EVROPSKÁ UNIE

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR

2010

centra podpory inkluzivního vzdělávání

2010

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

Tato publikace byla spolufinancována Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Realizační tým:

Matěj Bulant, Ph.D. (ed.), Mgr. Nataša Alešová, PhDr. Viola Horská, RnDr. Jiřina Oulovská, Mgr. František Tomášek, PhDr. Jana Zapletalová a členové jednotlivých pracovišť CPIV

© Centra podpory inkluzivního vzdělávání, 2010

© Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

ISBN 978-80-86856-69-8

Editorial

„Zpráva o stavu inkluzívního vzdělávání v ČR 2010“ (dále též Zpráva) je završením ročního působení projektu Centra podpory inkluzívního vzdělávání (CPIV). Tento individuální projekt zahájil svou činnost v srpnu 2009 s cílem podpořit zavádění principů inkluzivního vzdělávání do českého školství. Pro dosažení tohoto cíle bylo vytvořeno devět regionálních pracovišť CPIV, která svou působností pokryla území celé České republiky. Odborníci z těchto pracovišť za metodické, koncepční ale i lidské podpory realizačního týmu ve školním roce 2009/2010 spolupracovali s desítkami škol. Jednalo se o školy, které se rozhodly přijmout výzvu, jež inkluze bezesporu představuje, a nastoupily dlouhou cestu vedoucí k vybudování inkluzivního prostředí ve školách, přičemž CPIV je v tomto úsilí všemožně podporovala. V průběhu spolupráce pracovníci CPIV získali řadu poznatků a informací k problematice implementace inkluze do škol. Řada z nich je obsažena i v této zprávě.

Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010 je první z řady připravovaných zpráv (celkem tři zprávy), které vzniknou v průběhu projektu CPIV. Byla koncipována tak, aby prezentovala odborný potenciál, kterým projekt CPIV disponuje díky svým téměř devadesáti pracovníkům. Na jednotlivých částech Zprávy se podíleli jak členové realizačního týmu, kteří připravili společně s ředitelkou Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR úvodní kapitolu představující projekt CPIV a koncept inkluzivního vzdělávání a závěrečnou kapitolu, shrnující poznatky získané během působení v zapojených školách, tak pracovníci jednotlivých CPIV, kteří jsou autory částí představující jednotlivé kraje a příklady dobré praxe. Týmy jednotlivých CPIV stojí také za kvantitativními a kvalitativními daty, která posloužila jako základ pro obecné vyhodnocení situace sledovaných škol, jež připravil analytik projektu.

Díky propojení informací o stavu inkluzivního vzdělávání v jednotlivých regionech a souběžné analýze dat na celostátní úrovni, představuje „Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010“ zdroj informací o inkluzivním vzdělávání jak v jednotlivých krajích, tak v celé republice.

Matěj Bulant, Ph.D.

Analytik projektu CPIV

Obsah

1. Představení projektu 5

1.1. Centra podpory inkluzivního vzdělávání 5

1.2. Pojem inkluze 5

1.3. Klíčové aktivity projektu 9

1.4. Profesní portfolio projektu 12

1.5. Metodika sběru dat 15

1.6. Struktura zprávy 15

2. Představení zapojených škol 16
2.1 Praha 16
2.2 Středočeský kraj 17
2.3 Plzeňský kraj 18
2.4 Jihočeský kraj 19
2.5 Ústecký kraj 21
2.6 Liberecký kraj 22
2.7 Královéhradecký kraj 23
2.8 Kraj Vysočina 25
2.9 Olomoucký kraj 26
2.10 Jihomoravský kraj 27
2.11 Zlínský kraj 29
2.12 Moravskoslezský kraj 30

3. Obecný profil zapojených škol 33
3.1 Rozložení škol 33
3.2 Rozložení škol podle velikosti obcí 34
3.3 Velikost škol 35
3.4 Další charakteristiky škol 37
3.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách vzdělávajících podle RVP ZV 37
3.6 Situace ve školách s ohledem k vybraným faktorům potencionálně ovlivňujícím zavádění inkluzivních principů do vzdělávání 40
3.7 Další vzdělávaní pedagogických pracovníků ve školách 44

4. Inkluze v zapojených školách 50
4.1. Příklady intervence CPIV, příklady dobré praxe a další zjištění ze zapojených škol 50

5. Vyhodnocení stavu připravenosti škol na inkluzi 82

6. Systémové a jiné překážky při zavádění inkluzivních principů do škol 86

1. Představení projektu

1.1 Centra podpory inkluzivního vzdělávání

Projekt Center podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV) se zaměřuje na ověření a nastavení podmínek inkluzivního vzdělávání zejména na základních školách v ČR. Ve vybraných lokalitách (9) v ČR byla zřízena Centra podpory inkluzivního vzdělávání, která pokrývají svými službami všechny kraje. CPIV poskytují služby psychologů, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků, didaktiků, projektových manažerů a kulturních antropologů na vybraných školách ve všech regionech ČR ve spolupráci s vedením vybraných škol. Vytváří podmínky pro zajištění distribuce vzdělávání podle možností a schopností žáků, nastavují a sledují pravidla rovnosti v přístupu ke vzdělávání, zvláště pak u žáků s potřebou podpůrných opatření a u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím zmapování aktuálního stavu realizace inkluze na školách jsou vytvářeny plány DVPP pedagogických pracovníků škol, sondována metodická připravenost, vybavenost školy pomůckami včetně posuzování role asistenta pedagoga. Zaměstnanci CPIV pracují s podpůrným systémem školy, podílí se na procesu sociální rehabilitace, poskytují školám mentorské služby. Pro zapojené školy se vytváří tzv. Školní podpůrný program (Špp), který je strategií pro zahájení inkluzivního vzdělávání nebo vzdělávání v modelu integrace. Pracovníci CPIV současně vytváří v jednotlivých regionech sítě poskytovatelů služeb, sami služby poskytují včetně pomoci školám v oblasti projektové podpory. Vzniká tak síť spolupracujících škol, které se snaží posilovat inkluzivní principy ve vzdělávání na školách v ČR.

1.2 Pojem inkluze

PhDr. Jana Zapletalová, ředitelka IPPP ČR

"Rovnost udává pravidla a spravedlnost nás vede k hodnocení těchto pravidel." W.G. Secada (1989)

Učitelé, rodiče i žáci mají svoje představy o škole a vzdělávání spojeny s různými očekáváními. Rodiče si obvykle přejí, aby jejich děti byly ve škole spokojené a dostalo se jim dobrého vzdělání, které bude umožňovat získání zajímavé práce; žáci si přejí laskavé a veselé učitele, kterých si později mohou vážit nejen pro znalost oboru, kterému vyučují, ale také pro to, jak s nimi komunikují a dokáží řešit i složité situace, které život ve škole běžně přináší. Učitelé si přejí hodné, vnímavé a nadané žáky, se kterými je radost pracovat, protože jsou motivovaní ke vzdělávání, touží poznávat a na výuku se pravidelně připravují... Realita školního života je ale mnohem pestřejší, protože školu navštěvují různí žáci s různými předpoklady pro vzdělávání, z různého rodinného prostředí, často žáci, kteří nemají ve svém okolí nikoho, kdo by jim s přípravou do školy pomáhal. Je tedy zcela zřejmé, že šance všech nejsou stejné a pro mnohé je vzdělávání spíše frustrující zkušeností. Inkluzivní přístup je pak jednou z cest, jak se pokusit o rovné podmínky a příležitosti ve vzdělávání.

Analýzy ukazují, že při inkluzivním vzdělávání nestačí jen formální nárok nebo přístup ke vzdělávání – pro jeho optimální naplnění je důležité mít také podmínky pro práci

a příslušné nástroje. Proto někteří odborníci (Kathleen Lynchová) hovoří o nutnosti zajišťovat **rovnost podmínek**, nejen příležitostí a přístupu. Ukazuje se, že i když se v mnoha zemích tento **formální přístup** podařilo uskutečnit, byli jsme svědky něčeho, co jsme začali nazývat nejprve integrace a později inkluze. Anglický psycholog P. Farrell říká, že hlavním znakem integrace je umístění, tj. fyzická **přítomnost** žáků se speciálními vzdělávacími potřebami **v běžných** („ordinary", „regular") **školách**. Tyto školy, někdy označované také jako školy „hlavního proudu" („mainstream"), jsou tradičně připraveny, pokud jde o učivo, metody vyučování, komunikaci se žáky, způsoby disciplinace apod., na jakéhosi modálního žáka („normálního", tj. statisticky nejčetnějšího). Umístit do nich i děti, které se jakkoli odlišují, znamená doufat, že tímto neomezovaným **přístupem** dojde k pozitivní změně v jejich socializaci. A to jaksi automaticky nebo možná „nákazou". Často jde vskutku o pouhou víru, o čemž svědčí následné kritiky na adresu učitelů, jejich metod, škol atd., že v běžné škole nejsou připraveni na přijetí takových dětí. In-kluze je v tomto přístupu nahrazena **absencí ex-kluze (vyloučení)**. Z hlediska teorie rovného přístupu jde o první fázi procesu inkluze, která vyloučení těchto žáků formálně zabraňuje, ale ne vždy mu zabránit dokáže. P. Farrell uvádí, že skutečná inkluze vyžaduje ještě splnění dalších podmínek a to zejména akceptaci, participaci a podmínky pro dosažení výsledků („achievement").

Akceptace znamená zajistit, že tito žáci budou přijati učiteli, svými spolužáky i jejich rodiči jako plnohodnotní a aktivní členové školní komunity. Dosáhnout naplnění této zdánlivě „jen" symbolické či psychologické podmínky však není snadné. Stále hrozí sentimentální (litující) až „pomáhající" postoj nebo naopak tabuizace (viz dále Gordon). Akceptace je výsledkem nastavení podmínek ve škole a současně je předpokladem jejich udržení a tedy úspěšné inkluze.

Participace znamená vytvoření podmínek pro aktivní účast dětí se širokým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb (žáků s potřebou vyrovnávacích opatření) ve všech školních činnostech (vyloučeni by měli být jen z minima z nich a to těch méně významných). Týká se to ovšem všech dětí – i těch, které nemají diagnostikované speciální vzdělávací potřeby. „Inclusive classroom" označuje šířeji třídu, v níž se díky zařazení dětí se SVP daří zlepšovat i situaci ostatních méně výkonných a méně úspěšných žáků.

Achievement, čili vytvoření podmínek, aby tyto děti měly hmatatelné učební **výsledky**. Jinými slovy, kvalita inkluze se neposuzuje jen na vstupu, podle zajištěných podmínek, vybavenosti, vzdělanosti učitelů atd., ale především na výstupu, podle toho, co tyto děti po čase umějí, jaké výsledky prezentují. (Paralela s „rovností výsledků".) Podle stupně naplnění této čtveřice podmínek (přítomnost, akceptace, participace a achievement) rozlišujeme různé stupně inkluze.

Mainstreaming – jde o selektivní umístění žáků se SVP do běžné třídy. Zastánci tvrdí, že i žák se SVP si musí zasloužit a vydobýt tuto příležitost být zařazen do běžné třídy – a to tak, že ukáže a projeví schopnost udržet krok při práci ukládané nejprve ve zvláštní škole/třídě a teprve pak si vysloužíí zařazení do běžné školy. Tento přístup zachovává relativně silný sektor speciálních vzdělávacích struktur.

Částečná inkluze označuje závazek maximálně vzdělávat každé dítě přiměřeně jeho možnostem, a to ve škole a třídě, kterou si samo zvolí. Typické je, že pomoc, podpora, služba jde za dítětem, nikoli dítě za službou. Podmínkou je, že takové dítě bude těžit z přítomnosti v dané třídě spíše, než že bude muset udržet krok s ostatními žáky. Stoupenci inkluze preferují proto nové, alternativní formy vyučování.

Úplná inkluze označuje situaci, kdy všichni žáci, bez ohledu na druh a stupeň znevýhodnění, jsou v běžné třídě na „plný úvazek“ a všechny případné speciální služby jim musejí být poskytovány v ní. Stoupenci inkluze se domnívají, že dítě se SVP by mělo vždy začínat v běžné třídě a být umístěno do speciálního zařízení, jen když se potvrdí, že mu v něm nemohou být příslušné služby poskytovány.

Překážky na cestě k inkluzi

D. Gordon (2002) hovoří v souvislosti s potížemi zavádění inkluze o tom, že největší bariéry představují naše mentální návyky a určité sociální procesy a jejich setrvačnost.

I. **Rozdělení světa na posvátné a profánní.** Z něho vyplývají některé „zákazy“ a „příkazy“, které nám brání uznat, že postižený člověk si své potíže přece jen nějak nezavinil sám. Je často nějak stigmatizovaný a historicky je známo, že stigma vyvolává bázeň, odtažení, odmítnutí. Tato jinakost sice nebrání setkání a toleranci přítomnosti postiženého, avšak zabraňuje jeho akceptaci.
II. **Způsob předávání poznatků/hodnot/postojů ve škole.** Převažuje tzv. seriální („collection“) kód nad kódem integrovaným. Učivo i vyučovací metody pracují spíše s povrchovými strukturami (registrace povrchových znaků učiva); aktivní participace na učení by však vyžadovala mobilizovat tzv. hluboké struktury.
III. **Chybí etika odlišnosti, jinakosti.**
IV. **Chybí étos non-standardizace.**

Inkluzivní vzdělávání nachází oporu i ve výkladu Článku 2 Protokolu 1 k Evropské úmluvě o lidských právech, ze kterého vyplývá nutnost uznávat a ochraňovat právo na vzdělávání, jeho přístupnost bez diskriminace ve vztahu **ke třem základním dimenzím:**

1) ke vzdělání musí mít přístup všichni a zvláště pak ohrožené skupiny včetně těch, jejichž základem je rasová příslušnost

2) vzdělání musí být snadno a bezpečně fyzicky přístupné včetně možnosti „distanc learning“

3) vzdělání musí být něčím, co si mohou dovolit všichni, musí být ekonomicky dostupné

Doporučení se dále odvolávají na „vhodnost“ vzdělávacích dokumentů, které musí být **kulturně přiměřené** a v odpovídající kvalitě. Dále se vyžaduje, aby vzdělávání bylo schopné reagovat na potřeby měnící se společnosti **včetně náhledu na potřeby komunit** z odlišného kulturního a sociálního prostředí.

Zpráva mezinárodní asociace Step by Step, jejíž autorkou je Liana Ghett navíc zdůrazňuje **roli determinace** ve vzdělávání, kdy výzkumy v 90. letech ukázaly, že determinace výrazně přispívá k prohlubování rozdílů mezi žáky nízkopříjmových a menšinových skupin a jejich zámožnějšími vrstevníky (H. Mehan, L. Hubbard – „Zhodnocení efektivity inovací ve vzdělávání“, 1999, University of California), výzkum z roku 2005 podporovaný CESifo v projektu Mezinárodní chování ve vzdělávání porovnal výsledky studentů napříč zeměmi, kde je determinace ve vzdělávání prováděna (včetně ČR), se zeměmi, kde prováděna není. Výsledky jasně prokázaly, že **brzká selekce vede k nerovnosti** ve vzdělávání a má obzvláště negativní důsledky, pokud jde o dosažené výsledky znevýhodněných žáků.

Vzdělávací systémy s brzkou selekcí žáků zhoršují rozdíly, pokud jde o dosažení vzdělání na základě sociálního původu, a tím vedou k ještě větším nerovnostem ve výkonnosti žáků, což vede k výběru méně prestižních forem vzdělávání. Odložení selekce směrem ke středoškolskému stupni vzdělávání v kombinaci se vzájemnou prostupností jednotlivých typů škol, může snížit segregaci a podporovat rovnost bez toho, že by byla snížena kvalita (COO, Brusel, 8. 9. 2006). **Současně je třeba zajišťovat osnovy učiva v mezích vysokého**

vzdělávacího standardu, zabývat se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků včetně jejich jazykových znalostí a znalostí z oblasti interkulturality. Segregace ve vzdělávání se objevuje v některých zemích Evropy např. ve Španělsku, kde vznikají školy pro autochtonní obyvatele, tato separace je však považována za dobrovolnou. Segregace dětí imigrantů ve školách, které se nacházejí na okraji měst, existuje prakticky ve všech evropských zemích a je obvykle důsledkem politiky bydlení. Jak můžeme segregaci chápat ve vztahu k nižší úspěšnosti dětí z menšin či dětí imigrantů? Existují spolehlivé výzkumné důkazy, že vrstevníci mají významný vliv na studijní výsledky. Na základě dat PISA Stanat (2006) například zjistil, že vysoká koncentrace imigrantských dětí brzdí jejich školní výkony. S použitím stejných i nových dat pak Entorf a Lauck (2006) nedávno představili komparativní důkazy pro tuto hypotézu a oznámili stoupající počty výzkumů týkajících se vlivu vrstevníků.

Tato výzkumná tradice byla založena ve Spojených státech takzvanou Colemanovou zprávou z roku 1966. Dotyčná studie odhalila, že profil spolužáků byl významným faktorem ve vzdělání žáků z menšin či nízko příjmových skupin. Přesněji, čím byli ostatní studenti „pokročilejší“, tím lepší byli výsledky studentů z řad menšin. (Farley 2005). Z výsledků této studie plyne, že menšinoví studenti nedosahují svého plného potenciálu. Pokud děti z menšin studují současně s dětmi s vyššími vzdělanostními cíly, směřují také ke zvyšování svých vlastních cílů. Studijní výsledky studentů a někdy i IQ testy minoritních studentů se zlepšují po přesunu na integrovanou školu. Obavy rodičů pocházejících ze střední třídy posílat svoje děti do škol, kde je vysoké procento dětí z menšin, nemusí být založeny na rasových předsudcích, ale často se opírají o víru, že děti se na takových školách méně naučí. Farley (2006) došel k závěru, že velká většina studií ukazuje, že na integrovaných školách se míra úspěšnosti pro děti z většinové populace (nebo střední třídy) nesnižuje. Důležité je, aby školy byly kvalitní a pro studenty atraktivní.

Koncept rovných příležitostí ve vzdělávání („equal educational oportunity“) vychází ze snahy vyrovnávat podmínky pro vzdělávání (různé sociální složení třídy, různá kognitivní úroveň x stejní učitelé) a poskytovat stejnou péči. Současně je snaha dosahovat tzv. „funkčního minima“ a vyrovnávat dosahované výsledky prostřednictvím zkvalitnění procesů vzdělávání i tzv. podpůrných služeb ve vzdělávání. Tyto služby jsou zprostředkovávány ve školách speciálními pedagogy, asistenty pedagoga, výchovnými poradci, školními metodiky prevence případně školními psychology. Ve školách vznikají školní poradenská pracoviště, tento model práce ověřujeme i prostřednictvím projektů ESF, například VIP-Kariéra.

Uvědomujeme si, že klíčovou figurou v celém procesu vzdělávání je učitel, který musí současně zajišťovat osnovy učiva v mezích vysokého vzdělávacího standardu, zabývat se dalším sebevzděláváním včetně jejich jazykových znalostí a znalostí z oblasti interkulturality. Dále se od učitele očekává, že dokáže rozpoznat příznaky speciální vzdělávací potřeby a upozorní včas rodiče dítěte případně další odborníky; že umí pracovat s odbornými doporučeními pro práci se žákem, zavádí je do vzdělávací praxe a podílí se na vytváření IVP (individuálního vzdělávacího plánu). Pracuje samostatně nebo ve spolupráci s dalšími odborníky – speciální pedagog, logoped, psycholog, asistent pedagoga přímo ve škole nebo ve školském poradenském zařízení. Proces inkluzivního vzdělávání je tedy velmi náročný, zahrnuje nikoliv pouze správní akt o poskytnutí finančních prostředků na žáka s definovanou potřebou podpůrných opatření.

Rovnost ve vzdělávání je zajišťována také vytvářením pravidel a očekávaná spravedlnost nás vede k hodnocení těchto pravidel (zákon 561/2004, § 16, § 17, § 18, § 20; vyhláška 73/2005). Snažíme se o redefinování speciálních vzdělávacích potřeb od prosté sociální topografie

k přesnějšímu vymezení skutečných potřeb žáka, vyspecifikování forem a obsahů speciálního vzdělávání žáka a míry podpůrných opatření v závislosti na potřebách a právech žáka (dítěte).

Pro informaci uvádíme některé cíle:

- zajistit rovné příležitosti ke vzdělávání pro všechny a poskytnout šanci na rozvinutí jejich vzdělanostního potenciálu v prostředí bezpečné školy
- vytvářet podmínky pro zlepšení výsledků vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků z málo podnětného prostředí
- vytvoření podmínek pro multikulturní vzdělávání
- zlepšit podmínky pro vzdělávání zdravotně znevýhodněných a postižených
- připravit pro poradenské pracovníky diagnostické nástroje a intervenční postupy, identifikační nástroje a pedagogické postupy pro pedagogy
- vytvořit školní poradenská pracoviště
- vytvořit informační základnu pro orientaci na trhu práce zvláště pro ty žáky, kde je snížený potenciál možností rodiny
- vytvářet příznivé a bezpečné školní prostředí
- zkvalitnit programy specifické primární prevence

Představa inkluzivní školy je obvykle spojována s vysokou úrovní pedagogické práce, spojené s reálnými nároky kladenými na žáky, s hodnocením vstupů i výstupů ze vzdělávání, které respektují kritéria hodnocení a současně dokážou vytvářet mezi učiteli a žáky laskavou náročnost s respektem ke specifikům vzdělávaných žáků.

