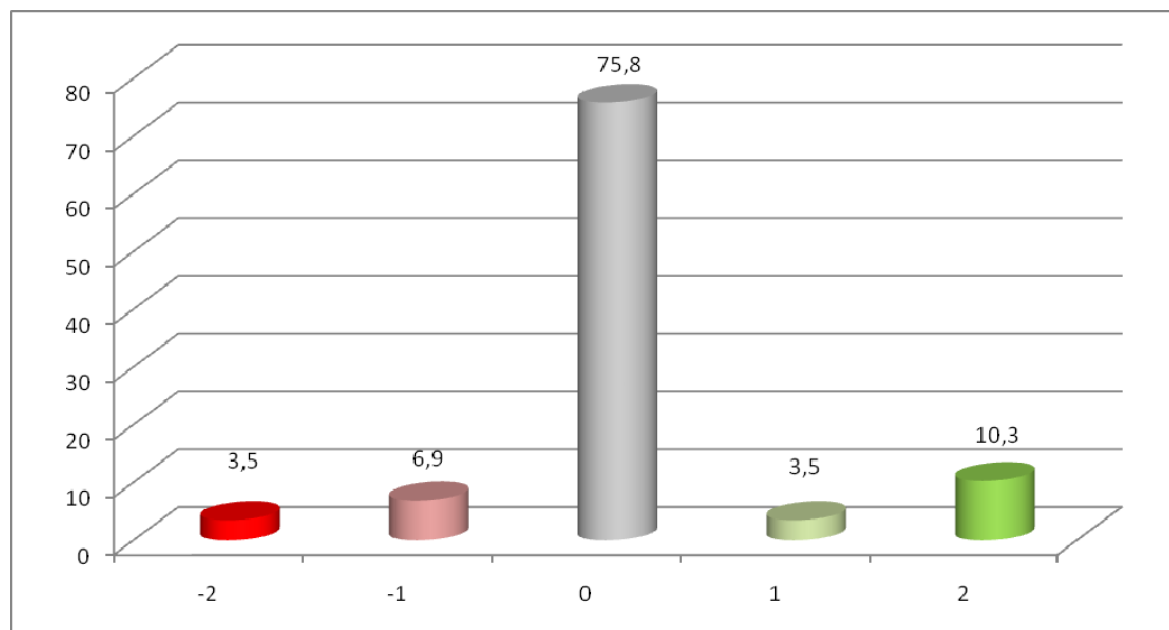
Škálová hodnota -2 neuguje napl. občanského principu	C (SZ) ŠVP nerespektuje že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy nerespektuje díkci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k SZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip u SZ, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (zdraví) a ONI (SZ). Je zaměřována či významně směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ) a patrná je silná. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ. 3,5%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho postižení, neusiluje díkci idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k SZ veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu u SZ, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nerefléktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Je nerefléktovaně zaměřována či směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP a ŠVP spíše produkuje kategorizaci MY a ONI (SZ). Patrná je nerefléktovaná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ. 10,3%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k SZ. 41,4%



1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči SZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u SZ nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. Např. je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI (SZ) a patrná je např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ či záměna SZ za etnickou a národnostní příslušnost. 13,8%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že SZ je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho socio-kulturní zázemí, a primární je jeho vazba na občanství ČR či vazba na pobyt na území ČR, v dikci a významu a praktickém naplnění se neobjevují významné rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči SZ s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u SZ koncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními není dotčena. Např. není významně směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka se sociálním znevýhodněním. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně minimalizovat kategorizaci MY a ONI (SZ) a není patrný např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů SZ či záměna SZ za etnickou a národnostní příslušnost. 31%