Škola, která má stanovena pravidla hry, je obvykle férová a nemusí se obávat o svoje žáky a ti obvykle chodí do školy nejen za poznáním, ale také za svými kamarády a učiteli.

1.3 Klíčové aktivity projektu

KA 01 – Mapování potřeb

Základem mapování potřeb škol je sběr především kvantitativních dat, která následně slouží jako podklad pro tvorbu evaluačních studií škol (dále jen ESŠ), což je soubor dokumentů analyzujících situaci v dané škole. Tvorba ESŠ sleduje čtyři úzce propojené cíle 1) zmapování podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání, 2) zmapování situace s ohledem k potřebám zapojených škol, 3) získání relevantních a navzájem srovnatelných dat, která budou využita při tvorbě analýz, 4) poskytnutí metodických nástrojů, které pomohou týmům CPIV zintenzivnit a prohloubit komunikaci nejen se školami (tvorba SWOT analýzy), ale i uvnitř týmu samotného (konstrukce logického modelu). ESŠ budou postupně zpracovány pro všechny školy zapojené do projektu CPIV.

Mezi hlavní témata mapování potřeb patří další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na podporu inkluze, vybavenost škol didaktickými a kompenzačními pomůckami nezbytnými k naplňování proinkluzivního vzdělávání, skladba žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nastavení podpůrných poradenských služeb (asistenti pedagoga, školní speciální pedagogové, školní psychologové, PPP, SPC atd.) a stav spolupráce s dalšími subjekty poskytujícími vzdělání (zasíťování poskytovatelů služeb) nebo jeho podporu.

KA 02 – Tvorba školních podpůrných programů

Aktivita vychází ze závěrů mapování potřeb a situace na zapojených školách s cílem sledovat pravidla rovnosti v přístupu ke vzdělávání, zvláště pak u žáků s potřebou podpůrných opatření

a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním výstupem aktivity bude modelová struktura školního podpůrného programu (dále Špp), která bude nastavovat podmínky pro inkluzivní vzdělávání v různých typech základních škol a zároveň bude zahrnovat strategii k zajištění těchto podmínek na školách, s respektem k různorodosti a specifičnosti školní práce v jednotlivých regionech. Modelová struktura Špp bude vznikat souběžně s vytvářením a ověřováním Špp škol zapojených do projektu. Ověřená modelová struktura Špp bude dokumentem doporučeným k aplikaci v rámci ČR.

Na základě modelové struktury Špp budou na všech zapojených školách zpracovány Špp, které nastaví podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání v těchto školách. Zpracované Špp budou sloužit jako příklady dobré praxe v zavádění inkluzivního vzdělávání ve školách v regionech ČR. Pracovníci CPIV budou zpracované Špp každoročně vyhodnocovat a na základě informací z analýz Špp a zkušeností ze škol, budou zpracovávat cílovou metodiku tvorby Špp. Metodika by měla v dostatečné míře vyhodnotit možnosti, nástroje a podmínky inkluzivního vzdělávání zejména na základních školách v ČR. Ověření metodiky na širokém vzorku zapojených škol by mělo umožnit její následnou implementaci do praxe ostatních škol.

KA 03 – Metodická podpora a poradenství

Podrobný popis realizace klíčové aktivity

Metodická podpora a poradenství je poskytována pracovníkům škol a školských zařízení včetně vedoucích pracovníků škol a školských zařízení v oblastech definovaných strukturou Školních podpůrných programů. Na základě zmapování potřeb škol, je jim poskytována projektová podpora.

Služby jsou poskytovány na základě zájmu také subjektům, které přímo neparticipují na tvorbě programů.

Poskytovaná metodická podpora vychází z poznatků v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a dalších příbuzných disciplin. Zdrojem metodické podpory jsou:

1. příklady dobré praxe ze zapojených škol,
2. zkušenosti získané realizací projektu SIM, včetně výzkumných zpráv,
3. výstupy KA 01 – mapování,
4. zahraniční zkušenosti s obdobnými modely vzdělávání,
5. studium dostupných materiálů (výzkumy, metodiky, diplomové práce, výroční zprávy atp.).

Metodická podpora je poskytována odborníky CPIV, pod metodickým vedením hlavních metodiků projektu a ve spolupráci s externími odborníky. Metodická podpora reflektuje požadavky zapojených škol v kontextu jejich specifických potřeb a cíle projektu CPIV. Metodická podpora se zaměřuje na problematiku vzdělávání (učení, vyučování) i aplikaci podpůrných mechanizmů do vzdělávání.

Vybrané metodické postupy a jednotlivé metodiky, příklady dobré praxe budou publikovány a postupně zveřejňovány na internetových stránkách projektu. Metodiky jako příklady dobré praxe budou publikovány. Průběžně je metodická podpora a pomoc vyhodnocována s cílem zajistit co nejlepší úroveň poradenských služeb školám.

Mezi podporovanými subjekty jsou také pracovníci ČŠI v regionech, kterým mohou být poskytovány konzultace i poradenská podpora.

S výstupy metodické práce bude odborná veřejnost seznamována na odborných konferencích, odborných setkáních a seminářích i pracovních schůzkách.

K výstupům této klíčové aktivity patří:

a) připravenost pedagogů ke vzdělávání v inkluzívních podmínkách,
b) dílčí metodické materiály na podporu vzdělávání žáků s různou mírou speciálních vzdělávacích potřeb,
c) metodiky k zajištění podpůrných poradenských služeb ve školách,
d) metodické materiály, které budou sloužit jako východisko pro vytváření Školních podpůrných programů a s tím souvisejících aktivit,
e) posouzení zavedených metodických postupů v práci se žáky se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením,
f) vyhodnocení metodiky pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v jednotlivých školách zapojených do projektu,
g) metodika výběru a nabídky DVPP pro učitele v zapojených školách podle stávajících kompetencí,
h) vyhodnocení preventivních programů škol,
i) metodika spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga,
j) vzdálená metodická podpora pro školy a školská zařízení prostřednictvím internetových stránek.

KA 04 – Odborné a projektové poradenství lokálním subjektům

Na základě zmapování potřeb škol jsou v rámci této aktivity vybrány oblasti, které je vhodné v dané škole ošetřit s podporou projektů. Mezi klíčová opatření, která pracovníci CPIV subjektům doporučují, patří zajišťování odborných poradenských služeb a to zejména v zavádění pozice školního speciálního pedagoga a psychologa, asistenta pedagoga, případně kompetentních tutorských služeb. Projektové poradenství pomáhá školám navýšit kapacitu DVPP a zlepšovat podmínky pro proces integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na vybavenost škol vhodnými kompenzačními a didaktickými pomůckami.

Tato aktivita by tedy měla naučit školy využívat projektové programy k získávání finančních prostředků pro potřeby zvýšení připravenosti subjektu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich širokém spektru včetně dětí a žáků s potřebou podpůrných vzdělávacích opatření. Podporou navazování partnerství s relevantními organizacemi v kraji vznikají neformální partnerství spolupracujících subjektů při zavádění inkluzivních metod do vzdělávání.

KA 05 – Vzdělávání a metodické vedení pracovníků CPIV

Vzdělávání je připravováno metodikem pro vzdělávání ve spolupráci s pracovníky CPIV. Programy vzdělávání vycházejí z úrovně dosažených kompetencí jednotlivých odborníků. Pracovníci se vzdělávají různými formami, tj. prostřednictvím účasti na seminářích a workshopech, které organizuje realizační tým, dále formou profesních setkání a v neposlední řadě také formou individuálního vzdělávání. Pracovníci CPIV využívají ke svému vzdělávání také nabídky dalších subjektů v regionech poskytujících DVPP. Součástí vzdělávání pracovníků CPIV je rozšiřování jejich odborných kompetencí prostřednictvím využívání dobré praxe v zapojených školách. V regionech je každoročně vybrána 1 škola, která slouží jako příklad dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání. V těchto školách se

realizují odborné stáže pracovníků CPIV. Pracovníci CPIV sami poskytují vzdělávání a metodické vedení pracovníkům zapojených škol. Mezi kompetence pracovníků, které jsou v rámci vzdělávání posilovány, patří: komunikační a manažerské dovednosti, práce s informacemi, síťování služeb, analýza školních vzdělávacích programů, znalost školských předpisů, strategie výuky a metodické přístupy ke vzdělávání žáků s potřebou úprav ve vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami, možnosti podpůrných služeb, příprava a realizace projektových žádostí. Zvýšená pozornost je věnována metodické podpoře začínajícím pracovníkům.

KA 06 – Analytická činnost

V rámci projektu CPIV jsou shromažďována kvantitativní i kvalitativní data, která jsou podkladem pro následné vyhodnocení stávající situace i dosažených změn v procesu zavádění inkluzivních principů do vzdělávání. Pracovníci CPIV analyzují personální, materiální i odborné zázemí škol pro zajišťování rovnosti v přístupu ke vzdělávání, zvláště pak u žáků s potřebou podpůrných opatření a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. CPIV dále hodnotí po každém roce vytvořené školní podpůrné programy, porovnávají dosažené výstupy ve vzdělávání a posuzují efektivitu nastavených opatření. Monitorována je také úroveň vzájemné spolupráce všech zainteresovaných subjektů. Získaná data jsou následně vyhodnocena na krajské i celostátní úrovni.

Na základě analytické činnosti vzniknou návrhy opatření pro rozšíření principů inkluzivního vzdělávání a podklady pro úpravu nebo návrhy pro tvorbu legislativních opatření. Každoročně vznikne hodnotící zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR.

1.4 Profesní portfolio týmu CPIV

Koordinátor

Vede a řídí činnost regionálního centra. Má plnou zodpovědnost za realizaci projektu CPIV v jemu svěřené oblasti s ohledem na její specifika. Koordinuje činnost všech pracovníků centra, sleduje naplňování monitorovacích indikátorů. Zpracovává a je odpovědný za veškeré výstupy centra. Úzce spolupracuje s hlavním manažerem projektu i s celým realizačním týmem. Podílí se též na publicitě projektu včetně účasti na konferencích a dalších aktivitách spjatých s podporou inkluzivního vzdělávání.

Psycholog

Psycholog především zajišťuje pedagogicko-psychologické poradenství pedagogům spolupracujících škol s cílem usnadnit zavádění přístupů podporujících inkluzivní vzdělávání. Častou zakázkou pro psychologa ze strany školy jsou výchovné problémy žáků, práce s třídním kolektivem, ale objevují se i požadavky k problematice pedagogického sboru. Na základě zakázky školy poskytuje psycholog také poradenskou, diagnostickou a intervenční péči žákům, s nimiž pedagogové v zapojených školách pracují. Poradenství poskytují rovněž rodičům těchto žáků. Při své práci psycholog využívá konzultací odborných pracovníků ostatních organizací a institucí, úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními ve spádové oblasti. Svojí činností se zároveň podílí na mapování aktuálního stavu realizace inkluzivního vzdělávání na školách a potřeb subjektů a participuje na vypracování školních podpůrných programů spolupracujících škol. Působí v roli metodika i poskytovatele služeb.

Speciální pedagog

Speciální pedagog zabezpečuje speciálně pedagogické činnosti ve vztahu k zavádění inkluzivního vzdělávání do škol, zabývá se poradenskou činností pro pedagogy, jejich žáky a rodiče těchto žáků. Poskytuje diagnostické, intervenční, reedukační a metodické služby. Nejčastěji je speciální pedagog oslovován v souvislosti s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy pedagogové hledají vhodné metody práce a poskytuje konzultace při tvorbě IVP. Pedagogickou problematiku konzultuje se školskými poradenskými zařízeními, případně využívá konzultací odborných pracovníků dalších organizací a institucí v dané oblasti. Speciální pedagog se svou činností zároveň podílí na mapování aktuálního stavu realizace inkluzivního vzdělávání na školách, a dále pak na vypracování školních podpůrných programů spolupracujících škol.

Pedagog-didaktik

Pedagog-didaktik:

a) podílí se na úpravách školních vzdělávacích programů ve vztahu k podpoře inkluzívního vzdělávání,
b) zabývá se úpravou studijních strategií a vyučovacích stylů učitelů,
c) podílí se na úpravách jednotlivých IVP,
d) podílí se na úpravách adaptačních programů pro jednotlivé žáky a ŠVP jednotlivých škol,
e) vytváří koncepce spolupráce s asistenty pedagoga ve školách,
f) podílí se na přípravě vzdělávacích programů a na mapování potřeb subjektů, které pracují se žáky,
g) využívá konzultací odborných pracovníků ostatních organizací a institucí,
h) aktivně se účastní jednání pracovní skupiny pedagogů-didaktiků projektu, případně dalších pracovních skupin složených z expertů v dané oblasti,
i) napomáhá sdílení příkladů dobré praxe a postupů v rámci týmu CPIV,
j) sleduje vývoj v oblasti didaktiky, zvláště pak oborových didaktik,
k) sleduje legislativní změny související s danou problematikou,
l) spolupracuje s metodikem a psychologem při zpracovávání podkladů pro návrhy legislativních změn v oblasti podpory inkluzívního vzdělávání v ČR.

Po prvním roce projektu mají za sebou velmi pestrou a náročnou činnost:

1. V rámci týmu CPIV mapovali aktuální stav ve školách zapojených v projektu, hledali a realizovali řešení problémových situací, podíleli se na volbě strategie dalšího rozvoje inkluzivních podmínek škol.
2. Analyzovali ŠVP ZV v jednotlivých školách zapojených v projektu, jestliže měli ŠVP k dispozici. V rámci analýzy se zaměřovali především na kapitoly týkající se vzdělávání žáků se SVP, na strategie vyučování těchto žáků a rovněž na metody a formy hodnocení výsledků jejich vzdělávání.
3. V návaznosti na zjištění (ŠVP), podle potřeby spolupracovali při úpravách (doplnění, upřesnění,…) uvedených kapitol ŠVP.
4. Podíleli se na vytváření a úpravách IVP pro žáky se SVP a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.
5. Mapovali vybavenost škol didaktickými a kompenzačními pomůckami a současně i navrhovali další potřebné pomůcky vč. odborné literatury.

6. V rámci týmu CPIV se podíleli na tvorbě plánů DVPP pro pedagogické sbory škol a současně i na jejich realizaci.
7. Pedagogům byli nápomocni při volbě vyučovacích strategií pro vzdělávání žáků se specifickými a dalšími potřebami, dále pak i s úpravami rozsahu a hloubky učiva pro tyto žáky.
8. Podíleli se na vytipovávání a formulacích a zobecňování příkladů dobré praxe (zdroj pro tvorbu výstupních metodik).
9. Průběžně se zabývali obecnou i oborovými didaktikami, spolupracovali s metodikem realizačního týmu pro práci se školami a rovněž i s týmem speciálních pedagogů a psychologů.
10. Podíleli se, v rámci celého týmu CPIV, na výběru a následně na návštěvách škol zapojovaných do projektu CPIV a na prezentaci projektu pro vedení a pedagogické sbory škol.
11. Podíleli se, v rámci celého týmu CPIV, na zpracovávání podkladů pro měsíční zprávy, monitorovací zprávy i průběžné zprávy o stavu inkluzivního vzdělávání.

Kulturní antropolog

Kulturní antropolog se v rámci mapování zapojených škol zabývá sběrem a koordinací sběru kvantitativních a kvalitativních dat na úrovni jednotlivých škol a regionů pro účely následné kvalitativní analýzy. Zaznamenává průběh realizace projektu z hlediska pozorovatelných změn a posunů v oblasti vzdělávání, podmínek vzdělávacích institucí ve vztahu k žákovi a postojů, strategií a přístupu jednotlivých aktérů. Kulturní antropolog dále spolupracuje s ostatními členy v otázkách práce s žáky pocházejícími z prostředí etnických nebo národnostních minorit a aktivně se účastní jednání pracovní skupiny kulturních antropologů projektu, případně dalších pracovních skupin složených z expertů v dané oblasti. Kulturní antropolog také pracuje s vedením školy a dalšími subjekty, spolupracuje při zpracování podkladů pro legislativní návrhy a napomáhá při sdílení příkladů dobré praxe.

Sociální pracovník

Sociální pracovník v projektu CPIV se zabývá poskytováním základního a odborného sociálního poradenství. Zajišťuje odbornou podporu pedagogům škol, jejich žákům a rodičům těchto žáků, napomáhá k efektivní komunikaci školy s rodiči a žáky a nabízí pomoc při začleňování žáků do vzdělávacího procesu s využitím metod sociální práce. Při zajišťování odborného poradenství vychází z potřeb těchto cílových skupin. Poskytuje informace o možnostech využívání různých druhů sociálních služeb v regionu, o poskytovatelích těchto služeb a možných způsobech řešení nepříznivé sociální situace dětí. Zprostředkovává také informace o možnostech sociální terapeutické a rehabilitační činnosti a o uplatňování práv a oprávněných zájmů žáků při zajišťování jejich rovného přístupu ke vzdělávání. Podporuje vytváření sítě spolupracujících subjektů (NNO, OSPOD, PPP, SPC a dalších). Úzce spolupracuje s psychologem a speciálním pedagogem, s pedagogem-didaktikem a kulturním antropologem. Napomáhá sdílení příkladů dobré praxe a postupů v rámci týmu CPIV. Sleduje celkový vývoj v oblasti sociální práce, sleduje legislativní změny související s danou problematikou. Spolupracuje s metodiky projektu při zpracování podkladů pro legislativní návrhy v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání v ČR.

Projektový manažer

Projektový manažer se zaměřuje na podporu škol v oblasti přípravy projektových žádostí za účelem získání nových možností a prostředků pro realizaci aktivit v rámci zavádění inkluzivního vzdělávání ve škole. Spolupracuje na přípravě projektových žádostí přímo se zástupci škol. Zajišťuje součinnost v rámci střediska a poradenství ostatním pracovníkům v týmu při přípravě projektových žádostí škol. Průběžně sleduje aktuální možnosti a nabídky v oblasti grantů a dotací, vyhlašovaných MŠMT, kraji a dalšími institucemi a poskytuje poradenství v této oblasti školám. Zajišťuje podporu škol v oblasti materiálního vybavení didaktickými pomůckami.

1.5. Metodika sběru dat

Zpráva vznikla na základě dat shromážděných v rámci mapování škol zapojených do projektu CPIV a tvorby školních podpůrných programů. Mapování proběhlo se záměrem vytvořit komplexní databázi informací o cílové skupině škol, zahrnující mimo jiné data o materiálních podmínkách škol, o počtech žáků s potřebou podpůrných opatření nebo o úrovni dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato databáze byla následně využita jako základ pro další činnost jednotlivých týmů CPIV na daných školách a jako podklad pro tvorbu školních podpůrných programů. Na sběru dat, která měla kvantitativní i kvalitativní charakter, se podílela všechna pracoviště CPIV, jež svou působností pokrývají celou ČR. Sběr dat probíhal formou dotazníků, dále proběhla analýza školních dokumentů (především školních vzdělávacích programů a výročních zpráv), uskutečnily se rozhovory s vedoucími pracovníky jednotlivých škol, vybranými pedagogickými pracovníky (například s metodiky prevence a výchovnými poradci) a byly realizovány náslechy v hodinách.

Jednotlivé participující školy byly vytipovány na základě spolupráce CPIV s kraji, přičemž jedním z hlavních cílů bylo zapojit do projektu školy, které zkušenosti a připravenost na inkluzivní vzdělávání postrádaly, a současně i školy, které s realizací inkluzivního vzdělávání mají dlouhodobou zkušenost. Celkem byla ve sledovaném období, tedy od 1. 9. 2009 do 30. 6. 2010, získána data z 92 zapojených škol, na kterých se vzdělávalo 32 182 žáků a vyučovalo zde 2734 pedagogických pracovníků.

Získaná data byla následně zpracována pomocí IBM SPSS software.

1.6 Struktura Zprávy

Analytická zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR je strukturována do šesti kapitol. V rámci první kapitoly nalezneme mimo jiné informace o klíčových aktivitách projektu a profesním portfoliu regionálních pracovišť CPIV. Součástí třetí kapitoly je podrobná makroanalýzu sledovaných škol s důrazem na aspekty, které mohou zásadním způsobem ovlivňovat proces zavádění principů inkluzivního vzdělávání do škol (například přítomnost školního poradenského pracoviště, kvalifikovanost pedagogického sboru, přítomnost asistenta pedagogů, rozložení a typy speciálních vzdělávacích potřeba atd.). Kapitola číslo čtyři popisuje příklady úspěšné intervence CPIV a příklady dobré praxe v zapojených školách, které mohou sloužit jako modelové příklady při zavádění inkluzivních principů do vzdělávání v dalších školách. V posledních dvou kapitolách je vyhodnocen stav inkluzivního vzdělávání v zapojených školách a sumarizovány hlavní systémové překážky, které znemožňují nebo komplikují zavádění inkluzivních principů do českého školství.

2. Představení zapojených škol

2.1 Praha

Praha s 1 286 008 (údaj ČSÚ k 31. 12. 2010) obyvateli se v obecných rysech odlišuje od ostatních krajů nízkou mírou nezaměstnanosti, vyšší průměrnou mzdou a s tím souvisejícím dobrým sociálním statutem rezidentů. Z pohledu vzdělávání hraje významnou roli hustá síť školských poradenských zařízení, nestátních neziskových organizací a volnočasových aktivit. Nicméně v rámci vnitřní diferenciace najdeme významné rozdíly mezi centrem města a některými okrajovými částmi.

Školy v centru města jsou ve velké většině velmi dobře ekonomicky zabezpečeny, což jim umožňuje poskytovat služby, které jsou v jiných krajích považovány za nadstandardní (psychologické a speciálně pedagogické služby, rozmanité kroužky apod.). Do atmosféry škol se rovněž promítá skutečnost, že centrum města je obydleno především rezidenty s vyšším vzděláním a socioekonomickým statutem. Podmínky panující v některých okrajových lokalitách města mohou naopak proces zavádění inkluzivních principů do vzdělávání znesnadňovat. Jedná se především o sídlištní lokality s vysokou hustotou obyvatel. Kapacita škol v těchto oblastech je dimenzována na stovky žáků, atmosféra je značně anonymní. Rovněž nabídka mimoškolních aktivit nebývá v těchto oblastech dostatečná, což vede ke zvýšenému výskytu rizikového chování.

Některé části města jsou také ve větší míře obývány příslušníky etnických minorit (romská, vietnamská menšina). Základní školy, které se nacházejí v jejich blízkosti, tak musejí reagovat na specifickou situaci způsobenou větším výskytem žáků se sociálním znevýhodněním (např. jazykovým, kulturním, socioekonomickým, případně jejich kombinací). V některých místech dochází dokonce ke vzniku tzv. „ghettoizovaných“ škol[1]. Výhodou těchto škol oproti školám, které se nacházejí v podobné situaci, v jiných krajích, je vyšší dostupnost odborných služeb a lepší finanční podmínky.

Seznam zmapovaných škol

ZŠ Emy Destinové, Praha 6, Náměstí Svobody

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – úřad městské části Praha 6
- profilace školy – škola je profilována výukou cizích jazyků

ZŠ a MŠ Františka Fajtla, Praha 9, Rychnovská

- typ školy – mateřská škola a úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – městská část Praha 18
- profilace školy – vzdělávací program je zaměřen na estetickou a etickou výchovu, nově i na environmentální výchovu

[1] Příčinami vzniku tzv. „gehttoizovaných“ škol a jevy, které jejich existenci doprovází (např. snížená kvalita vzdělání), se zabývají např. analýzy spol. GAC, s.r.o.

ZŠ Londýnská, Praha 2, Londýnská

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – obec Praha 2
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

2.2 Středočeský kraj

Středočeský kraj je vedle Hlavního města Prahy nejlidnatějším krajem (1 247 533 k 31. 12. 2009, ČSÚ) v rámci ČR. Sociální skladba obyvatelstva a charakter jednotlivých lokalit jsou velmi různorodé. Jednotlivé lokality lze rozdělit na několik typů buď podle typu lokality (malá, středně velká, velká obec), nebo podle skladby obyvatelstva a jeho socioekonomického postavení. Situace v jednotlivých školách je pak ovlivňována všemi těmito faktory. V obtížné situaci se bezesporu nacházejí obce, které jsou obydleny větším množstvím sociálně slabších obyvatel. Ti zde hledají levné bydlení, zároveň jsou však ohroženi nedostatkem pracovních příležitostí a následně sociálním vyloučením se všemi důsledky, které tento stav pro motivaci a školní úspěšnost jejich dětí přináší. Dále se zde nacházejí obyvatelé, kteří za prací dojíždějí do průmyslových center v okolí a jsou pracovně vytíženi tak, že se nemohou školní přípravě svých dětí dostatečně věnovat. V obou případech jsou navíc často limitováni jazykovou a/nebo vzdělanostní bariérou (v případě rodičů dětí z národnostních menšin nebo dětí cizinců). Základní školy v takovýchto lokalitách ne vždy umí na tuto situaci reagovat, obzvlášť pokud se jedná o situaci pro ně novou. Navíc v mnoha lokalitách naprosto chybí služby NNO, DDM a jiných institucí, které by pomáhaly školám situaci řešit.

Celkově lze říci, že lokality vzdálenější hlavnímu městu se z pohledu inkluze nacházejí v nepoměrně obtížnější situaci než Praha a blízké obce, neboť mají mnohem méně možností využívat služeb NNO a dalších institucí, které by jim pomáhaly situaci řešit a zároveň jsou oproti Praze výrazně podfinancované. Na druhé straně, pokud se v obci nachází pouze jedna škola a procento žáků se SVP nepřesahuje únosnou míru, může vzniknout optimální klima pro přirozenou inkluzi, neboť škola integruje i žáky, které by třeba jinak, pokud by měla možnost a dostatek dětí, vůbec nepřijala nebo by měla tendenci je přeřadit na jinou školu, včetně ZŠ praktické.

Seznam zmapovaných škol

Základní škola Beroun, Beroun, Karla Čapka 1457

- typ školy – základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV a podle přílohy k RVP pro žáky s LMP a praktická škola
- zřizovatel – Středočeský kraj
- profilace školy – základní škola praktická (vzdělávací obor – 79- 01 – C / 001 – základní škola). V základní škole praktické jsou dle školy vzděláváni žáci se zdravotním postižením (lehkým mentálním postižením, tělesným, smyslovým a souběžným postižením více vadami, autismem, vývojovými poruchami učení a chování), zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V základní škole speciální jsou vzděláváni žáci se středním a těžkým mentálním postižením, se sluchovým postižením, s vadami řeči a souběžně postižení více vadami. Praktická škola dvouletá zabezpečuje střední vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obor vzdělávání je zaměřen na přípravu pokrmů.

Základní škola Červené Pečky, Kutnohorská 181

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – městys Červené Pečky, okres Kolín, ul. Dr. Dvořáka 38, 281 21 Červené Pečky
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Davle, Školní 96

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP ZV + 2 třídy RVP ZV (s přílohou LMP)
- zřizovatel – obec Davle
- profilace školy – úplná ZŠ, která kromě programu pro základní vzdělávání vzdělává ve dvou třídách i podle programu ZV (s přílohou LMP)

Základní škola Jílové u Prahy, Komenského 365

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – obec Jílové
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Mladá Boleslav, Jilemnického 1152

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Mladá Boleslav
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Milovice, Školská 112

- typ školy – mateřská škola a úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Milovice
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Mateřská škola Harmonie Neratovice

- typ školy – mateřská škola
- zřizovatel – město Neratovice
- profilace školy – mateřská škola bez specifického zaměření

Základní škola Slaný, Politických vězňů 777

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Slaný
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Úvaly, Úvaly u Prahy, nám. Arnošta z Pardubic 8

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Úvaly, okres Praha-východ, Pražská 256, 250 82 Úvaly
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Veltrusy

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – obec Veltrusy
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

2.3 Plzeňský kraj

Území kraje obývá 572 tis. obyvatel, přičemž téměř třetina z nich žije v Plzni (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ). Z pohledu vzdělávání a v rámci zhodnocení situace škol v Plzeňském kraji lze obecně konstatovat lepší materiální podmínky a zázemí, a rovněž personální zajištění ve školách v Plzni. S tím souvisí i hustší síť školských poradenských pracovišť, a dále nestátních neziskových organizací. Zmínit je potřeba také větší množství příležitostí pro spolupráci zmíněných subjektů a škol v Plzni. Tyto mohou pružně a aktivně reagovat na aktuální požadavky škol, což v „mimoplzeňských" školách nebývá vždy zcela samozřejmé, a to především z důvodů kapacitních, či finančních.

V „mimoplzeňských" školách bývají minimalizována rizika spojená s vysokou mírou anonymity žáků, kterou můžeme identifikovat ve výše zmíněných školách v Plzni. Z hlediska zavádění principů inkluzivního vzdělávání lze kladně hodnotit individuální přístup k jednotlivým žákům, kterým se vyznačují výchovně-vzdělávací procesy zejména na menších, „mimoplzeňských" školách. V tom lze spatřovat jednak podporu principů inkluzivního vzdělávání, a v neposlední řadě též i dobrý základ pro prevenci rizikového chování.

Menší městské a vesnické školy rozprostřené v různých částech regionu zpravidla daleko častěji a úžeji spolupracují s rodiči žáků. Rodiče se účastní různých akcí školy i jako spoluorganizátoři, mají příležitost náslechů v hodinách, třídní učitel s nimi hovoří telefonicky i osobně většinou v průběhu každého týdne. Tím se výrazně snižuje problematičnost v chování žáků, kterou lze detekovat na některých velkých městských školách.

V určitých částech Plzně, a rovněž v některých větších městech regionu můžeme identifikovat oblasti obývané relativně vyšším počtem Romů. Žádná ze škol zapojených do projektu CPIV ve školním roce 2009/2010 však nevykazuje vyšší počet žáků z romské minority, rovněž ani žáků se sociokulturním znevýhodněním.

Seznam zmapovaných škol

ZŠ Hornická, Tachov,

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Tachov
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

ZŠ a MŠ Mirošov, Skořická

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Mirošov
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

ZŠ Vrčeň

- typ školy – základní škola neúplná (trojtřídní) se spojenými ročníky ve dvou třídách (2. a 5. ročník; 3. a 4. ročník). První ročník byl vyučován samostatně.
- zřizovatel – obec Vrčeň
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

SOŠ obchodu, užitého umění a designu, Plzeň

- typ školy – střední škola
- zřizovatel – Plzeňský kraj
- profilace školy – škola vyučuje obchodní a umělecké obory

7. ZŠ Plzeň, Brněnská 1040

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Plzeň
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

2.4 Jihočeský kraj

S celkovým počtem 637 566 obyvatel (údaj ČSÚ k 31. 12. 2010) a cca 63,3 obyvatel na 1km^2 **je tento kraj krajem s nejmenší hustotou zalidnění** z celé České republiky. Ze 7 bývalých okresů má největší hustotu obyvatelstva okres České Budějovice, kde žije téměř 30 % obyvatel kraje. **Co se týče dostupnosti podpůrných služeb směrem k inkluzívnímu vzdělávání (např. služby NNO), je významný rozdíl mezi školami ve městech (Č. Budějovice, Tábor) a mezi školami v geograficky izolovaných lokalitách venkovského typu, přičemž ale „městské školy" stávající dostupnou síť služeb ne vždy plně využívají.**

Vzhledem k nízké hustotě zalidnění je výskyt sociálně vyloučených lokalit menší než v jiných regionech. Šetření společnosti GAC *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*, provedené pro Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR celorepublikově v roce 2006, na území kraje identifikovalo celkem 16 lokalit vykazujících znaky sociálního vyloučení, a v některých z těchto lokalit se nacházejí také partnerské školy projektu CPIV (např. ZŠ ve Větřní). Krajský úřad i orgány státní správy a samosprávy činné v kraji hovoří dnes o zastaralosti těchto údajů a potřebě aktualizovat tyto údaje, aby více odrážely skutečný stav – lokalit odpovídajících charakteristice sociálního vyloučení v kraji existuje více, než kolik uvádí šetření GAC. Některé lokality byly při šetření v roce 2006 opomenuty, jiné od této doby nově vznikly.

Seznam zmapovaných škol

ZŠ T. G. Masaryka a Mateřská škola Písek, Čelakovského 24

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Písek
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření, výukou všech předmětů a školními kroužky prolíná téma ekologické výchovy

Základní škola a Mateřská škola Horní Planá, Jiráskova 186

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – obec Horní Planá
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola a Mateřská škola Větřní

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Větřní
- profilace školy – škola má specializované sportovní třídy

Základní škola a Mateřská škola Tábor, nám. Mikuláše z Husi 45

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Tábor
- profilace školy – škola se dlouhodobě profiluje jako sportovní škola, má speciální sportovní třídy. Od 3. ročníku škola také zřizuje třídy s rozšířenou výukou jazyků.

ZŠ Třeboň, Na Sadech 375

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Třeboň
- profilace školy – škola je specializovanou školou na reedukaci dyslexie

ZŠ a MŠ Považská, Strakonice

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Strakonice
- profilace školy – škola se zaměřuje na žáky jak mimořádně nadané tak i na žáky s SPU, u kterých zajišťuje individuální péči

ZŠ J. Š. Baara, České Budějovice, Jírovcova 967/9/a

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město České Budějovice
- profilace školy – základní škola bez specifického formálního zaměření, tradičně je ale školou zaměřenou na hudební výchovu

SOŠ a SOU, Hněvkovice 1

- typ školy – střední odborná škola a střední odborné učiliště
- zřizovatel – Jihočeský kraj, U Zimního stadionu 1952/2
- profilace – 12 učňovských oborů (řemesla) a studijní obory – čtyřleté maturitní (dřevěné konstrukce a nástavbové studium oboru „podnikání“)

SOU Lišov, třída 5. května 3/93

- typ školy – střední odborné učiliště
- zřizovatel – Jihočeský kraj, U Zimního stadionu 1952/2
- profilace – střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s výučním listem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

2.5 Ústecký kraj

V Ústeckém kraji žije celkem 836 198 obyvatel (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ). V celorepublikovém srovnání krajů figuruje jako pátý nejlidnatější kraj. Ústecký kraj, především pak některé jeho části (Mostecko, Děčínsko, Teplicko), má jednu z největších nezaměstnaností v České republice. Kraj má také vysoký podíl obyvatel se základním vzděláním a nízký podíl osob se vzděláním vysokoškolským. Oproti jiným krajům zde žije nadprůměrný podíl obyvatel romského původu. První velká vlna Romů přišla po druhé světové válce, druhá ve 2. polovině 80. let 20. století ze Slovenska. Především druhá skupina dnes podle výzkumů tvoří velkou část obyvatel sociálně vyloučených lokalit v kraji. Podle zprávy agentury GAC se jich zde nachází celkem 63.[2] Na území kraje se nacházejí významné komunity cizinců (31 409 – počet byl k 30. 4. 2010). Nejvíce jsou zde zastoupeni Vietnamci,

[2] Gabal Analysis & Consulting. 2006. „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působící v této oblasti“.

Ukrajinci a Rusové, což se odráží i v počtu žáků-cizinců na školách v Ústeckém kraji a poptávce po službách pro žáky přicházející z třetích zemí. V Teplicích pak zejména arabská a kurdská menšina. Školy se u žáků z těchto minorit potýkají se špatnou komunikací s rodiči, která je zčásti zapříčiněna i vyznáváním jiných hodnot. Služby pro žáky-cizince přicházející ze třetích zemí jsou v regionu nedostatečné.

Seznam zmapovaných škol

Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky, Teplice, Plynárenská 2953

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Teplice
- profilace školy – škola nabízí rozšířenou výuku informatiky a výpočetní techniky

Základní škola, Most, Okružní 1235, příspěvková organizace

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Most
- profilace školy – škola má rozšířené vyučování matematiky, přírodovědných předmětů a jazyků

Základní škola Litvínov-Hamr, Mládežnická 220, okres Most

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Litvínov
- profilace školy – škola je zaměřena na výuku anglického jazyka od 1. ročníku, práci s výpočetní a komunikační technikou, sportovní výchovu a zdravý životní styl

Základní škola Postoloprty, okres Louny

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Postoloprty
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Chomutov, Zahradní 5265

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Chomutov
- profilace školy – škola se specializuje na výuku cizích jazyků

Gymnázium Jana Amose Komenského, s.r.o.

- typ školy – víceleté gymnázium
- zřizovatel – soukromník, právní forma školy: společnost s ručením omezeným
- profilace školy – gymnázium bez specifického zaměření

Základní škola a Mateřská škola Ústí nad Labem, Nová 1432/5, příspěvková organizace

- typ školy – mateřská škola a úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Ústí nad Labem
- profilace školy – škola není zaměřena na rozšířenou výuku; je pouze posílena výuka přírodovědných předmětů

Základní škola Ústí nad Labem, Anežky České 702/17, příspěvková organizace

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Ústí nad Labem
- profilace školy – škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků

Základní škola Ústí nad Labem, Hlavní 193, příspěvková organizace

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Ústí nad Labem
- profilace školy – vybrané třídy jsou specializovány na tělesnou výchovu

Základní škola a Mateřská škola, Děčín IV, Máchovo nám. 688/11, příspěvková organizace

- typ školy – mateřská škola a úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Děčín
- profilace školy – škola je zaměřena na výuku výpočetní techniky a informatiky

2.6 Liberecký kraj

Liberecký kraj je se svými 439 027 obyvateli druhým nejmenším krajem co do počtu obyvatel v České republice (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ). Více než tři čtvrtiny obyvatelstva kraje žije ve městech. Venkovní a horské oblasti jsou osídleny řidčeji. V posledních letech docházelo k masivnímu zavírání výrobních podniků a zvyšovala se zde nezaměstnanost. Ta má v tuto chvíli spíše klesající tendence.

Liberecký kraj hraničí s Polskem a Německem, což ovlivňuje jeho zaměření na přeshraniční spolupráci, která se odráží i v systému školství. Některé základní školy vyhledávají partnerské školy v zahraničí a realizují společné aktivity, které prohlubují jazykové dovednosti žáků.

V kraji je cca 17 300 cizinců. Převažují Ukrajinci, Slováci, Vietnamci a Poláci. V rámci Libereckého kraje je poměrně velké množství vyloučených lokalit (26)[3], z nichž největší počet sociálně vyloučených obyvatel žije na území měst České Lípy a Liberce.

Seznam zmapovaných škol

Základní škola, Česká Lípa, 28. října 2733

- typ školy – mateřská škola a úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Česká Lípa
- profilace školy – škola se ve výběrových třídách zaměřuje na informatiku a výpočetní techniku

Základní škola Karla Hynka Máchy, Doksy, Valdštejnská 253

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Doksy
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Lidická 325, Hrádek nad Nisou

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Hrádek nad Nisou
- profilace školy – škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků

[3] Zdroj: GAC, spol. s r. o. http://www.esfcr.cz/mapa/int_lib.html.

Základní škola a Mateřská škola, Raspenava, Fučíkova 430

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Raspenava
- profilace školy – škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků, práci s výpočetní technikou, environmentální a sportovní výchovu

2.7 Královéhradecký kraj

Královéhradecký kraj s 554 520 obyvateli je pátým nejméně lidnatým krajem (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ). Počet obyvatel však v posledních letech roste a od roku 2003 mírně roste i počet narozených dětí. V následujících letech tak lze očekávat zvyšování počtu předškoláků i žáků základních škol.

Oproti ostatním krajům se Královéhradecký kraj vyznačuje poměrně nízkou průměrnou hustotou obyvatel (117 obyvatel/km^2), velkým podílem horských oblastí a velkým počtem malých sídel. S tím souvisí jak rozmístění a vytíženost škol v kraji, tak i pro inkluzivní vzdělávání důležitá dostupnost podpůrných služeb. Zatímco školy v krajském městě a jeho okolí mají k dispozici celou síť poradenských zařízení, neziskových organizací a širokou nabídku sociálních služeb a mimoškolních a volnočasových aktivit, školy v menších obcích a městech tuto možnost nemají. Školy v odlehlejších horských a podhorských oblastech se navíc potýkají i se zhoršenou dopravní obslužností, a to i pro dojíždění žáků do škol (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Královéhradeckého kraje 2008).

V některých obcích se nacházejí sociálně vyloučené lokality[4], což ovlivňuje školy nacházející se v jejich spádové oblasti. V některých případech dochází k určité stigmatizaci těchto škol s velkým podílem žáků se sociálním znevýhodněním a odlivu žáků ve prospěch ostatních škol, které jsou obyvateli obce vnímány jako školy „výběrové".

Seznam zmapovaných škol

Masarykova základní škola, Broumov, Komenského 312, okres Náchod

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Broumov
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Úprkova 1

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Hradec Králové
- profilace školy – environmentální výchova

[4] V *Průzkumu potřeb v sociálně vyloučených lokalitách Královéhradeckého kraje*, který pro kraj prováděl Etnologický ústav AV ČR, v. v. i. bylo identifikováno 20 obcí, které mají na svém území i více sociálně vyloučených lokalit (více viz Uherek, Pojarová, Bělohradská 2010). *Mapa sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice* popisuje 25 lokalit ve 14 obcích v kraji (více viz http://www.esfcr.cz/mapa/int_kral.html).

Základní škola a Mateřská škola Krčín

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Nové Město nad Metují
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Gutha-Jarkovského Kostelec nad Orlicí

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Kostelec nad Orlicí
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola Jaroměř-Josefov

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Jaroměř
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola, Jičín, Husova 170

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Jičín
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola, Nový Bydžov, ul. Karla IV. 209, okr. Hradec Králové

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Nový Bydžov
- profilace školy – zařazena do sítě škol s třídami s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na judo

Základní škola T. G. Masaryka v Náchodě

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Náchod
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření

Základní škola, Trutnov, Komenského 399

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Trutnov
- profilace školy – základní škola se sportovním zaměřením na běžecké lyžování, karate a sporty v přírodě; s rozšířenou výukou žáků s poruchami učení

Základní škola Vrchlabí, Školní 1336

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV

- zřizovatel – město Vrchlabí
- profilace školy – třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy

2.8 Kraj Vysočina

Kraj Vysočina má celkový počet obyvatel 513 195 (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ). Přírodní podmínky rozptýlily obyvatele Vysočiny do více než tisíce sídel, která jsou propojena hustou sítí silnic, ale špatnou dopravní obslužností. Pro Vysočinu jsou charakteristické malé vesnice nepříliš vzdálené od místního centra, jímž bývá malé město se třemi až deseti tisíci obyvatel. Pouze ve čtyřech městech žije více než dvacet tisíc obyvatel, krajské město Jihlava dosahuje počtu padesáti tisíc. Kraj je umístěn v dopravním i populačním středu země. Vzhledem k počtu obyvatel a celkovému počtu škol jsou pro Kraj Vysočina typické malé vesnické školy (malotřídky).