### Graf č. 51

#### Okruh 4, D - cizinci

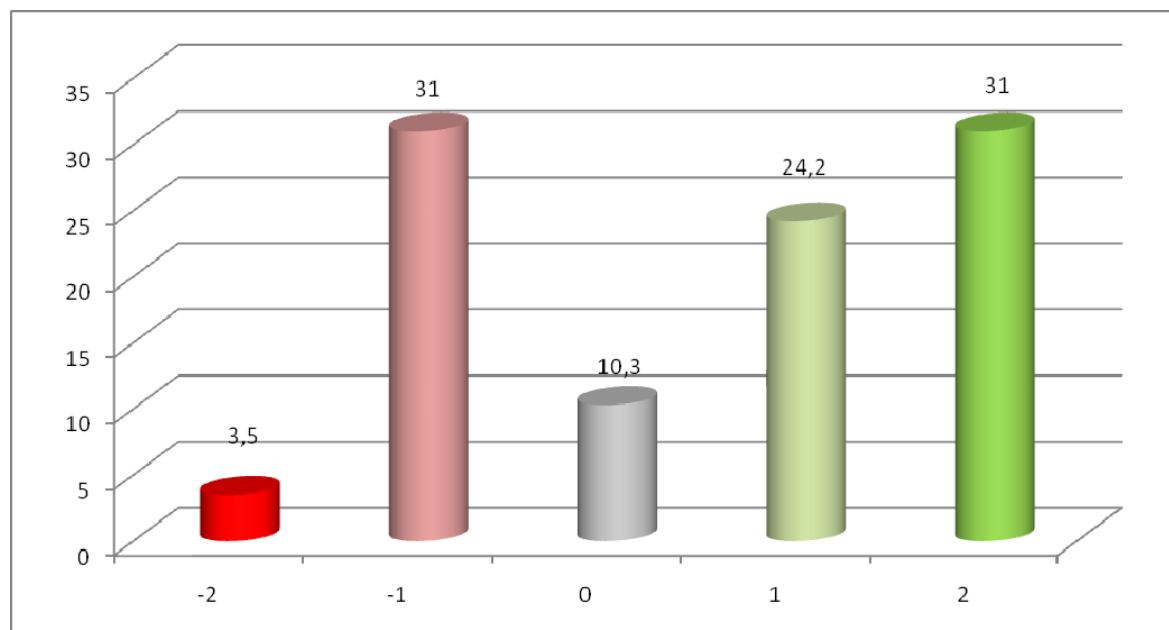


Škálová hodnota	D (C)
-2 nejuje napl. občanského principu	ŠVP nerespektuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy nerespektuje dikci idey i významem a praxí, že škola je ve vztahu k cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina nerespektuje občanský princip a pobytový statut, tj. jeho rovnost mezi ostatními je negativně dotčena. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci). Je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka a přístupy k dítěti. V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná je silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 3,5%
-1 neusiluje o naplnění obč. principu	ŠVP nijak neusiluje o zohlednění, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy neusiluje dikci idey i významem a praxí o naplnění principu, že škola je ve vztahu k cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina neusiluje o zohlednění občanského principu a pobytového statutu, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována. V ideové rovině ŠVP nereflaktovaně produkuje kategorizaci MY a ONI (cizinci). Je směřována skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní a náboženská stránka a přístupy k dítěti. Patrná je etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí.

	6,9%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na zohlednění občanského principu vzhledem k cizincům. 75,8%
1 nekoncepčně zohledňuje, občanský princip	ŠVP nekoncepčně zohledňuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na pobyt na území ČR, v díkci a významu a praktickém naplnění se ale objevují rozpory s koncepčním uchopením pojetí školy jako veřejné služby vůči cizincům s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje občanský princip u cizinců nekoncepčně tj. jeho rovnost mezi ostatními je v některých ohledech dotčena. V ideové rovině ŠVP neumí koncepčně zcela eliminovat kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná je např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 3,5%
2 koncepčně zohledňuje – usiluje o obč. princip	ŠVP koncepčně zohledňuje, že cizinec je plnohodnotným „klientem“ školy bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí, a primární je jeho vazba na pobyt na území ČR, respektuje díkci idey i významem, že škola je ve vztahu k dětem cizincům veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Ideová rovina respektuje pobytový statut a rovnost dítěte cizince mezi ostatními bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost a druh pobytu. V ideové rovině ŠVP umí koncepčně eliminovat kategorizaci MY a ONI (cizinci) a patrná není např. etnizace či axiologické hodnocení individuálních problémů dětí. 10,3%