Sociálně vyloučených lokalit je v Kraji Vysočina zhruba osm, kde žije 2 487 obyvatel a z tohoto počtu je 1 750 Romů. Nejvíce problematické oblasti se nacházejí ve větších městech s výstavbou sídlištního typu (např. Žďár nad Sázavou – Stalingrad). Cizinci v Kraji Vysočina představují procentuálně malou skupinu populace. Celkově se jedná o 9 200 cizinců, kteří žijí v uzavřených komunitách a mají problém se sžít s majoritní skupinou. Nejpočetnější skupinou jsou Ukrajinci, Slováci, Vietnamci, Mongolové.

Seznam zmapovaných škol

ZŠ Žďár nad Sázavou, Komenského 6

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV, zvláštní škola a pomocná škola
- zřizovatel – město Žďár nad Sázavou
- profilace školy – škola poskytuje základní vzdělávání ve dvou oborech vzdělání základní škola a základní škola speciální; zřizuje běžné třídy a třídy pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

ZŠ Křesťanská, Jihlava, nám. Svobody 3

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV, pomocná škola, rehabilitační vzdělávací program PŠ
- zřizovatel – Biskupství brněnské, Petrov 269/8, 601 43 Brno
- profilace školy – základní škola se zabývá integrací, včetně tří speciálních tříd

ZŠ Havlíčkův Brod, Nuselská 3240

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Havlíčkův Brod
- profilace školy – školní vzdělávací program je zaměřen na informační technologie a multimediální výchovu

2.9 Olomoucký kraj

Olomoucký kraj s počtem 642 041 obyvatel (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ) patří k méně lidnatým krajům České republiky. Kraj je možno rozdělit do dvou oblastí: pro první oblast tvořenou okresy Jeseník a Šumperk je charakteristické řidší osídlení v horské a podhorské

krajině a málo pracovních příležitostí. Druhá oblast, která je tvořena okresy Olomouc, Prostějov a Přerov, má převážně průmyslový charakter a rozsáhlé zemědělské plochy.

Počet žáků základních škol se v Olomouckém kraji v posledních letech stále snižuje. Ve školním roce 2008/2009 navštěvovalo základní školu kolem 47 000 žáků, z nichž bylo integrováno 2 223 žáků (3/4 těchto integrovaných žáků tvoří žáci s vývojovými poruchami učení).[5]

Na území Olomouckého kraje pobývalo dle údajů Ministerstva vnitra ČR k 31. 3. 2010 necelých 9,5 tisíce cizinců, čímž se kraj řadí na předposlední místo v počtu cizinců v rámci ČR.[6] Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v Olomouckém kraji identifikuje města Olomouc, Přerov, Šumperk, Kojetín a Lipník nad Bečvou.[7]

Seznam zmapovaných škol

Základní škola Přerov, B. Němcové 16

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Přerov
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní škola Česká Ves, Makarenkova 414

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – obec Česká Ves
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní a mateřská škola Horka nad Moravou, Lidická 9

- typ školy – úplná základní a mateřská škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – obec Horka nad Moravou
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní škola Javorník, Školní 72

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Javorník
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní škola Kojetín, Svatopluka Čecha 586

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Kojetín
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní škola Moravský Beroun, Opavská 128

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Moravský Beroun
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

[5] Blíže viz *Výroční zpráva o stavu školství v Olomouckém kraji za školní rok 2008/2009*.
[6] K 31. 3. 2010 evidovalo Ministerstvo vnitra ČR na našem území 431 587 cizinců.
[7] Blíže viz http://www.esfcr.cz/mapa/int_olo.html.

Základní škola Olomouc, Nedvědova 17

- typ školy – úplná základní a mateřská škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Olomouc
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní škola Šumperk, Sluneční 38

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Šumperk
- profilace školy – zaměření na rozšířenou výuku tělesné výchovy (sportovní třídy ve 4.–9. ročníku se zaměřením na atletiku, sportovní gymnastiku a fotbal)

Základní škola Štíty, Školní 98

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Štíty
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

Základní škola Vidnava, Hrdinů 249

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Vidnava
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

2.10 Jihomoravský kraj

Jihomoravský kraj s počtem obyvatel 1 151 708 (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ) patří k nejlidnatějším krajům v České republice. Jihomoravský kraj je s počtem cizinců 36 897 (údaj platný k 30. 6. 2009, ČSÚ) na druhém místě v ČR. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v JMK za školní rok 2008/2009 uvádí v návaznosti na ustanovení § 20 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb. celkem tři základní školy, v Blansku, Brně a Znojmě, ve kterých je na území kraje poskytována bezplatná příprava žáků-cizinců k začlenění do základního vzdělávání. Ve školním roce 2008/2009 celkem navštěvovalo základní školy 1072 dětí-cizinců ze zemí EU a také třetích zemí[8]. Vzhledem k narůstající migraci a rozptýlení dětí-cizinců do škol ve spádových oblastech se způsob financování škol a jejich „výběrovost“ ve vztahu ke vzdělávání cizinců jeví jako nevyhovující.

Situace v Jihomoravském kraji je ovlivněna také výskytem sociálně vyloučených lokalit, ghett a lokalit tímto jevem ohrožených. Analýza agentury GAC identifikuje takové lokality v Brně, Zastávce u Brna, Vyškově, Znojmě, Břeclavi, Hodoníně, Ivanovicích na Hané. Specifická situace se nachází především v Brně, kde jsou tyto lokality koncentrované v blízkosti centra města a tedy dostupné veškerému občanskému vybavení. V jejich bezprostředním okolí tak sídlí neziskové organizace, azylové domy, nízkoprahové kluby, charita atd.

Seznam zmapovaných škol

Základní škola a mateřská škola Brno, Křídlovická 30b

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Brno, městská časť Brno-střed

[8] Zdroj: *Cizinci ze třetích zemí v Jihomoravském kraji; vstupní analýza sociální integrace.*

- profilace školy – základní škola s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědeckých předmětů na II. stupni

Základní škola a mateřská škola Brno, Horníkova 1
- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – Statutární město Brno, Městská část Brno-Líšeň
- profilace školy – spádová škola pro děti se specifickými poruchami učení, má speciální třídu na 1. stupni pro žáky s poruchou autistického spektra; jazykové zaměření

Základní škola T. G. M. Blansko, Rodkovského 2
- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Blansko
- profilace školy – základní škola se zaměřením na cizí jazyky

Gymnázium Hády Brno, Horníkova 1
- typ školy – gymnázium vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – Mgr. Petr Holeček, Ctibor Nezdařil
- profilace školy – soukromé gymnázium se zaměřením na humanitní či všeobecný základ a tělesnou výchovu

Základní škola a mateřská škola Pramínek Brno, Heyrovského 11
- typ školy – škola vyučující dle výchovně vzdělávací koncepce Step by step – „Začít spolu“
- zřizovatel – občansko-prospěšná společnost
- profilace školy – škola se zaměřuje na individuální vzdělávání a výchovu podle schopnosti žáků, s důrazem na přípravu pro život; spolupráci s rodinou; získávání vědomostí, dovedností, návyků v centrech aktivit (speciálně zařízené pracovní prostředí tříd mateřské i základní školy); integraci dětí s postižením; slovní hodnocení; schopnost naučit žáky přijímat změny a vyrovnat se s nimi

Základní škola a mateřská škola Břeclav, Kpt. Nálepky 7
- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Břeclav
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

SOŠ + SOŠ + SOU Bzenec, Nám. Svobody 318
- typ školy – vyšší odborná škola, střední odborná škola a střední odborné učiliště
- zřizovatel – Jihomoravský kraj, Brno, Žerotínovo náměstí 3/5
- profilace školy – sloučením několika škol dnes vzdělává v oborech potravinářství, vinařství, zahradnictví, gastronomie, obchod a služby

2.11 Zlínský kraj

Zlínský kraj s počtem 597 813 obyvatel (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ) patří k méně početným krajům v České republice. Ekonomicky patří kraj k těm zaostalejším, mnohé podniky stagnují nebo krachují a vše zhoršuje špatná dopravní obslužnost.

Na území Zlínského kraje pobývalo k 31. 3. 2010 dle údajů Ministerstva vnitra ČR 8 114 cizinců, čímž se kraj řadí na poslední místo v počtu cizinců v rámci ČR. Z toho na základních školách se vzdělává 291 žáků-cizinců (94 je ze Slovenska).

Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit ve Zlínském kraji identifikuje města Valašské Meziříčí, Vsetín, Kroměříž a Staré Město.[9] Počet žáků základních škol se ve Zlínském kraji v posledních letech stále snižuje. Ve školním roce 2008/2009 navštěvovalo základní školu kolem 45 000 žáků, z nichž bylo integrováno 1 538 žáků (3/4 těchto integrovaných žáků tvoří žáci s vývojovými poruchami učení).[10]

Seznam zmapovaných škol

ZŠ Holešov, Smetanovy sady 625

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Holešov
- profilace školy – škola s rozšířenou výukou cizích jazyků

ZŠ Masarykova, Valašské Meziříčí, Krhová 205

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV a dle přílohy pro LMP
- zřizovatel – město Valašské Meziříčí
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Vsetín Luh, Jasenická 1544

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV a dle přílohy pro LMP
- zřizovatel – město Vsetín
- profilace školy – škola se sportovními hokejovými třídami a pěti speciálními třídami pro žáky se SPU

ZŠ Dřevnická, Zlín, Dřevnická 1790

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – statutární město Zlín
- profilace školy – škola s rozšířenou výukou matematiky, přírodovědných předmětů a tělesné výchovy

2.12 Moravskoslezský kraj

Moravskoslezský kraj patří s počtem 1 247 373 obyvatel (údaj platný k 31. 12. 2009, ČSÚ) k nejlidnatějším krajům v České republice. V kraji se setkáváme především se dvěmi základními typy osídlení: vysoké procento obyvatel žije ve velké průmyslové aglomeraci v centrální ostravsko-karvinské části. Řídčeji osídlené jsou zemědělské, horské a podhorské oblasti na západě a jihovýchodě kraje. Moravskoslezský kraj je značně ovlivňován svou orientací na těžký průmysl, s čímž souvisí i relativně neobvyklá vzdělanostní struktura obyvatel, kdy se Moravskoslezský kraj vyznačuje nadprůměrnými podíly osob se základním nebo nezjištěným vzděláním a podprůměrnými podíly absolventů středního vzdělání s výučním listem i maturitní zkouškou, nebo osob s vyšším odborným a vysokoškolským

[9] Blíže viz http://www.esfcr.cz/mapa/int_zl.html.
[10] Blíže viz *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ve Zlínském kraji za školní rok 2008/2009*.

vzděláním. S tím úzce souvisí i vysoká míra nezaměstnanosti, která Moravskoslezský kraj postihla s útlumem průmyslu. Počet nezaměstnaných činil k 31. 12. 2009 12,14 %. Ve srovnání s předcházejícími dvěmi lety, kdy docházelo ke stabilizaci počtu nezaměstnaných, se jejich počet začal opět navyšovat.

Dalším výrazným rysem Moravskoslezského kraje je jeho historická multietnicita. To se projevuje mimo jiné i v oblasti školství, přičemž ukázkovým příkladem je polské národnostní školství, které má především na území Těšínského Slezska dlouhodobé historické tradice. Ve školách Moravskoslezského kraje se však stále více vzdělávají také žáci-cizinci. K 31. 3. 2010 bylo v Moravskoslezském kraji evidováno 23 378 cizinců s různými typy pobytů.

V Moravskoslezském kraji se rovněž vyskytuje vyšší počet sociálně vyloučených lokalit, což rovněž úzce souvisí s vysokou mírou nezaměstnanosti. Lze konstatovat, že téměř v každém velkém městě se s nějakou více či méně rozsáhlou sociálně vyloučenou lokalitu setkáme. Neblahý trend rozšiřování sociálně vyloučených lokalit nadále přetrvává a lze zaznamenat tendenci postupného přesouvání „ghett“ na okraj nebo přímo mimo města.

Seznam zmapovaných škol

ZŠ Cihelní, Bruntál, Cihelní 1620

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Bruntál
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

MŠ a ZŠ Melč

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV a mateřské školy vyučující dle RVP pro předškolní vzdělávání
- zřizovatel – obecní úřad Melč
- profilace školy – základní škola bez specifického zaměření (koncepce školy je zaměřena na cizí jazyky, informatiku a výchovy) a mateřská škola s ekologickým zaměřením uplatňující prvky Zdravé mateřské školy a prvky programu „Začít spolu“.

ZŠ a MŠ Litultovice

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV a mateřské školy vyučující dle RVP pro předškolní vzdělávání
- zřizovatel – městys Litultovice
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Opavská, Vítkov, Opavská 22

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV a 1 žák je vyučován dle RVP ZŠS
- zřizovatel – město Vítkov
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ J. A. Komenského, Fulnek, Česká 339

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV a dle RVP pro ZV s přílohou pro LMP
- zřizovatel – město Fulnek
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Mařádkova, Opava, Krnovská 86

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Opava
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Slezský odboj, Opava, Slezského odboje 5

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV s přílohou pro LMP a dle RVP, dle RVP pro ZŠS a dle Rehabilitačního vzdělávacího programu pro pomocné školy
- zřizovatel – Moravskoslezský kraj
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

SŠ Husova, Opava, Husova 6

- typ školy – střední škola vyučující dle RVP pro odborné vzdělávání
- zřizovatel – Moravskoslezský kraj
- profilace školy – škola nabízí studijní programy (Podnikání, Obchodně podnikatelská činnost, Operátor oděvní výroby – obchodní činnost) a učební programy (Cukrář-výroba, Cukrovinkář-pečivář, Kuchař, Číšník/servírka, Prodavač / potravinářské zboží, Prodavač / smíšené zboží, Kadeřník, Řezník-uzenář)

ZŠ Komenského, Odry, **Komenského 6**

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV a RVP pro ZV s přílohou LMP
- zřizovatel – Městský úřad Odry
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

MŠ a ZŠ Suchdol nad Odrou

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV
- zřizovatel – městys Suchdol nad Odrou
- profilace školy – základní škola se zaměřením na estetické, přírodovědné, technické a sportovní činnosti

ZŠ Kapitána Jasioka, Havířov, Mládežnická 1564

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Havířov
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Slovenská, Karviná, Slovenská 2936

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Karviná
- profilace školy – základní škola se zaměřením na rozšířenou výuku tělesné výchovy (specializace házená) a na environmentální výchovu

ZŠ Jarní, Orlová, Jarní 400

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Orlová
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Školní Orlová – odloučené pracoviště ZŠ Slezská

- typ školy – úplná základní škola vyučující dle ŠVP, který je v souladu s RVP ZV
- zřizovatel – město Orlová
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ T. G. Masaryka, Bohumín, Trnková 280

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV a dle RVP pro ZV s přílohou LMP
- zřizovatel – město Bohumín
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

ZŠ Karasova, Ostrava, Karasova 6

- typ školy – základní škola vyučující dle RVP pro ZV, dle RVP pro ZV s přílohou LMP a dle RVP ZŠS
- zřizovatel – Moravskoslezský kraj
- profilace školy – škola bez speciálního zaměření

3. Obecný profil zapojených škol

3.1 Rozložení škol v krajích

Tab. 1: Rozložení sledovaných škol podle krajů

Kraj	počet škol	podíl škol na celkovém souboru (%)
Praha	3	3,3
Plzeňský	5	5,4
Ústecký	10	10,9
Jihočeský	9	9,8
Středočeský	10	10,9
Liberecký	4	4,3
Královéhradecký	10	10,9
Pardubický	1	1,1
Vysočina	2	2,2
Olomoucký	10	10,9
Jihomoravský	8	8,7
Zlínský	4	4,3
Moravskoslezský	16	17,4
Celkem	**92**	**100,0**

Rozložení sledovaných škol v rámci jednotlivých krajů je výrazně ovlivňováno principem zapojování škol do projektu CPIV. V rámci projektu CPIV šest center (CPIV Plzeň, CPIV Praha, CPIV Most, CPIV Hradec Králové, CPIV Olomouc a CPIV Brno) působí ve dvou krajích podle následujícího klíče: pod CPIV Plzeň spadá kraj Plzeňský a Karlovarský, pod CPIV Most kraj Ústecky a Liberecký, pod CPIV Praha Středočeský kraj a Praha, pod CPIV Hradec Králové kraj Královéhradecký a Pardubický, pod CPIV Olomouc kraj Olomoucký a Zlínský a pod CPIV Brno kraj Vysočina a Jihomoravský kraj. Každé z těchto center by za optimálních podmínek mělo v rámci jednoho školního roku spolupracovat s deseti školami v jednom kraji a se čtyřmi školami v kraji druhém, přičemž v rámci dalšího školního roku se tento poměr mezi jednotlivými kraji obrátí. CPIV Opava a CPIV Karviná působí společně v kraji Moravskoslezském.

Některá ze současných pracovišť CPIV[11] vznikla transformací pracovišť projektu Středisek integrace menšin (SIM), jejichž hlavním cílem bylo vytvoření systému péče žákům ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Jednotlivá střediska byla umísťována do regionů s největší koncentrací tzv. sociálně vyloučených lokalit, v důsledku čehož se v Moravskoslezském kraji nacházejí dvě pracoviště CPIV. Nižší počet sledovaných škol

[11] CPIV Praha, CPIV Most, CPIV Olomouc, CPIV Brno, CPIV Opava a CPIV Karviná.

v případě CPIV Plzeň souvisí s pozdějším ustavením tohoto pracoviště a tím i s kratším obdobím, které toto centrum mělo k dispozici pro mapování škol.

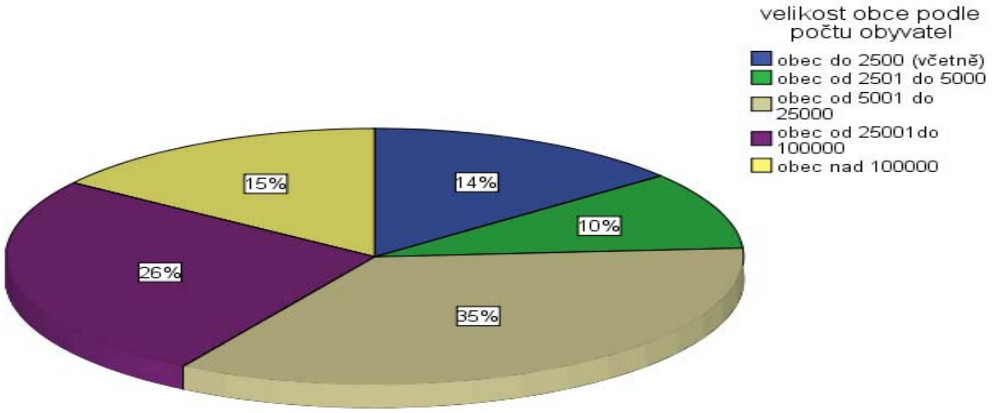
Tab. 2: Rozložení sledovaných škol podle jednotlivých pracovišť CPIV

Kraj	počet škol	podíl centra na celkovém počtu škol (%)
CPIV Praha	13	14,1
CPIV Plzeň	5	5,4
CPIV Most	14	15,2
CPIV České Budějovice	9	9,8
CPIV Hradec Králové	11	12,0
CPIV Olomouc	14	15,2
CPIV Brno	10	10,2
CPIV Opava	9	9,8
CPIV Karviná	7	7,6
Celkem	**92**	**100,0**

3.2 Rozložení škol podle velikosti obcí

V případě velikosti obcí, ve kterých se školy nacházejí, byl soubor sledovaných škol rozdělen pro potřeby analýzy do pěti kategorií. Počet škol v obou krajních kategoriích, tedy obce s méně než 2500 obyvatel a obce s více než 100 tis. obyvatel, je téměř vyrovnaný se 14 % pro obce do 2500 obyvatel a s 15 % obce s více než 100 tis. obyvatel. Nejčastěji se námi sledované školy nacházejí v obcích s více než 5 tis. a méně než 25 tis. obyvateli (35 %). Jednu čtvrtinu tvoří obce s více než 25 tis. a méně než 100 tis. obyvatel.

Graf 1: Rozložení sledovaných škol v obcích

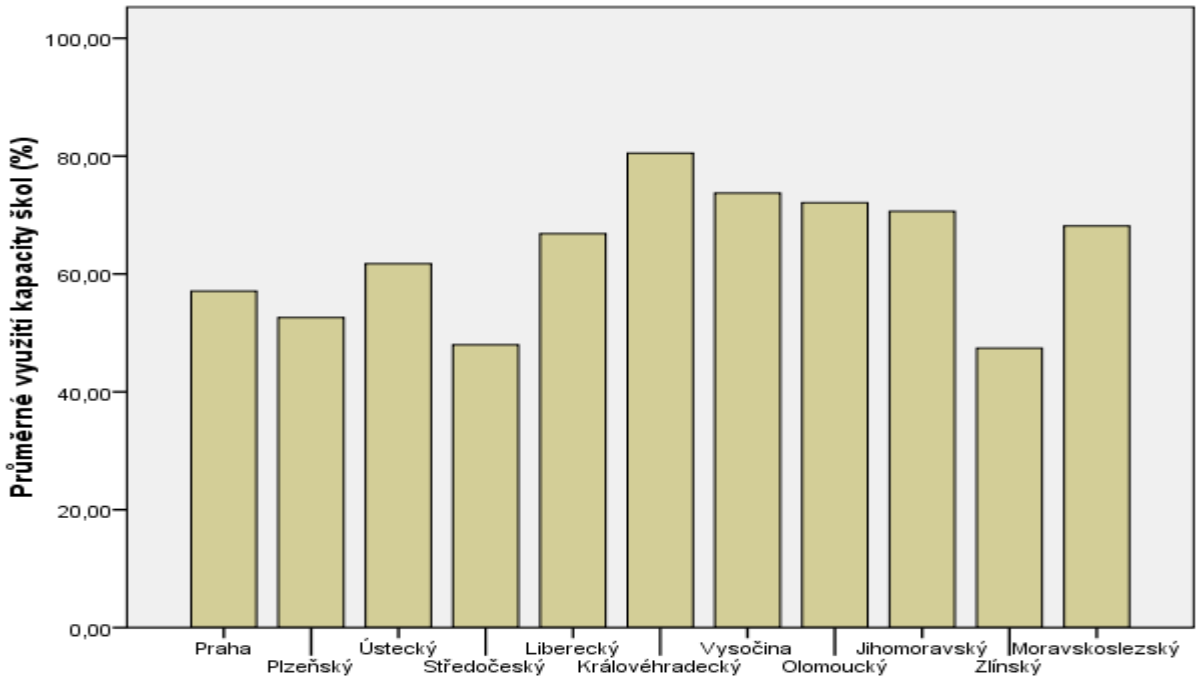


3.3 Velikost škol

Pokud porovnáme kapacitu sledovaných škol a její skutečnou naplněnost, zjistíme, že v průměru je kapacita škol využita jen z 66 %, přičemž nejnižší zaznamenaná vytíženost školy je 30 %. **Obecně lze konstatovat, že v rámci sledovaných škol je nejčastější využití kapacity mezi 60 % až 80 %.**

Podle zprávy Ústavu pro informace ve vzdělání (ÚIV) „*Co se změnilo v českém školství*" (2009), poklesl počet žáků na školách od školního roku 2003/04 o sedm procentních bodů. Jedná se o celorepublikový trend způsobený nejen celkově menším počtem dětí, ale nemalou měrou i odchody nadanějších žáků na střední školy (resp. víceletá gymnázia). Podle údajů ČSÚ odcházelo v roce 2009 z 1. až 7. ročníku na střední školy 11 % žáků. **V případě námi sledovaného vzorku škol byl nejvyšší počet žáků, kteří odešli na střední školu ve školním roce 2008/2009, 36, tedy 6,5 % žáků navštěvujících školu v daném školním roce**. V průměru pak odešlo z jedné školy na školu střední 6,5 žáka. V rámci našeho šetření byl zjišťován i počet žáků, kteří ve sledovaném období přestoupili na ZŠ vzdělávající podle přílohy pro LMP. Nejvyšší námi zaznamenaný počet žáků, kteří odešli na ZŠ praktické, bylo 9 (4,1 % všech žáků navštěvujících školu v daném školním roce), nicméně v průměru odešlo na ZŠ praktickou jen 0,7 žáka na školu. Je potřeba upozornit, že úbytek žáků na školách má i své pozitivní důsledky. Menší počet žáků ve třídách umožňuje pedagogům individuálnější přístup při výuce, což může usnadnit zavádění principů inkluzivního vzdělávání. Celkově poklesl počet žáků na jednoho učitele v základních školách v období od roku 2005 do roku 2009 z 14,4 na 13,6 žáka na jednoho učitele (zdroj: Co se změnilo v českém školství, 2009).

Graf 2: Průměrné využití kapacity sledovaných základních škol (podle krajů)

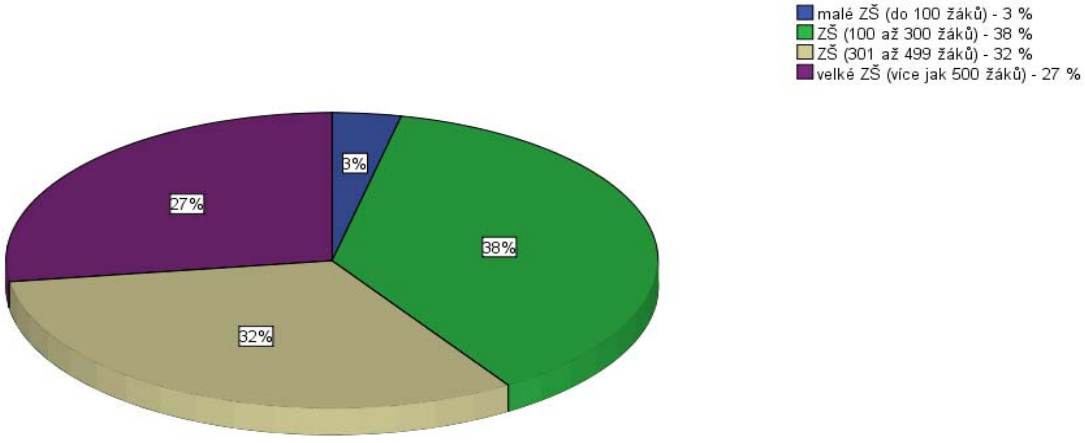


Jak ukazuje graf číslo 2, je nejvyšší naplněnost kapacity škol v Královéhradeckém kraji, kde přesahuje 80 % kapacity[12]. Na druhou stranu ve Středočeském a Zlínském kraji se naplněnost kapacity sledovaných škol pohybuje kolem 50 %. Nízká naplněnost kapacity klade na školu, potažmo na zřizovatele, zvýšené finanční nároky spojené s náklady na zajištění provozu a údržbu prostorově předimenzovaných prostor a s náklady nutnými pro personální zajištění chodu školy. Zřizovatelé se proto často rozhodnou pro sloučení části nebo všech jím spravovaných subjektů v subjekt jeden. Tento krok je spojen s řadou úskalí. Například sloučení většího počtu subjektů se může negativně projevit v jejich systémovém a operativním řízení. Slučování škol může také vést ke snížení nadstandardní nabídky ve vzdělávání pro žáky.

Průměrná velikost školy z hlediska počtu žáků v našem souboru byla 366 žáků, což je ukazatel významně vyšší, než je průměrných 219 žáků ve škole udávaných ČSÚ. Nejvyšší počet žáků jedné školy byl 865 a naopak nejnižší 42. V případě školy s nejnižším počtem žáků (42) se jednalo o trojtřídní vesnickou spádovou školu se samostatným prvním stupněm, kterou navštěvují žáci 1.–5. ročníků. Naopak škola s největším množstvím žáků se nachází v Praze.

Vzorek škol byl rozdělen do čtyř kategorií podle aktuálního počtu žáků ve školách. Nejméně je zastoupena kategorie tzv. malých škol, které nemají aktuálně více než sto žáků (3 %). Na druhé straně tzv. velké školy s více jak 500 žáky tvoří téměř jednu třetinu sledovaných škol. Největší skupinu tvoří středně velké školy, což jsou školy s více než 100 a méně než 500 žáky, které představující 70 % sledovaných škol. Pro potřeby analýzy byla tato kategorie ještě dále rozčleněna na školy s více než 100 a méně než 300 žáky (38 %) a na školy s více než 300 a méně než 500 žáky (32 %).

Graf 3: Velikost sledovaných škol podle počtu žáků



[12] Za Jihočeský a Zlínský kraj se nepodařilo získat dostatek údajů.

3.4 Další charakteristiky škol

Téměř 80 % sledovaných škol tvořily základní školy vzdělávající podle RVP ZV. Základní školy vzdělávající podle RVP ZV i podle přílohy pro vzdělávání LMP (6 škol) představují přibližně 6 % sledovaných škol. Ve třech případech se jedná o spojení ZŠ vzdělávajících podle programu RVP ZV i podle programu RVP školy speciální. V rámci sledovaných škol najdeme také dvě gymnázia, pět středních škol (1x SŠ, 3x SOU, 1x SOŠ) a dvě mateřské školy.

Tab. 3: Typy sledovaných škol

Kraj	počet škol	podíl centra na celkovém počtu škol (%)
ZŠ (RVP ZV)	73	79,3
ZŠ a ZŠ praktická (RVP příloha LMP)	6	6,5
ZŠ a ZŠ speciální	3	3,3
ZŠ praktická a ZŠ speciální	1	1,1
Střední školy (z toho gymnázia)	7(2)	7,6 (2,2)
mateřská škola	2	2,2
Celkem	**92**	**100,0**

Zřizovatelem škol jsou z 81 % obce. Kraje zřizují 8 škol, z čehož je pět škol středních a dvě základní školy vzdělávající podle RVP ZV i podle přílohy pro vzdělávání LMP a jedna základní škola vzdělávající výhradně podle přílohy pro vzdělávání LMP, jejíž součástí jsou i třídy s rehabilitačním vzdělávacím programem pro žáky s těžkým až hlubokým mentálním postižením. Ve sledovaném vzorku byly také čtyři školy zřizované jinými subjekty, a to soukromými osobami (dvě soukromá gymnázia), občanským sdružením (jedna základní škola) a církví.

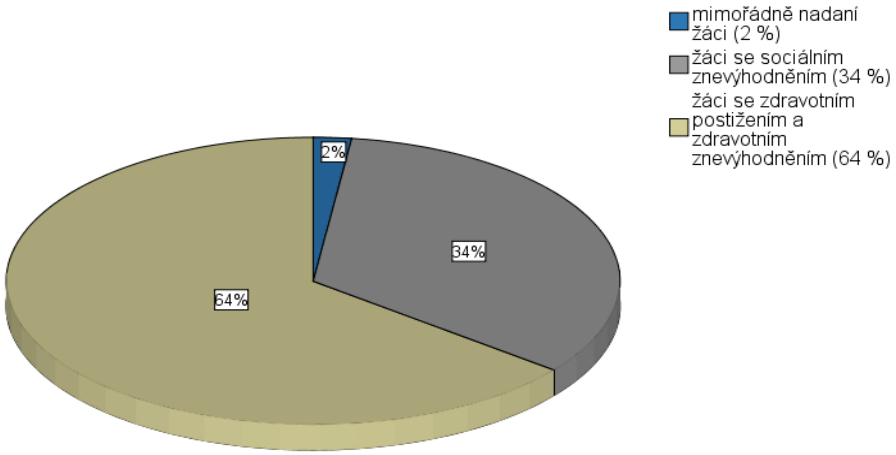
3.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve školách vzdělávajících podle RVP ZV

Na základě výsledků našeho šetření můžeme konstatovat, že poměr žáků se SVP, tj. žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním[13], spolu se žáky mimořádně nadanými představuje 18 % z celkového počtu žáků ve sledovaných základních školách vzdělávajících podle RVP ZV, přičemž mírně převažují žáci nad žákyněmi (60 % ke 40 %). Nicméně je nutné vzít v úvahu, že tento poměr žáků se SVP může být ovlivněn výběrem škol do projektu CPIV, kdy byly přebírány některé školy z projektu SIM[14] a preferovány školy s žáky ze sociálně vyloučených lokalit. Bezvýznamná není ani skutečnost, že pracovníci CPIV, z nichž někteří přišli z projektu SIM, dokážou lépe identifikovat žáky se sociálním znevýhodněním.

[13] § 16 zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
[14] Více viz kapitola 3.1.

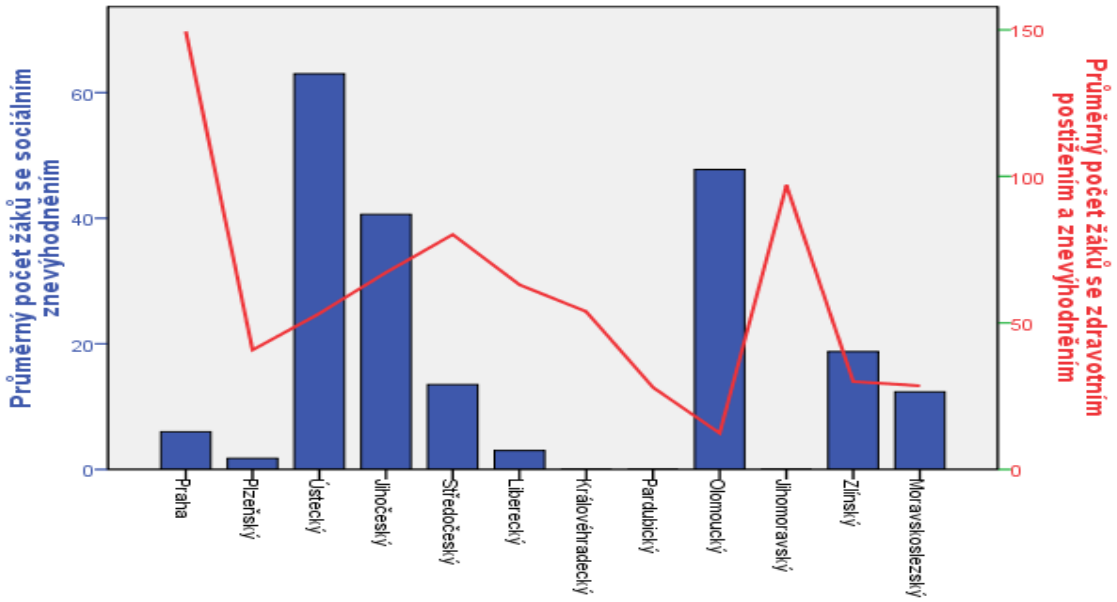
V případě zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění výrazně převažují žáci se specifickými poruchami učení (58 %), následují žáci s hraničním intelektem (13 %) a žáci se specifickými poruchami chování (12,8 %). **Více než třetinu žáků se SVP ve sledovaných základních školách vzdělávajících podle RVP ZV představuje skupina žáků se sociálním znevýhodněním (34 %)**, jak demonstruje následující koláčový graf.

Graf 4: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci mimořádně nadaní ve sledovaných školách



Na základě sebraných dat se potvrdil předpoklad, že průměrný počet integrovaných žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním roste úměrně s velikostí školy. Navíc dvě nejvyšší hodnoty byly zaznamenány v Praze a Jihomoravském kraji, tedy v krajích s dobrou dostupností služeb školských poradenských zařízení.

Graf 5: Průměrný počet žáků se sociálním znevýhodněním a průměrný počet žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním ve sledovaných školách vyučujících podle RVP ZV

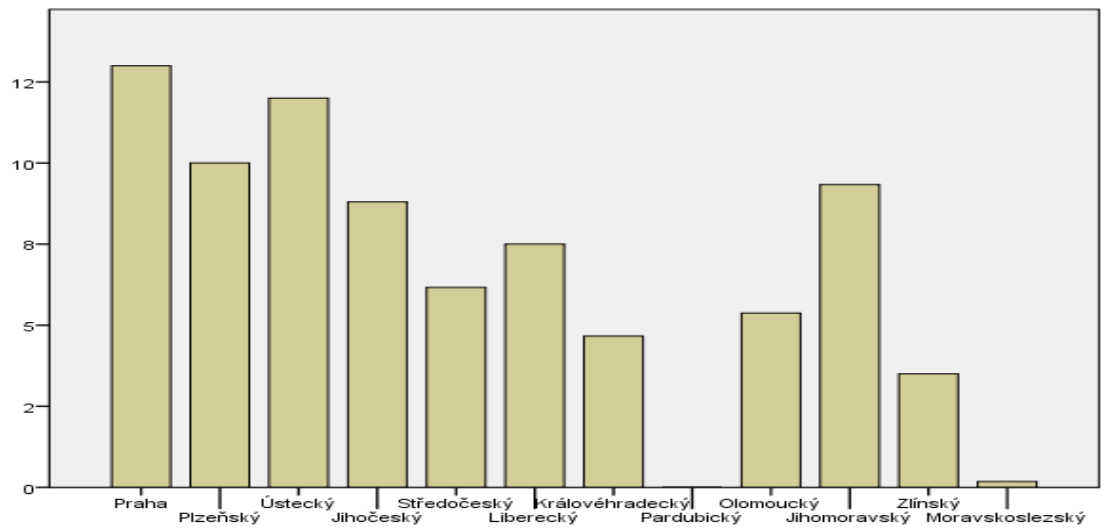


Legenda: Průměrný počet žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je znázorněn linií a škálou v pravé části grafu

Průměrný počet žáků se sociálním znevýhodněním ve škole ovlivňují jiné faktory. Nejvyšší počet žáků se sociokulturním znevýhodněním byl zaznamenán v Ústeckém kraji. Jde o kraj, který se dlouhodobě potýká s problematikou sociálního vyloučení a existencí sociálně vyloučených lokalit. Sociální znevýhodnění je zde často tematizováno a, jak ukazuje graf, i identifikováno. V případě Jihočeského kraje se dvě spolupracující školy nacházejí v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a žáci se sociálním znevýhodněním je často navštěvují. Aby žáci se sociálním znevýhodněním byli chápáni jako žáci s potřebou podpůrných opatření, je nezbytná jejich identifikace. Stanovení počtu žáků se sociálním znevýhodněním je vždy záležitostí kvalifikovaného odhadu, protože školský zákon[15] nespecifikuje tzv. „sociální znevýhodnění". V souvislosti s tím představitelé oslovených škol v některých případech odmítají tyto údaje uvádět, s odvoláním na nemožnost jednoznačné identifikace těchto žáků.

Výjimkou jsou děti cizinců (v tomto případě mluvíme spíše o kulturním znevýhodnění). Tito žáci jsou školami identifikovány bez větších problémů. U námi sledovaných škol bylo největší množství žáků s jiným než českým občanstvím zaznamenáno v Jihomoravském kraji, dále v Praze a v Ústeckém kraj. V tomto případě je třeba si uvědomit, že počet cizinců ve sledovaných školách je ovlivněn především výběrem, méně pak skutečným počtem cizinců žijících v daném kraji[16].

Graf 6: Průměrný počet cizinců ve sledovaných základních školách vzdělávajících podle RVP ZV

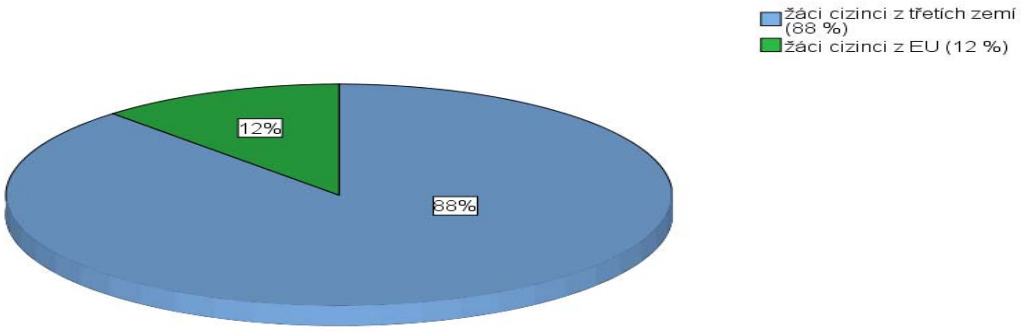


Žáci-cizinci pokud nemají diagnostikovánu nějakou poruchu, nemají nárok na integraci (tj. na navýšení normativu). Problém je to především u žáků pocházejících z tzv. třetích zemí, kteří na rozdíl od žáků-cizinců ze zemí EU, nemají právo na bezplatné kurzy češtiny, což v některých případech značně ztěžuje učitelům práci s těmito žáky. V případě námi sledovaných škol představují žáci-cizinci ze zemí EU jen 12 %.

[15] § 16, zákon č. 561/ 2004 Sb., vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

[16] § zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Graf 7: Poměr počtu cizinců pocházejících ze zemí EU na celkovém počtu cizinců na školách vzdělávajících dle RVP ZV

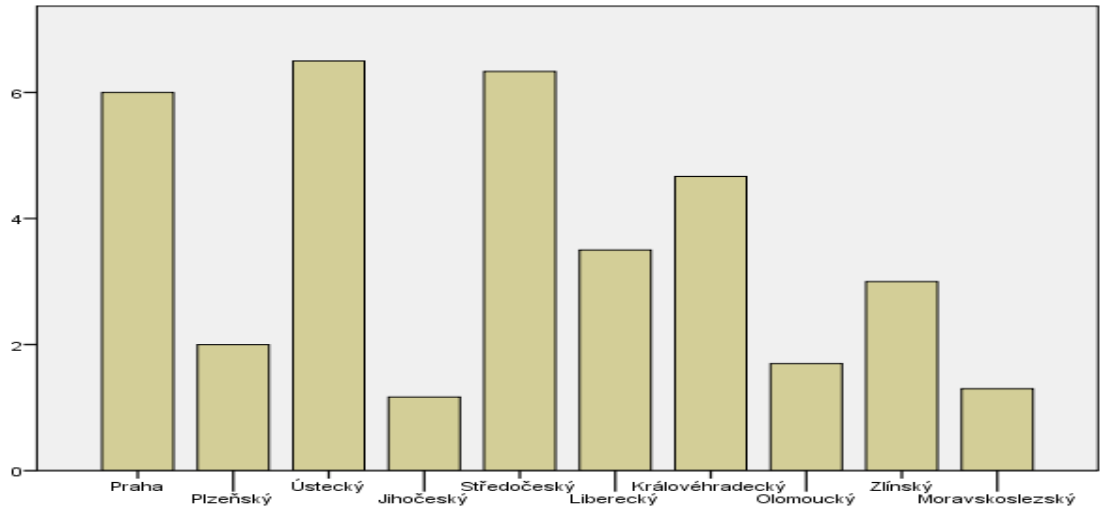


3.6 Situace ve školách s ohledem k vybraným faktorům potenciálně ovlivňujícím zavádění inkluzivních principů do vzdělávání

Kvalifikovanost pedagogických pracovníků

Kvalifikovanost pedagogických pracovníků je jedním ze základních předpokladů pro zajištění kvalitního vzdělávání. V případě námi sledovaného vzorku škol byl poměr mezi kvalifikovanými pedagogickými pracovníky a pedagogickými pracovníky bez potřebné kvalifikace 10:1. V průměru připadalo 32,2 kvalifikovaných pedagogických pracovníků na 3,29 nekvalifikovaných pedagogických pracovníků na školu. Podíl nekvalifikovaných pedagogických pracovníků je v rámci námi sledovaných škol nižší, než je celorepublikový průměr udávaný ÚIV (15 % pedagogických pracovníků ZŠ v roce 2009). Důležité je tento globální údaj dále specifikovat.