### Graf č. 52

#### Okruh 5 – komplexně

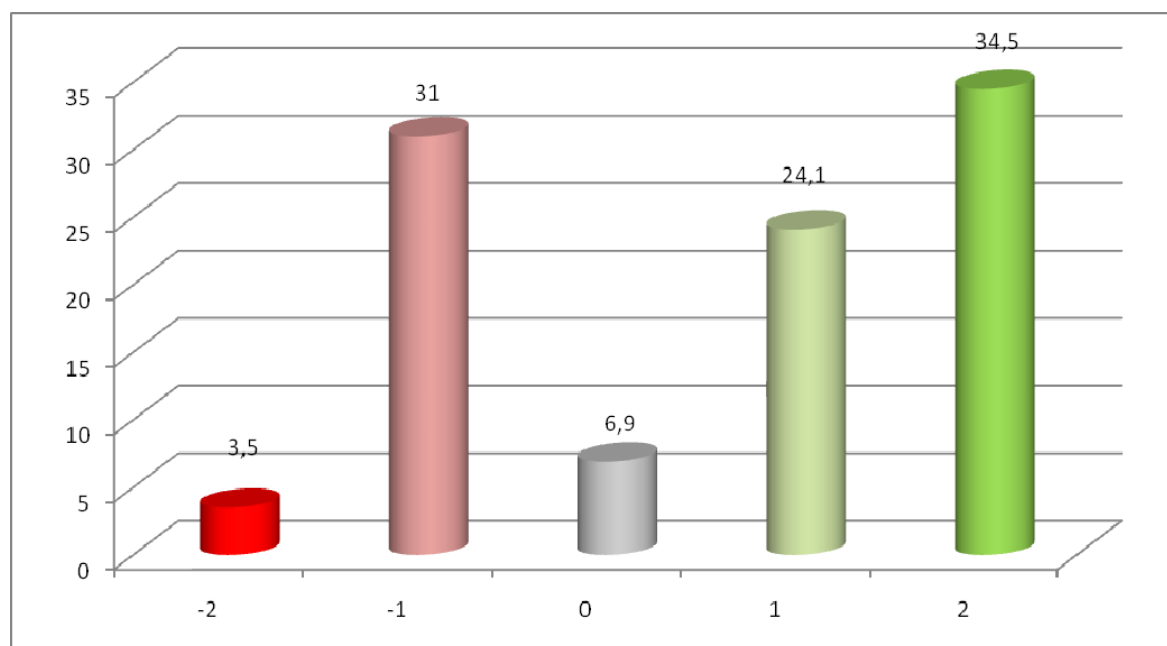


Škálová hodnota	komplexně
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je nastaveno pouze na určitou homogenní cílovou skupinu, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 3,5%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita mimo školní „normu“ cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností. Uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je nastaveno pouze na určitou homogenní cílovou skupinu, není otevřené různým variantám vzdělávacích potřeb Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 31%

0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení. 10,3%
1 nekonceptně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb 24,2%
2 konceptně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb 31%