Graf 8: Průměrný počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků ve sledovaných základních školách vzdělávajících podle RVP ZV

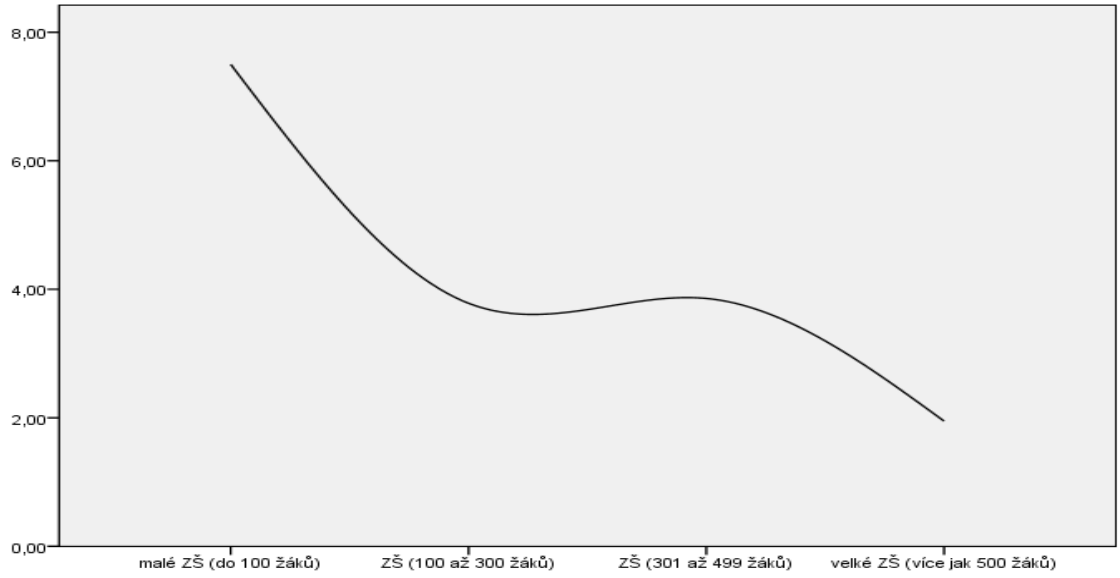


Poznámka: pro Pardubický a Jihomoravský kraj se nepodařilo získat dostatek informací

Podle údajů ÚIV (2009) je největší počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků základních škol v Karlovarském kraji (33,3 %), ve Středočeském a Ústeckém kraji (25 %). Naopak nejmenší podíl nekvalifikovaných pedagogických pracovníků je v Jihočeském

a Olomouckém kraji, kde se jejich počet pohyboval okolo 8,5 % v roce 2009 (zdroj ÚIV, 2009). Toto pořadí víceméně koresponduje s výsledky z námi sledovaných škol. Překvapivý může být relativně vysoký počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků v Praze. Nicméně i v tomto případě je průměrný počet pedagogických pracovníků bez potřebné kvalifikace pod celorepublikovým průměrem udávaným ÚIV.

Graf 9: Průměrný počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků podle velikosti škol

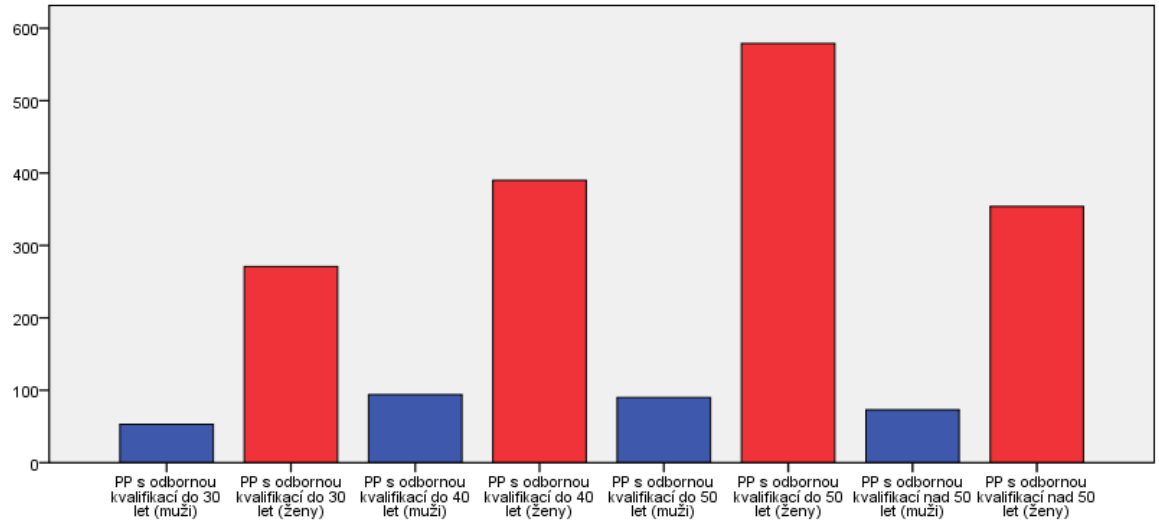


Pokud zohledníme velikost sledovaných škol, zjistíme, že v průměru připadá nejvíce nekvalifikovaných pedagogů na malé školy s méně než 100 žáky. Průměrný počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků úměrně klesá s velikostí školy. Tento stav může být způsoben buď odlišnými finančními možnostmi na jedné straně malých a na druhé straně velkých škol nebo nedostatkem kvalifikovaných pedagogů v dané lokalitě, případně jinými faktory.

V rámci sledovaných škol převažují mezi pedagogickými pracovníky ženy nad muži v poměru 6:1. V případě věkové struktury představují největší skupinu pedagogičtí pracovníci ve věku od 40 do 50 let (33 %). Skupina pedagogů do 30 let pak představuje 15 %, skupina pedagogů od 30 do 40 let 26 %, pedagogičtí pracovníci od 50 do 60 let 20 % a pedagogové

nad 60 let tvoří 6 %.

Graf 10: Věková a genderová struktura pedagogických pracovníků ve sledovaných školách

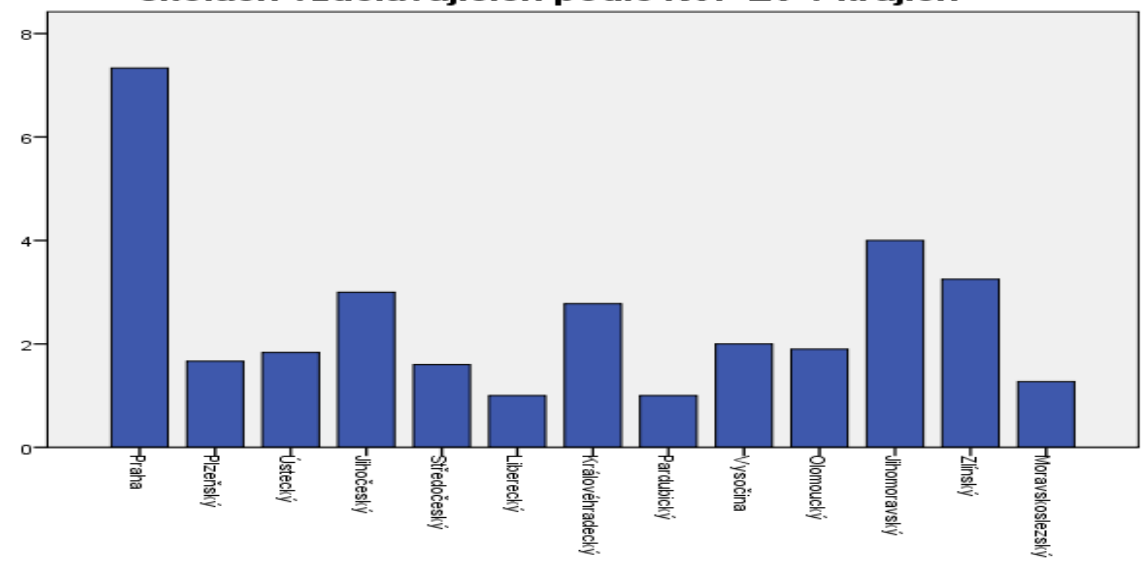


Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga představuje relativně novou pedagogickou profesi ve školství, kterou umožňuje školská legislativa od roku 2005[17]. Asistent pedagoga provádí pod metodickým vedením pedagoga zodpovědného za výuku ve třídě plnohodnotnou výchovnou a vzdělávací činnost zaměřenou na speciální vzdělávací nebo specifické potřeby žáka nebo skupiny žáků. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. V případě zvýšené potřeby zajištění obslužných a doprovodných činností během vyučování poskytuje žákům i osobní asistenci. Asistent pedagoga musí v rámci získání odborné kvalifikace absolvovat studium pedagogiky v programu akreditovaném pro asistenty pedagoga, které zajišťují zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, na základě vyjádření školského poradenského zařízení a financován je v rámci krajských normativů. Na základě zkušeností pracovníků CPIV neodpovídá počet asistentů pedagoga potřebám škol, protože jejich počet na školách je ovlivněn možnostmi a nastavením priorit v rámci rozpočtu daného kraje. Počty asistentů pedagoga v jednotlivých krajích jsou ale také ovlivněny počtem integrovaných žáků, který je nejvyšší v Praze a Jihomoravském kraji (jak ukazuje graf číslo 5). Graf číslo 11 jasně dokumentuje nadprůměrně vysoký počet asistentů pedagoga ve školách lokalizovaných v rámci Prahy a vyšší počet v Jihomoravském kraji. Musíme též vzít v úvahu specifickou situaci Středočeského kraje a Prahy. Řada žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze Středočeského kraje je svými rodiči umisťována do specializovaných škol v Praze.

[17] IPPP ČR v rámci rezortního projektu vydal metodickou příručku k zajišťování asistenta pedagoga (Teplá, M., Šmejkalová, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR 2007), ve které jsou zpracovány všechny důležité informace včetně odkazů na potřebnou legislativu.

Graf 11: Průměrný počet asistentů pedagoga ve sledovaných školách vzdělávajících podle RVP ZV v krajích



Působení školních psychologů a speciálních pedagogů ve školách

Práce školních psychologů a speciálních pedagogů je výrazně preventivní a současně terapeutická a intervenční. Pozice těchto odborníků ve školách je od roku 2005 ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Nicméně v rámci sledovaných škol nalezneme alespoň jednoho z těchto odborníků pouze na 22 % sledovaných škol, což znamená, že 78 % sledovaných škol zajišťuje poradenské služby zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence. **Jen 8 % sledovaných škol vzdělávajících podle RVP ZV využilo možnosti zajišťovat poradenské služby školním psychologem i školním speciálním pedagogem.**

Jak ukazuje následující tabulka, v obcích s více než sto tisícem obyvatel se nacházejí tři školy z pěti, kde nalezneme speciálního pedagoga i školního psychologa. Navíc v tomto případě pouze dvěma školám ze sedmi zcela chybí speciální pedagog nebo školní psycholog. Čím je obec menší, tím je situace horší. Speciální pedagog nebo školní psycholog chybí ve 2/3 škol v obcích s více než 25 tis. a méně než 100 tis. obyvatel a v 74 % škol v případě obcí s více než 5 tis. a méně než 25 tis. obyvatel. V případě škol v obcích s méně než 5 tis. obyvatel nalezneme pouze jednoho školního psychologa, **což znamená, že 93 % škol v takto velkých obcích nemá možnost využívat služeb vlastního speciálního pedagoga nebo školního psychologa**.

Tab. 4: Přítomnost speciálních pedagogů a školních psychologů ve sledovaných školách vyučujících podle RVP ZV

Velikost obce	obec do 2500 (včetně)	obec od 2501 do 5000	obec od 5001 do 25000	obec od 25001do 100000	obec nad 100000
Speciální pedagog	0	0	4	2	1
Školní psycholog	1	0	1	4	1
speciální pedagog i školní psycholog	0	0	1	1	3
ani speciální pedagog ani školní psycholog	**9**	**4**	**17**	**11**	**2**

Aktivity škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

V první řadě je třeba upozornit, že pokud škola vyvíjela nějaké aktivity pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve většině případů se jednalo o aktivity směřující k integraci těchto žáků. S tímto druhem aktivit jsme se setkali v 90 % sledovaných škol.

Uvádíme ilustrativní příklad školy, která se zaměřila na integraci žáků-cizinců. Zvýšená pozornost věnovaná žákům se SVP a aktivity spojené s hledáním prostředků pro jejich integraci vedla k celkovému zvýšení kvalifikovanosti pedagogického sboru v oblasti výuky jazyků a metod práce se žáky s SPU. Dále došlo k navýšení počtu pedagogů s aprobací pro výuku cizích jazyků.

Škola se profiluje jako škola pro cizince (10 % z celkového počtu žáků školy jsou cizinci[18], děti pocházející z prostředí etnických minorit a zdravotně postižené děti). V rámci aktivit na podporu integrace si škola vytvořila metodiku pro práci s dítětem-cizincem nebo tzv. podpůrný vzdělávací plán pro žáka-cizince. V této oblasti spolupracuje i s dalšími základními školami a neziskovými organizacemi. Vzhledem k tomu, že bezplatná příprava žáků-cizinců k začlenění do základního vzdělávání není zajišťována krajem, řeší škola tuto situaci zařazováním těchto žáků mezi žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a poskytuje jim potřebnou péči (jazykové doučování). Škola využívala finanční prostředky z několika projektů jako Integrace žáků imigrantů a žáků z odlišného kulturního a sociálního prostředí (2005), Integrace cizinců (2005) a Materiální podpora přípravných ročníků (PHARE), Prevence vandalismu a prevence jiných forem násilného chování (MŠMT-2008), Překonávání

[18] Podle poslední zprávy ČŠI (2006) se na dané škole vzdělávalo celkem 31 žáků-cizinců z 11 zemí (Ázerbajdžán - 3, Arménie - 1, Vietnam - 9, Ukrajina - 7, Rusko - 2, Makedonie - 2, USA - 1, Bělorusko - 1, Nigérie - 1, Kazachstán - 2 a z členských států EU 2 žáci ze Slovenska).

jazykových bariér (2008). Částečně i díky takto získaným financím působí na škole 11 pedagogických pracovníků s aprobací pro výuku cizích jazyků, především angličtiny, němčiny, ruštiny a francouzštiny. Schopnost dorozumět se cizím jazykem má podle vyjádření ředitele školy celkem 22 učitelů. V komunikaci s žáky je – vzhledem k zemím původu – využívána především ruština, v ostatních případech je znalost českého jazyka žáků na velmi dobré úrovni a není třeba cizí jazyk využívat. S rodiči některých vietnamských žáků je k dorozumění využíván tlumočník. Z celkového počtu 42 učitelů učí žáky-cizince celkem 39 učitelů. Zvýšená péče je věnována žákům s diagnostikovanými specifickými poruchami učení (nejčastěji s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií). Tito žáci mají možnost na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny navštěvovat hodiny ambulantní nápravy vedené odborně vyškolenými pedagogy. Pracují podle individuálního učebního plánu, současně jsou plně integrováni ve svých kmenových třídách (toto platí rovněž pro žáky se specifickými poruchami učení přijaté do tříd s rozšířenou výukou jazyků). Podle zprávy ČŠI dosáhlo z celkového počtu 31 žáků-cizinců 26 takových znalostí českého jazyka, že umožnily bezproblémové zařazení do výuky.

3.7 Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ve školách

Termín další vzdělávání pedagogických pracovníků, je vymezen jednak zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, a následně vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Podle znění vyhlášky[19] rozlišujeme tři druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (např. studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium k rozšíření odborné kvalifikace);

b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (např. studium pro výkon specializovaných činností);

c) studium k prohlubování odborné kvalifikace (např. kurzy a semináře v rámci průběžného vzdělávání).

Vzhledem k našemu tématu, tedy zavádění inkluzivních principů do vzdělávání, nás bude zajímat pouze bod c, studium směřující k prohlubování odborné kvalifikace, které je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy[20]. Za další vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol podporující inkluzi ve škole považujeme především takové vzdělávání, které je zaměřeno na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků mimořádně nadaných a programy seznamující pedagogy s novými metodami a formami ve vzdělávání. Tento druh vzdělávání se uskutečňuje formou kurzů nebo seminářů, jejichž délka činí nejméně 4 vyučovací hodiny.

S odkazem k takto vymezenému DVPP lze konstatovat, že v námi sledovaných školách připadlo v průměru na jednoho pedagogického pracovníka 1,6 absolvovaného kurzu DVPP (bez ohledu na jejich konkrétní témata a časovou dotaci). Většinou se jednalo o jednodenní kurzy. Nejvyšší průměrný počet absolvovaných kurzů na jednoho pedagogického pracovníka byl 4. Na druhou stranu v některých školách byl zaznamenán menší počet absolvovaných

[19] § 1 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

[20] § 10 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

kurzů než počet pedagogických pracovníků. Minimální počet zaznamenaných absolvovaných kurzů na jednoho pedagogického pracovníka byl 0,34.

Témata absolvovaného DVPP

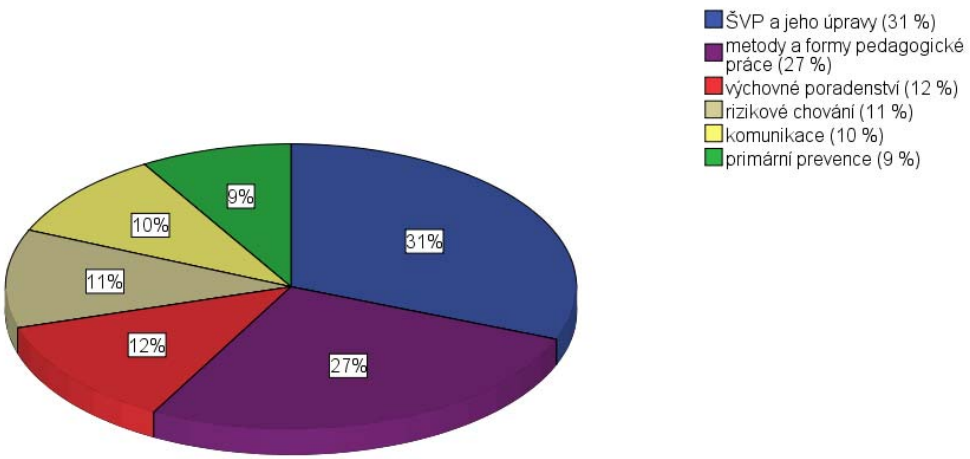
Témata DVPP byla sledována v následujících kategoriích:

1) metody a formy pedagogické práce
2) práce se školním vzdělávacím programem (ŠVP)
3) řešení výchovných problémů ve škole
4) programy primární prevence
5) zvyšování odborných kompetencí pedagogických pracovníků
6) komunikace ve škole

Data byla shromážděna za období 2007 až 2010.

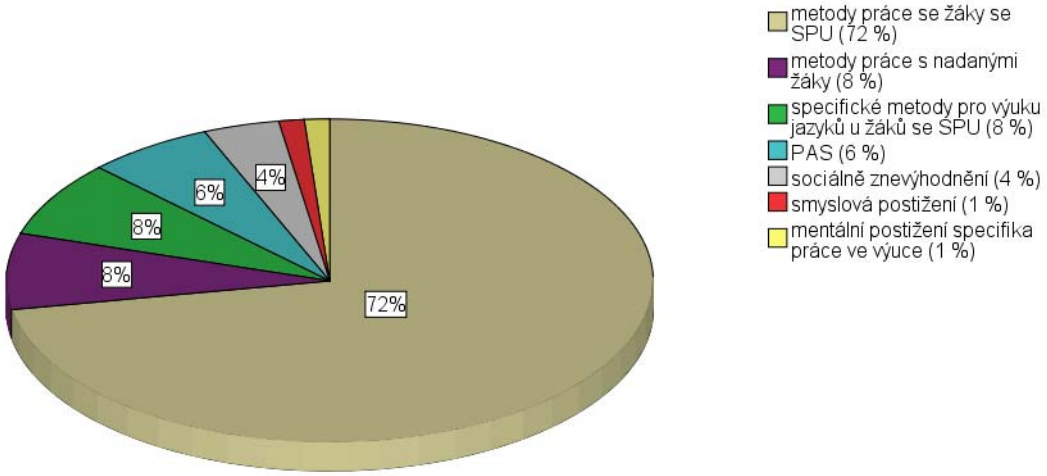
Mezi tématy absolvovaného DVPP dominují kurzy zaměřené na ŠVP a jeho úpravy (30 %) metody a formy výuky (26 %). Následují kurzy zaměřené na programy primární prevence a prevence rizikového chování (19 %) a řešení výchovných problémů ve škole (12 %), komunikaci ve škole (9 %) a zvyšování odborných kompetencí (5 %). Dominance kurzů zaměřených na tvorbu a úpravu ŠVP souvisí s aktuálností tématu vzhledem k zavádění ŠVP do škol v námi sledovaném období. Téma metody a formy pedagogické práce představují základ dalšího vzdělávání pedagogů a jsou často zastoupeny v nabídkách vzdělávacích institucí.

Graf 12: Absolvované DVPP ve sledovaných školách (2007 - 2010)



Zajímavé výsledky s ohledem na připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání zobrazuje graf číslo 13, který podrobněji analyzuje největší skupinu absolvovaných kurzů DVPP, metody a formy pedagogické práce.

Graf 13: Absolvované kurzy zaměřené na metody a formy pedagogické práce



DVPP v kategorii metody a formy pedagogické práce bylo dále rozčleněno do sedmi podskupin. Všechny tyto kurzy mají proinkluzivní charakter, to znamená, že připravují pedagogické pracovníky na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Největší podskupinu tvoří kurzy zaměřené na metody práce se žáky se specifickými poruchami učení (72 %). S velkým odstupem následují kurzy zaměřené na vzdělávání mimořádně nadaných žáků a kurzy orientované na metody pro výuku jazyků u žáků s SPU. Kurzy zaměřené na práci s žáky se sociálním znevýhodněním představovaly „pouze" 4 % absolvovaných kurzů. S ohledem na zjištěný poměr žáků se sociálním znevýhodněním v rámci celkového počtu žáků s potřebou podpůrných opatření (34 %), je poměr těchto kurzů naprosto nedostatečný. Příčinou je především malá nabídka ze strany poskytovatelů DVPP, což potvrzuje i nabídka v databázi akreditovaných vzdělávacích programů MŠMT (viz web MŠMT – Akreditace v systému DVPP)[21]. Na dotaz „oblast zájmu – multikulturní výchova" se zobrazilo 87 záznamů z celkového počtu 34053 záznamů. Oblast zájmu „Multikulturní výchova", která zahrnuje programy zaměřené na práci s žáky se sociálním znevýhodněním, tedy představuje jen 0,25 % všech záznamů[22]. Větší nabídka kurzů DVPP zaměřených na tuto problematiku by situaci ve školách pomohla řešit.

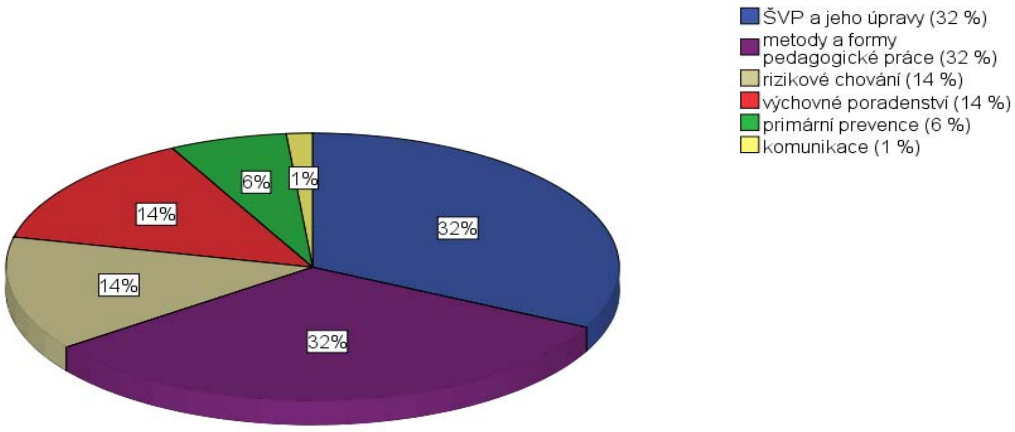
[21] http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp, dotaz byl zadán 23. 11. 2010

[22] Jedná se například o semináře: Děti cizinců, migrantů a menšin, Jak pomoci romským dětem ve škole, Interkulturní vzdělávání pro pedagogické pracovníky, Sociální vyloučení a jeho vliv na pedagogické prostředí, Romové mohou být vzorem? Příspěvek k multikulturní výchově, Rozumíme si? (Integrace Romů), Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do běžných ZŠ, Role asistenta a učitele ve vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí, Rozvoj komunikačních schopností u dětí ohrožených sociálně kulturním handicapem atd.

Témata požadovaného DVPP

Pracovníci CPIV provedli rovněž mapování témat, které by si pedagogové přáli absolvovat v budoucnu. Opět převládají kurzy s tématy ŠVP a jeho úprav (29 %) a kurzy zaměřené na metody a formy pedagogické práce (29 %). Zájem je také o kurzy zaměřené na programy primární prevence a prevenci rizikového chování (18 %) a na zvyšování odborných kompetencí. Minimální je naopak zájem o kurzy zaměřené na komunikaci (1 %). Větší disproporce mezi absolvovaným a požadovaným DVPP nalezneme v případě vyšší poptávky po zvyšování odborných kompetencí (5 % absolvovaného DVPP : 10 % požadovaného DVPP) a komunikace ve škole (9 % absolvovaného DVPP : 1 % požadovaného DVPP).

Graf 14: Požadované DVPP ve sledovaných školách



Poskytovatelé DVPP

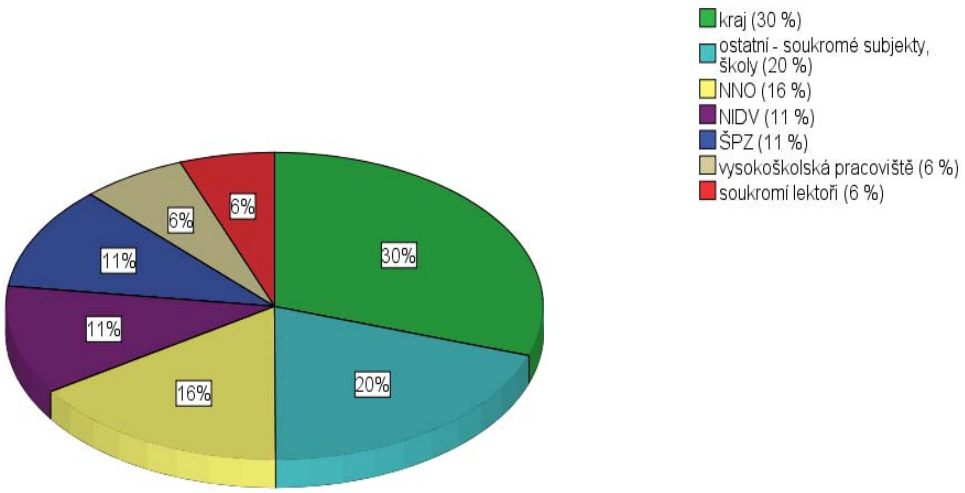
Na základě § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, bylo umožněno zapojení dalších subjektů (vzdělávacích institucí) poskytujících DVPP bez rozdílu zřizovatele. Doposud ale nebyla zpracována komplexní analýza poskytovatelů DVPP. Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávaní v ČR v tomto případě přináší dílčí sondu do této problematiky.

Poskytovatelé DVPP byli rozděleni podle následujícího klíče:

1) školská poradenská zařízení (PPP, SPC)
2) vzdělávací zařízení zřizovaná krajem
3) NIDV
4) vysoké školy
5) NNO
6) samostatní lektoři
7) další poskytovatelé (soukromé organizace, školy)

Data byla sledována za období 2007 až 2010. Výsledky šetření zobrazuje následující graf.

Graf 15: Poskytovatelé DVPP ve sledovaných školách (2007 - 2010)



Největším poskytovatelem DVPP ve sledovaných školách byly subjekty zřizované kraji (30 %). Následovaly kurzy pořádané různými soukromými subjekty, školami (20 %) a nestátními neziskovými organizacemi (16 %). Překvapivě až na čtvrtém místě, se stejným zastoupením jako školská poradenská zařízení, se s počtem poskytnutých kurzů umístil Národní institut pro další vzdělávání (11 %). Univerzitní pracoviště a soukromí lektoři zajistili kolem šesti procent absolvovaných kurzů.

Vyhodnocení

Na základě mapování škol zapojených do projektu CPIV lze upozornit na následující zjištění.

1) Počet žáků se sociálním znevýhodněním v rámci skupiny žáků se SVP se v námi sledovaných školách pohybuje okolo 1/3. Toto zastoupení se nicméně liší podle kraje, ve kterém se škola nachází, což může souviset nejen s celkovým počtem sociálně znevýhodněných žáků, ale i se schopností pedagogů tyto žáky jako sociálně znevýhodněné identifikovat.
2) Žáci-cizinci z tzv. třetích zemí tvoří 88 % žáků-cizinců ve sledovaných školách, což vzhledem k tomu, že tito žáci nemají právo na bezplatné kurzy češtiny, může zásadním způsobem ztěžovat učitelům práci s těmito žáky.
3) Průměrný počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků je ovlivněn nejen krajem, ve kterém se škola nachází (údaj vykazovaný v rámci statistiky ÚIV), ale také velikostí školy. Čím je škola větší, tím méně má pedagogů bez patřičného vzdělání.
4) Naopak počet asistentů pedagoga je zásadním způsobem ovlivněn příslušností ke kraji. Největší počet asistentů pedagoga má v tomto případě Praha, což souvisí jednak s vysokým počtem integrovaných žáků ve školách a současně větším

množstvím finančních prostředků, které mohou školy získat pro zřízení této pozice.

5) Pouze 22 % sledovaných škol má v rámci špp školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, což znamená, že 78 % sledovaných škol zajišťuje poradenské služby zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Jen 8 % sledovaných škol vzdělávajících podle RVP ZV využilo možnosti zajišťovat poradenské služby oběma odborníky.
6) V případě kurzů DVPP představovaly kurzy zaměřené na práci s žáky se sociálním znevýhodněním 4 % všech kurzů na téma metody a formy pedagogické práce. S ohledem k námi zjištěnému poměru žáků se sociálním znevýhodněním je poměr těchto kurzů naprosto nedostatečný.
7) Největšími poskytovateli DVPP jsou subjekty zřizované krajem.

4. Inkluze v zapojených školách

Jedním z primárních úkolů pracovníků CPIV je přímá práce v zapojených školách, kde napomáhají při zavádění inkluze do vzdělávání. Pro pochopení tohoto úkolu je proto důležité uvědomit si odlišný charakter inkluze vůči dosavadnímu trendu, který převažoval v našem vzdělávacím systému, a který byl spojen především s koncepcí integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Farell (2004) odlišuje dvě extrémní podoby možné integrace. Na jedné straně tzv. funkcionální integraci, kdy je žák se speciálními vzdělávacími potřebami umístěn do třídy hlavního vzdělávacího proudu po celou dobu své přítomnosti ve škole, až po umístění těchto žáků ve speciálních třídách přičleněných ke školám hlavního vzdělávacího proudu, tzv. prostorová integrace, na straně druhé. Hlavní problém integrace však spočívá v tom, že žádným způsobem nezaručuje skutečné začlenění žáka do třídního kolektivu. Naopak i integrovaný žák může stále zůstávat v segregaci (Harrower, 1999). Z toho důvodu se začalo užívat pojmu inkluze. Inkluze je potom chápána jako „skutečná integrace“ a odkazuje k rozsahu, v jehož rámci je škola připravena začlenit plnohodnotně mezi své žáky i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ocenit přínos, který pro školu představují (Farell, 2004). Důležitá je přitom snaha eliminovat potencionální překážky, které by ohrožovaly nebo přímo znemožňovaly vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pracovníci CPIV proto spolupracují se školami na odstraňování těchto překážek a nastavování podmínek pro přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zapojených školách.

Připravenost a přístup škol k inkluzi se liší případ od případu a je obtížné vyslovit jakékoliv zobecněné závěry. Nicméně v případě škol zapojených do projektu CPIV lze konstatovat, že všechny vesměs vykonávají aktivity, které korespondují s modelem inkluzivního vzdělávaní, a to jak na poli práce se žáky ve třídách, tak v rovině práce s rodiči. Tento druh aktivit ale ve většině případů **nemá charakter uceleného systému inkluzivního vzdělávání**. **Převážně jde o nahodilé či nárazově (dle akutně vzniklé potřeby) realizované aktivity s prvky inkluze.** Setkali jsme se také se situacemi, kdy jednoznačně proinkluzivní instrumenty, jako je zavádění asistentů pedagoga do tříd, byly některými školami odmítány z obav ze stigmatizace školy coby školy, přizpůsobené potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což by z jejich pohledu mohlo negativně ovlivnit rozhodování rodičů při výběru školy a tím i skladbu dětí ve škole v budoucnu. Některé ze zapojených škol se již nacházely v různých fázích procesu „ghettoizace“, což je proces spojený s postupujícím přílivem dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a současným odchodem dětí ze standardně fungujících rodin. Dotčené školy se s tímto procesem často obtížně smiřují, zejména ty, které tradičně s vyšším počtem těchto „společensky stigmatizovaných dětí“ nepracovaly. Zvyšující se nároky na pedagogický sbor v dotyčných školách nejsou, alespoň z pohledu škol, dostatečně kompenzovány podporou ze strany zřizovatelů a dalších aktérů v oblasti různých potřeb práce s těmito dětmi a jejich rodinami. Některé školy vnímají proces „ghettoizace“ rezignovaně. Tím, že se přizpůsobují dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ulehčují situaci jiným školám, které se naopak staví k těmto dětem odmítavě (spíše skrytě, např. nejrůznějšími specializacemi, které tyto „problematické děti“ předem prakticky vyřazují ze skupiny potenciálních žáků).

V případě vstupu škol do projektu bylo vedení většiny oslovených škol vstřícné a mělo zájem se zapojit. Jednotlivé školy se ale lišily v očekávání, které s projektem spojovaly. Převažovaly školy, které vstup CPIV do školy vítaly jako nový prvek s potenciálem asistovat škole v oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy měly rovněž často málo

zkušeností s inkluzivním vzděláváním, potýkaly se s omezenou personální a časovou kapacitou na zavádění podpůrných opatření a nedostatkem finančních prostředků na další vzdělávání pedagogických pracovníků i na pořizování kompenzačních, didaktických a reedukačních pomůcek. Zapojení do projektu CPIV mělo tyto „handicapy" pomoci řešit. Školy vítaly odbornou metodickou pomoc a poradenství speciálního pedagoga a psychologa, neboť kapacity pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center jsou, dle jejich názoru, nedostatečné. Vyhledávána byla také pomoc projektového manažera (nedostatečná kapacita a zkušenosti škol se sledováním projektových výzev a grantů) a sociálního pracovníka, od kterého školy očekávaly pomoc se znalostí legislativy v sociálních službách. Současně je ale nutné dodat, že multioborový charakter týmu CPIV byl některými školami akceptován postupně a nikoliv s úplnou samozřejmostí, jak se zpočátku předpokládalo. Nicméně jistá selektivnost ve využívání profesního portfolia CPIV se s větší frekvencí zakázek ze strany škol zmenšovala.

Některé ze škol se rozhodly využívat jen část z nabízených služeb s tím, že jiné služby buď využívají z jiných zdrojů či o ně nemají zájem, resp. nevidí pro ně na jejich škole využití. Navíc se některé z oslovených škol zpočátku obávaly rizika dublování financování a aktivit, přetížení pedagogických pracovníků a administrativní zátěže spojené s projektem. Školy se také obávaly, že jim projekt nepřinese konkrétní pomoc či podporu, ale bude pouze mapovat současný stav ve školách (špatné zkušenosti z předchozích projektů, do kterých byly školy zapojeny). Některé z oslovených škol se pak rozhodly účast v projektu odmítnout, a to z důvodů nedostatečné kapacity sboru pro aktivní účast v projektu, zahlcením jinými obdobnými projekty či naopak soběstačností školy při zvládání procesu vytváření podmínek pro inkluzivní vzdělávání. Některé školy též odmítly s tím, že by se potencionálně zapojily v nadcházejícím školním roce, což lze vysvětlit jistou opatrností škol vůči CPIV coby zcela novému, praxí neověřeného subjektu na poli vzdělávání v regionu, a vyčkáváním, jak se činnost CPIV projeví na jiných školách, které ke spolupráci přistoupily.

Způsob, kterým jednotlivá pracoviště CPIV postupovala při práci se školami, se lišil případ od případu, a to z několika důvodů. Jednak několik pracovišť CPIV vzniklo přímou transformací z pracovišť SIM, díky čemuž mohla využít kontakty získané v rámci předešlého projektu. Důležitý byl i fakt, že některá z pracovišť vznikla až v druhé polovině školního roku 2009/2010, čímž měla tato pracoviště kratší období, které mohla věnovat vstupním představením projektu ve školách. V neposlední řadě ovlivňovalo komunikaci se školami i postupné doplňování pracovišť jednotlivými profesemi. V obecné rovině vycházel postup spolupráce CPIV se školami z následujícího schématu.

1) Při výběru škol se CPIV snažilo komunikovat se všemi relevantními aktéry, jako jsou krajské odbory školství, zřizovatelé škol, školská poradenská pracoviště a samozřejmě se školami samotnými.

2) Následovalo oslovení a pracovní schůzka s ředitelem školy (případně užším vedením školy) za účelem představení projektu CPIV a jeho klíčových aktivit, předběžné vyjednání podmínek spolupráce. Při oslovování škol se osvědčilo využít reference od dalších spolupracujících škol.

3) Prezentace projektu CPIV pro pedagogický sbor a realizace programu. V této fázi se osvědčil úvodní metodický program pro pedagogy s názvem „Inkluze po špičkách“. Jedná se o krátký osvětový interaktivní exkurz do problematiky inkluzivního vzdělávání pro celý pedagogický sbor školy (teoretická část, praktické příklady). Cílem programu je ukázat záměr projektu CPIV a principy inkluzivního vzdělávání praktickým způsobem. Program zároveň poskytuje prostor pro vyjádření vlastních postojů a názorů pedagogů a prostor k diskusi o zkušenostech pedagogů a konkrétních případech žáků. V rámci programu jsou akcentovány konkrétní možnosti změn nebo doplnění stávajících výukových metod pedagogů. Součástí je rovněž vymezení základní odborné terminologie (např. pojmy integrace, inkluze) a seznámení s dostupnými zdroji, ze kterých je možné čerpat další užitečné informace týkající se inkluzivního vzdělávání.

4) Mapování potřeb škol pomocí rozhovorů, dotazníků, konzultací, náslechů v hodinách, analýz ŠVP, školního řádu, IVP, práce s dětmi apod.

5) Osvědčilo se rovněž vytvoření koordinační skupiny na škole a ve spolupráci s jejími členy zpracování SWOT analýzy a vydefinování klíčových oblastí podpory školy ze strany CPIV, nastavení spolupráce (pravidelné schůzky za účelem průběžného vyhodnocování spolupráce a předávání aktuálních informací z dění na škole i v centru). V této skupině byl zpravidla zástupce vedení školy (ředitel/ka, zástupce ředitele/ky), výchovný poradce, metodik prevence, jeden nebo více zástupců z prvního a druhého stupně. Velikost skupiny byla závislá na velikosti konkrétní školy.

6) Následovalo období samotné realizace konkrétních aktivit dle vydefinovaných potřeb školy (např. ukázkové hodiny, předání kompletně zpracovaných metodik atd.).

7) Organizování setkání ředitelů spolupracujících škol s cílem vzájemného předávání zkušeností z praxe jednotlivých škol a informování o aktualitách v oblasti inkluzivního vzdělávání ze strany CPIV. Setkání podobného druhu se ukázala jako oboustranně velice přínosná a to nejen z hlediska vzájemného poznávání se a předávání informací, ale také z hlediska propagace CPIV, publicity projektu a prezentování inkluzivní „politiky“ ve vzdělávání. Osvědčila se rovněž možnost zajištění vzájemných náslechů pedagogů jednotlivých spolupracujících škol, které sloužily k předávání zkušeností a poznatků z praxe (metod výuky apod.).

8) Zpracování plánu DVPP dle aktuálních potřeb škol, nabídka kvalitních lektorů na danou problematiku, realizace vzdělávacích akcí financovaných z projektu CPIV.

9) Vytvoření první pracovní verze školního podpůrného programu a zahájení jeho ověřování.

V následující části jsou shromážděny jednotlivé příklady zavádění principů inkluzivního vzdělávání ve školách (intervence CPIV) spolu s příklady dobré praxe, se kterými se naši pracovníci setkali.

4.1 Příklady intervence CPIV, příklady dobré praxe a další zjištění ze zapojených škol

A) Žáci

I. Podpůrná opatření

❖ **Přípravná třída**

Odborný garant: Mgr. Zonna Bařinková, speciální pedagog CPIV Olomouc

Anotace
Příklad dobré praxe popisuje osvědčenou formu fungování přípravné třídy zřízené při základní škole, jež je spádovou pro tzv. sociálně vyloučenou lokalitu.

Charakteristika školy
Základní škola je úplnou základní školou, jejíž součástí je rovněž přípravná třída. Škola je spádovou školou pro ty části města, v nichž žijí převážně rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí (jedná se o „sociálně vyloučenou" lokalitu města). Ve škole jsou vzděláváni také žáci se zdravotním postižením a žáci s poruchami chování.

Cíl
Cílem je poukázat na pozitivní vliv cílené předškolní přípravy dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci přípravné třídy zřízené při základní škole.