### Graf č. 53

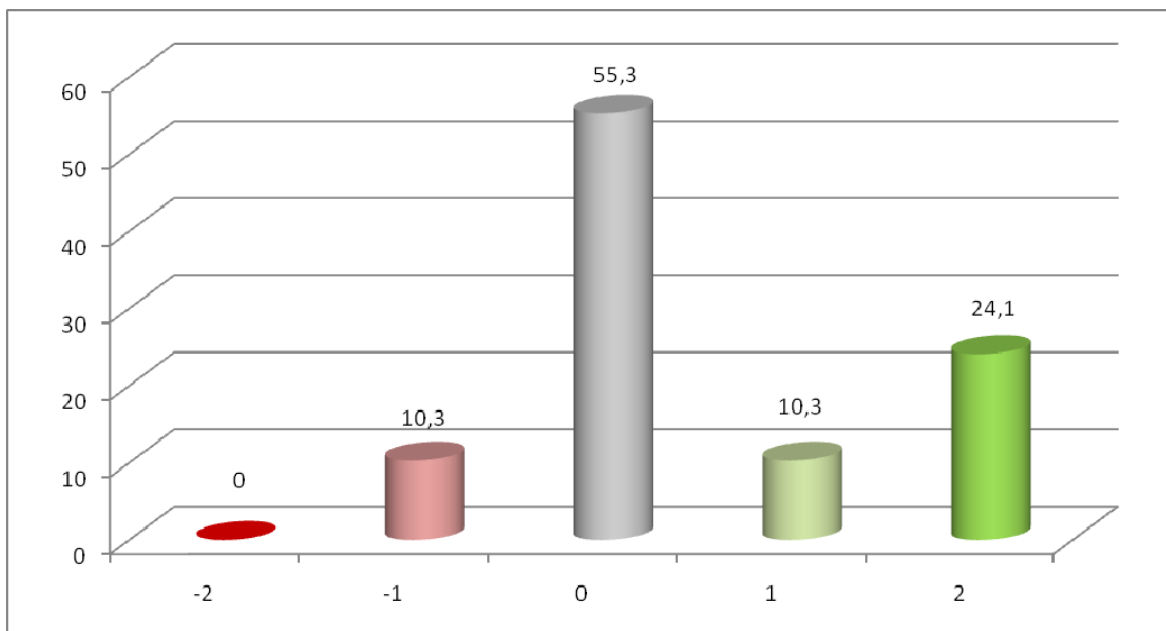
#### Okruh 5, A – zdravotní postižení



Škálová hodnota	Vzhledem ke kategorii A (ZP)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se ZP, ŠVP je nastaveno na “normu” bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které vylučuje přijetí ZP. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně přijímá pouze děti se ZP. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 3,5%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči ZP. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se ZP, ŠVP je nastaveno spíše na “normu” bez ZP, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření apod.), které umožňuje přijetí ZP pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP. Případně přijímá spíše děti se ZP, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k ZP. 31%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči ZP a jejich přijímání bez omezení 6,9%
1 nekonceptně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZP a přijímání ZP žáků bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP 24,1%
2 konceptně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků se ZP bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP 34,5%

## Graf č. 54

### Okruh 5, B – zdravotní znevýhodnění

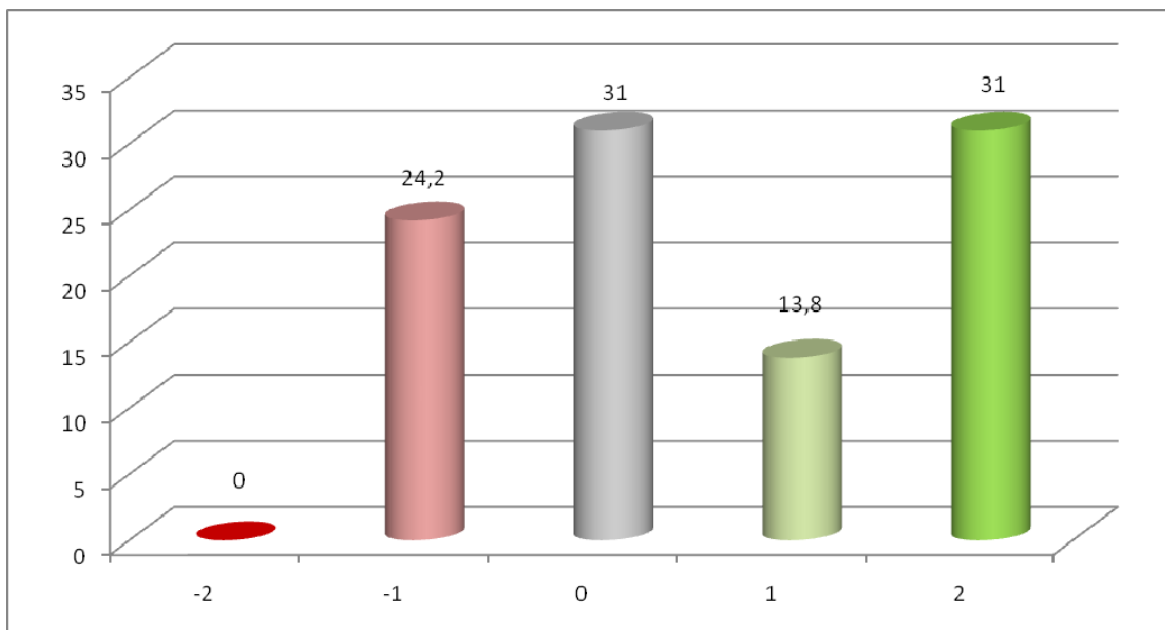


Škálová hodnota	B (ZZ)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se ZZ, ŠVP je nastaveno na "normu" bez ZZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření) apod., které vylučuje přijetí ZZ. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ. Případně přijímá pouze děti ZZ. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči ZZ. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se ZZ, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez ZZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření) apod., které umožňuje přijetí ZZ pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ. Případně přijímá spíše děti se ZZ, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k ZZ. 10,3%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči ZZ a jejich přijímání bez omezení 55,3%
1 nekoncepčně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči ZZ a přijímání ZZ žáků bez omezení, ŠVP však není koncepčně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZZ 10,3%
2 koncepčně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků se ZP bez omezení, ŠVP je koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb ZP 24,1%



## Graf č. 55

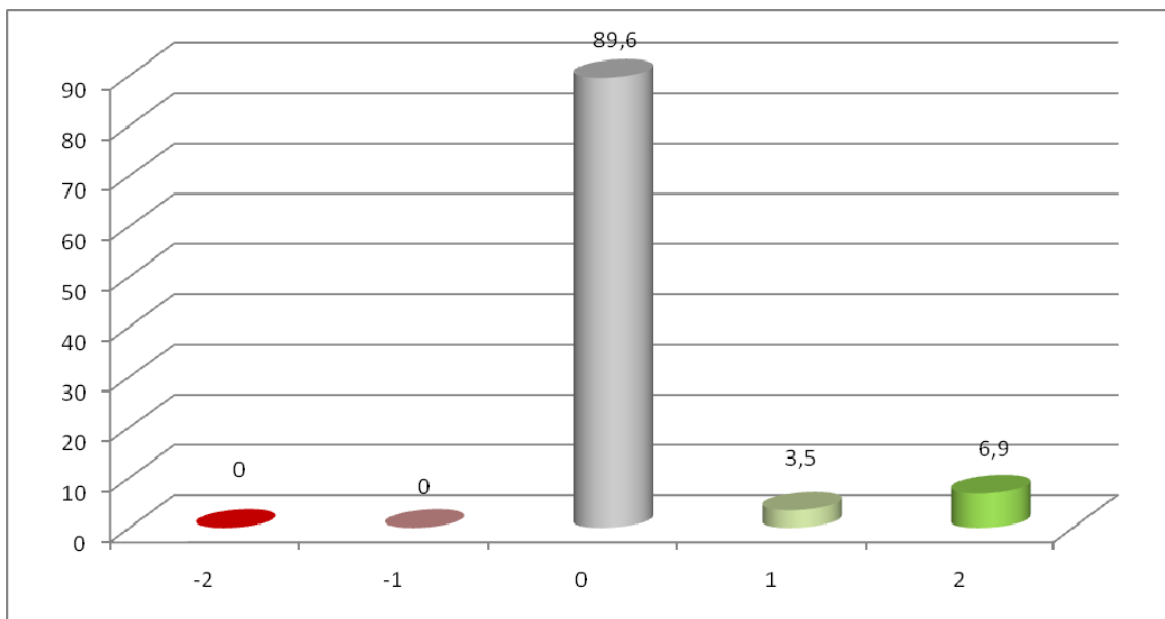
### Okruh 5, C – sociální znevýhodnění



Škálová hodnota	C (SZ)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků se SZ, ŠVP je nastaveno na "normu" bez SZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, který vylučuje přijetí SZ. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ. Případně přijímá pouze děti SZ. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči SZ. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků se SZ, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez SZ, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, které umožňuje přijetí SZ pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ. Případně přijímá spíše děti se SZ nebo obdobně klasifikovatelné, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliší diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k SZ. 24,2%
0 indiferentní	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možné usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči SZ a jejich přijímání bez omezení 31%
1 nekoncepčně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči SZ a přijímání SZ žáků bez omezení, ŠVP však není koncepčně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ 13,8%
2 koncepčně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků se SZ bez omezení, ŠVP je koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb SZ 31%

## Graf č. 56

### Okruh 5, D – cizinci



Škálová hodnota	D (C)
-2 silná exkluzivita (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků cizinců, ŠVP je nastaveno na "normu" bez cizinců, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, který vylučuje přijetí cizinců. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců. Případně přijímá pouze děti cizinců. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou. 0%
-1 tendence k exkluzivitě (prosegregační) profilace	Nastavení ŠVP spíše na vytváření homogenní vzdělávací skupiny, diverzita cílové skupiny je malá a ŠVP nemá tendenci ji překonávat větší otevřeností vůči cizincům. Spíše uzavřenost vůči přijímání žáků cizinců, ŠVP je nastaveno spíše na "normu" bez cizinců, případně provádí výběr dětí dle určitého klíče, které umožňuje přijetí cizinců pouze výjimečně. ŠVP není otevřené vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců. Případně přijímá spíše děti cizinců nebo obdobně klasifikovatelné, jiné žáky v omezeném počtu. Nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s příliš diverzifikovanou cílovou skupinou směrem k cizincům. 0%
0 indifferenční	ŠVP neobsahuje dostatek informací nebo relevantních a konkrétních informací, ze kterých je možno usuzovat na otevřenost či uzavřenost vůči cizincům a jejich přijímání bez omezení 89,6%
1 nekonceptně „otevřená“ profilace	Je spíše deklarována otevřenost vůči cizincům a přijímání žáků cizinců bez omezení, ŠVP však není konceptně a komplexně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců 3,5%
2 konceptně „otevřená“ profilace	otevřenost vůči přijímání žáků cizinců bez omezení, ŠVP je konceptně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb cizinců 6,9%