Příklad dobré praxe
Přípravná třída je ve škole v současné době otevřena šestý školní rok. Program přípravné třídy je podrobně rozpracován v samostatném ŠVP s názvem „Škola hrou" a klade si za cíl především poskytnutí kvalitní předškolní přípravy dětí na úspěšné zahájení školní docházky na základní školu. Hlavním smyslem přípravné třídy je připravit na vstup do první třídy základní školy právě děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.
Přípravný ročník si klade za cíl umožnit dětem s různými specifickými a vývojovými problémy, ke kterým je ve zvýšené míře přihlíženo, hravou a motivující formou odstranit handicapy a rozvíjet jejich osobnost. Způsob pedagogické péče je postaven na zvýšeném individuálním přístupu k jednotlivým dětem. Individuální přístup ke každému z nich umožňuje malý počet dětí ve třídě (počet dětí nepřesahuje 15). Důraz je kladen také na dobrou spolupráci s rodinou, založenou na oboustranné důvěře a zároveň na vědomí, že vzdělávání a učení je důležité pro celý další život dítěte.

V rámci programu přípravného ročníku je dětem po celý školní rok věnována také odborná individuální logopedická péče. Pedagogické pracovnice rovněž spolupracují se školní psycholožkou, a mohou tak okamžitě reagovat na výchovné a vzdělávací problémy dětí.

Cílem přípravného ročníku je poskytnout dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, v jedné z rozhodujících etap celoživotního vzdělávání, základy vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro úspěšný vstup do základní školy. Děti si zde postupně zvykají na školní prostředí. Obsahem vzdělávání je prohlubování návyků sebeobsluhy a hygieny, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj

grafomotoriky, cvičení soustředění a naslouchání, rozvoj zrakové, sluchové a hmatové percepce, dále utváření základních matematických představ, pravolevé a prostorové orientace i orientace v čase. Pedagogičtí pracovníci zde využívají samostatné slovní hodnocení.

Hlavní cíle přípravného ročníku:

- všestranný a harmonický rozvoj dítěte;
- rozvoj sebeobsluhy, upevňování hygienických návyků, péče o tělo a zdraví;
- upevňování sebedůvěry a sebejistoty dítěte;
- rozvoj samostatnosti a pracovitosti dítěte;
- rozvoj sebekontroly extrémních projevů nálad a emocí;
- vytváření základů dobrých mezilidských vztahů minority a majority;
- rozvoj sociálních, komunikačních a jazykových schopností dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním zvláštnostem;
- rozvoj grafomotoriky, cvičení jemné i hrubé motoriky;
- rozvoj zrakové, sluchové a hmatové percepce;
- rozvoj pozitivního vztahu k lidem, rodině a také k životnímu prostředí;
- akceptace kompetentní autority.

Shrnutí

Přípravná třída dává možnost, i díky sníženému počtu dětí, věnovat se každému z dětí individuálně, a zaměřovat se tak na vyrovnání a zlepšení jejich nejrůznějších potíží. Každá odchylka nebo zvláštnost, která vzdaluje dítě od běžného průměru, vytváří pro ně poněkud náročnější životní situaci a pro rodiče i pedagogické pracovníky náročnější a odpovědnější situaci výchovnou. Význam přípravného ročníku, do kterého jsou zařazovány především děti, u nichž jde většinou o nedozrálé psychické funkce, často se vyskytující odchylky psychomotorického vývoje či sníženou psychosociální adaptaci, je nesporný.
Program přípravné třídy se snaží reagovat na potřeby dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a je zaměřen na všestranný rozvoj každého dítěte tak, aby mu umožnil úspěšný a co nejméně problémový vstup do základní školy. Již několikaleté zkušenosti z tohoto příkladu dobré praxe přinášejí poznání, že takto zaměřený celoroční kompenzační program před zahájením povinné školní docházky, usnadňuje dětem adaptaci na školní prostředí a zvyšuje jejich šance uspět na dalších stupních školního vzdělávání.

Klíčová slova

přípravná třída, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, předškolní příprava, škola, školní prostředí, grafomotorika, zraková, sluchová a hmatová percepce, sebeobsluha, hygienické návyky, sociální, komunikační a jazykové dovednosti, hrubá a jemná motorika, matematické představy, pravolevá a prostorová orientace

❖ Doučovací skupiny

Odborný garant: Mgr. Zonna Bařinková, speciální pedagog CPIV Olomouc

Anotace
Příklad dobré praxe popisuje osvědčenou formu fungování doučovacích skupin v základní škole, jež je spádovou pro tzv. sociálně vyloučenou lokalitu.

Charakteristika školy
Základní škola je úplnou základní školou, jejíž součástí je rovněž přípravná třída. Škola je spádovou školou pro ty části města, v nichž žijí převážně rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí (jedná se o „sociálně vyloučenou" lokalitu města). Ve škole jsou vzděláváni také žáci se zdravotním postižením a žáci s poruchami chování.

Cíl
Cílem je popsat osvědčenou formu práce v doučovacích skupinách se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, která má dlouhodobý pozitivní vliv na jejich školní úspěšnost.

Příklad dobré praxe
Ve škole organizují skupinové doučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k vysokému počtu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se škola snaží minimalizovat mimoškolní přípravu žáků na vyučování.

Doučovací skupiny pracují pravidelně každý den. Doučování není určeno jen ustálené omezené skupině žáků. Asistenti pedagoga z prvního i druhého stupně si na základě každodenní kooperace a metodického vedení pedagogy vybírají žáky a pracují s nimi podle potřeby ve skupinkách po třech až pěti. Doučování je organizováno hned po obědě pro žáky, kteří nenavštěvují družinu. Během odpoledních aktivit si pak asistenti berou na doučování i žáky, kteří chodí do družiny. Doučování se velmi osvědčilo, nejvíce si pedagogové chválí tuto formu práce především u žáků v první třídě. Pedagogové nejvíce oceňují právě možnost přímé domluvy s asistenty na základě aktuálních potřeb žáků. Doučování je nejúčinnější právě, když je vázáno na uplynulý školní den. Umožňuje žákům upevnit a rozvinout znalosti a dovednosti z vyučování. Pravidelná účast na doučování se ukazuje jako jedna z nejúčinnějších mimoškolních aktivit vedoucích ke zlepšení školních výsledků, zvyšuje jejich motivaci a pomáhá žákům rozvíjet dovednosti, jež potřebují k úspěchu.

Shrnutí
Zkušenosti ukazují, že pravidelná účast žáků v doučovacích skupinách má pozitivní vliv na jejich školní výsledky, a že žáci tak mnohem lépe získávají dobré návyky směřující k úspěšné školní přípravě. Doučování se osvědčilo jako účinný vyrovnávací postup vedoucí ke kompenzaci přetrvávajících znevýhodnění, je v podmínkách školy prakticky uskutečnitelné a dlouhodobě podmiňuje školní úspěšnost žáků ve škole.

Klíčová slova: žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, doučování, pedagog, asistent pedagoga, kooperace, metodické vedení, příprava na vyučování

❖ **Asistence při zajišťování prostředků k inkluzívnímu vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Odborný garant: Mgr. Štěpán Bolf, kulturní antropolog CPIV České Budějovice

Anotace
Tento příklad dobré praxe je ukázkou asistence CPIV při získávání finančních prostředků k posílení principů inkluzívního vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Smysl asistence CPIV na škole spočíval především ve vyjasnění kritérií sociálního vyloučení, dále také v upřesnění vhodného znění formálních náležitostí žádosti, tak aby pravděpodobnost úspěchu žádosti byla co nejvyšší.

Charakteristika školy
Situaci výrazně ovlivňuje nezanedbatelný podíl dětí ze sousedního dětského domova na celkovém počtu žáků školy, kdy jde často o žáky s výchovnými problémy. Zároveň mezi žáky školy patří i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, neúplných rodin a rodin žijících v podmínkách neumožňujících adekvátní přípravu dětí do školy. Škola je vystavena vyšším nárokům na zvládání práce s těmito dětmi. Škola má zkušenost se získáváním prostředků pro práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, postupně se učí pracovat s kritérii sociálního znevýhodnění, ač situace týkající se kritérií jasné identifikace těchto dětí, zejména na úrovni vyhlášek, není ideální. Škola je otevřená k práci s dětmi se sociálním znevýhodněním a jejich potřebám se postupně přizpůsobuje. Přitom se snaží udržet ve škole podmínky pro studium všech žáků, tedy i žáků nadaných. Jako pozitivum lze vnímat také fakt, že škola má sice ojedinělou, ale dobrou zkušenost z práce s dětmi-cizinci a jejich rodinami a těmto dětem je rovněž otevřena.

Cíl
Práce s dětmi tohoto typu je pro pedagogický sbor výzvou, zároveň je ale velmi náročná, tudíž je na místě, pokud vedení školy jako motivační faktor k práci pedagogů chce využít i nenárokové složky platu pedagogických pracovníků. Právě v tomto směru dotyčný rozvojový program představuje vítanou podporu, a proto se CPIV rozhodlo v této snaze škole asistovat.

Intervence CPIV
Na škole byla realizovaná konzultační a poradenská činnost v souvislosti s vyhlášením rozvojového programu Na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se sociokulturním znevýhodněním, vyhlášeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Škola vypracovala první verzi pojektové žádosti na podkladě požadavků dané výzvy. Na to navázaly konzultace projektové manažerky CPIV a zástupce vedení školy ke znění této žádosti, zejména ke kritériím identifikace sociálně znevýhodněných žáků a také k formálním náležitostem žádosti. Současně se uskutečňovaly průběžné konzultace k tématu identifikace sociálního znevýhodnění mezi kulturním antropologem CPIV a vedením školy. Žádost byla v řádném termínu podána na příslušný krajský úřad. Následně byla žádost schválena a škola získala 256 000 Kč na podporu práce s žáky se sociálním znevýhodněním, a to na základě těchto informací: škola splňuje kritérium minimálního podílu žáků se sociálním znevýhodněním (škola má 29,8 % žáků se sociálním znevýhodněním, požadavek výzvy byl minimálně 25 % těchto žáků mezi žáky školy). Do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním patří celkem 59 žáků ze všech ročníků školy. 23 z nich tvoří žáci s nařízenou ústavní výchovou v DDM. 18 žáků žije v izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení s nedostatečnou občanskou vybaveností a ztíženým dopravním spojením. 16 žáků žije v rodinách s nízkými příjmy a špatným materiálním vybavením, některé tyto rodiny žijí v bytech pro neplatiče, kde děti nemají vhodné prostředí pro přípravu do školy. 2 žáci přišli

do ZŠ coby cizinci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka – 1 žák z Bulharska, 1 žák z Vietnamu, jejich rodiče komunikují v rodném jazyce.

Shrnutí
Škola díky úspěšné projektové žádosti bude čerpat finanční prostředky na nenárokovou složku platu pedagogických pracovníků v souvislosti se vzděláváním dětí a žáků se sociálním znevýhodněním. Finanční motivace je jen jedním z možných motivačních faktorů, které vedení školy může využít při práci se svým učitelským sborem (další nástroj je např. vhodně cílené vzdělávání k tématu inkluze), nicméně význam finančního faktoru je naprosto zřejmý. Vyšší ohodnocení stále náročnější práce je důležitým předpokladem přijetí inkluzivních principů pedagogy.

Klíčová slova: rozvojový program, sociální znevýhodnění, projektová podpora, nenároková složka platu pedagogických pracovníků

❖ Příklad: Práce s problémovou třídou

Odborný garant: Mgr. Pavla Jirásková, psycholog CPIV Most

Anotace
Tento příklad dobré praxe je ukázkou, jak může škola pracovat s náročným třídním kolektivem nejen na úrovni třídy, ale také na úrovni celého druhého stupně.

Charakteristika školy
Základní škola se nachází na sídlišti, kde je zvýšený výskyt sociálně-patologických jevů. Skladba obyvatelstva sídliště samozřejmě ovlivňuje i skladbu žáků ve škole. Od umístění školy se odvíjí negativní vnímání školy veřejností. Škola se proto snaží změnit tento negativní pohled prostřednictvím prezentací své práce pro veřejnost. Na druhou stranu škola disponuje téměř plně kvalifikovaným pedagogickým sborem a dobře fungující přípravnou třídou.

Cíl
Cílem spolupráce bylo zlepšení komunikace mezi žáky třídy a pedagogickými pracovníky, převážně v oblasti motivace žáků k učení, spolupráce při hodinách a přijímání zodpovědnosti za vlastní aktivitu ve škole. Druhým cílem bylo vytvořit ve škole takové podmínky, aby škola předcházela vytváření obdobných rizikových kolektivů.

Příklad dobré praxe
Při mapování podmínek školy se objevila závažná situace v jedné ze tříd 2. stupně. Třída je velmi nevyvážená, je převážně chlapecká. Problém vznikl v době, kdy došlo k rozdělení ročníku na výše zmíněnou třídu a třídu výběrovou. Od té doby škola od rozdělování jednotlivých ročníků upustila, což lze hodnotit jako proinkluzivní krok. Třída je považována za náročnou a učitelé ji označují za „problémovou“ (v poslední době se tato problémovost projevovala převážně ve velmi nízké motivaci žáků připravovat se na výuku, případně na výuce participovat; velmi časté byly také kázeňské obtíže, převážně směrem k vyučujícím). Škola se snaží se třídou pracovat, probíhají pravidelné třídní programy, které organizuje metodička prevence, ale naráží na nesouhlas ze strany rodičů.

V průběhu spolupráce psycholožky CPIV s pedagogickými pracovníky školy probíhaly pravidelné konzultace s pedagogy, školní metodičkou prevence, uskutečnily se také náslechové hodiny ve třídě. Společně s koordinační skupinou školy byly zpracovány možné

intervenční kroky a řešení v souladu s programem a intervencemi preventistky. Návrhy řešení probíhaly na několika úrovních: na úrovni práce se třídou, ve které jsme s třídním učitelem a metodičkou prevence hledali další témata, která se v dosavadní práci se třídou neobjevovala. Na rovině vzájemných konzultací mezi pedagogickými pracovníky jsme aktivně podporovali předávání zkušeností mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky, kteří tuto třídu vyučují, i poskytovali prostor pro vlastní reflexi vyučovacího stylu. S koordinační skupinou školy byla pro danou třídu i pro celý druhý stupeň navržena opatření (vytvoření třídní samosprávy, další vzdělávání pedagogů, kontaktování odborníka, který bude metodicky vést práci se třídou), která mohou napomoci prevenci komunikačních obtíží ve škole. Vedení školy aktivně reagovalo na zpětnou vazbu rodičů, poskytlo rodičům možnost nahlédnout do výuky, způsobů hodnocení žáků v daném ročníku i nabídlo další formy komunikace se školou ve formě internetové žákovské knížky.

Shrnutí a vyhodnocení
Nevyvážené třídní kolektivy (např. v poměru zastoupení dívek a chlapců, případně rozdělení do tříd dle prospěchu) jsou častým tématem na druhém stupni základních škol. Příklad ze školy ukazuje, že eskalované problémy mezi třídou a pedagogy vyžadují dlouhodobé a víceúrovňové způsoby řešení.

Klíčová slova: třídní kolektiv, druhý stupeň, metodické vedení pedagogů

❖ Podpora inkluzivního vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Odborný garant: Mgr. Pavla Jirásková, psycholog CPIV Most

Anotace
Následující příklad ilustruje problémy, s nimiž se potýkají školy, které vzdělávají vysoké procento žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a ukazuje možnou intervenci CPIV ve prospěch těchto škol.

Charakteristika školy
Základní škola je školou spádovou pro několik sociálně vyloučených lokalit a žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí tvoří celých 42 % žáků školy. Vysoký podíl vede k tomu, že škola je vnímána obyvateli obce jako škola „romská“, zatímco druhá ze základních škol je vnímána jako škola „výběrová“. Tento vnější obraz rozdíly mezi školami ještě dále prohlubuje. Do školy „romské“ přichází každým rokem nižší počet dětí k zápisu do 1. třídy, a škola se tak musí potýkat i s celkovým úbytkem počtu žáků.

Cíl
Situaci nemůže pomoci vyřešit jenom zavádění inkluzivních opatření ve škole, protože problém má širší kořeny. Týká se vzdělávací i sociální sféry a vyžaduje intervenci na více úrovních včetně spolupráce mnoha zainteresovaných subjektů. Jeho řešení je obtížné a dlouhodobé, přesto pracovníci CPIV Hradec Králové začali v tomto procesu spolupracovat a ovlivňovat jej.

Intervence CPIV
Pracovníci CPIV Hradec Králové se v rámci spolupráce s krajem podíleli na tvorbě Krajské strategie *integrace obyvatel vyloučených lokalit pro období 2011–2016*. Účastnili se pracovních skupin, které se zaměřovaly na oblast vzdělávání, meziresortní spolupráce a venkovských vyloučených lokalit. V rámci těchto setkání byla diskutována a vypracována tabulka priorit pro řešení situace v sociálně vyloučených lokalitách spolu s návrhem opatření,

která jednotliví aktéři v kraji (krajský úřad, obecní úřady, NNO, školy, PPP, ÚP, CPIV, diagnostické ústavy, SVP a dětské domovy) mohou v tomto ohledu realizovat. V rámci pracovních skupin se podařilo pracovníkům CPIV HK prosadit podporu vzájemné spolupráce vzdělávací a sociální sféry v kraji. Tu by mělo doprovázet i vzdělávání všech aktérů setkávajících se v rámci své činnosti se skupinou sociálně znevýhodněných obyvatel a podpora aktivit směřujících k rovnoměrnému zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním na jednotlivých školách ze strany obecních úřadů a další podpůrná opatření.

Shrnutí
Tento příklad ukazuje, jak je důležité, aby pracovníci CPIV využili všech možností a zapojili se v daných regionech do aktivit, které upozorňují na současné problémy a spojují jednotlivé subjekty ke společné diskusi. Je potřeba snažit se nacházet řešení problémů a přijmout opatření ke komplexní podpoře škol s touto skladbou žáků. CPIV může případně také být přímým iniciátorem těchto a podobných aktivit.

Klíčová slova: žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, sociálně vyloučené lokality

❖ Integrace dětí žadatelů o azyl, multikulturní výchova a volnočasové aktivity

Odborný garant: Mgr. Jana Mair, kulturní antropolog CPIV Hradec Králové

Anotace
Tento příklad dobré praxe je ukázkou inkluzivního vzdělávání žáků-cizinců, jejich úspěšného začlenění do školního kolektivu a multikulturní výchovy.

Charakteristika školy
Žáci pochází ze školy, kam díky blízkému pobytovému středisku pro žadatele o azyl dochází velké množství dětí žadatelů o azyl. Pedagogové si uvědomují nutnost individuálního přístupu k této skupině žáků a jejich rodičům. Svým postojem tak významně podporují vzájemné soužití žáků-cizinců s ostatními žáky školy a celou společností města a jeho okolí.

Příklad dobré praxe
Děti žadatelů o azyl, které mají podstoupit základní školní docházku, nejdříve navštěvují přípravnou třídu, která se nachází přímo v pobytovém středisku. V přípravné třídě žáci procházejí jazykovou přípravou. Také se zde zjišťuje úroveň jejich předchozího vzdělání. Po zvládnutí češtiny přecházejí do běžných tříd základní školy.
Pedagogové připravují různé programy a projekty, jejichž cílem je vzájemné poznávání, a snaží se ulehčit dětem žadatelů o azyl nelehkou životní situaci. V rámci projektu *Začleňování dětí uprchlíků do života společnosti* byla ve škole v roce 2001 vybudována Klubovna, která slouží k setkávání dětí při většině společných aktivit.

Integrační centrum bylo ve škole vybudováno v roce 2008 v rámci projektu *Integrační centrum a rozvoj vzdělávacích a volnočasových aktivit žadatelů o mezinárodní ochranu*. Jeho výstavba byla financována z prostředků EU se spoluúčastí rozpočtu školy. Prostory slouží k setkávání žáků školy, jejich rodičů, v případě zájmu i pro romská kulturní sdružení i ostatní veřejnost. Pořádají se zde vystoupení vyplývající z **multikulturní povahy školního vzdělávacího programu** (např. Děti světa – společné vystoupení dětí z pobytového střediska a dětí integrovaných ve škole spolu s ostatními žáky), nebo výstavy společných prací dětí, ale i dospělých z pobytového střediska.

Volnočasové a vzdělávací aktivity připravují učitelé v projektech s podporou MV ČR a EU (*Žijeme s dětmi žadatelů o mezinárodní ochranu*) např. Dopravní výchova hravě – seznámení dětí z multikulturního prostředí s dopravní výchovou, Mezinárodní kuchyně – seznámení žáků se specialitami národních kuchyní dětí z pobytového střediska, Země odkud přicházím – začlenění dětí do školního kolektivu, rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností apod. (viz webové stránky a propagační materiály školy).

Shrnutí: Škola úspěšně vzdělává velké množství žáků-cizinců a daří se jí podporovat vzájemné soužití této skupiny s majoritní společností i přes značnou fluktuaci dětí z pobytového střediska. Kromě nadšení a práce samotných pedagogů k tomu přispívá aktivní přístup vedení školy, které je schopno získat na podporu všech těchto činností finanční prostředky prostřednictvím projektů.

Klíčová slova: žák-cizinec, děti žadatelů o azyl, přípravná třída, multikulturní výchova, projekty

❖ Intervence CPIV při vzdělávání žáků-cizinců z tzv. třetích zemí

Odborný garant: Mgr. Irena Cakirpaloglu, Ph.D.

Anotace
Tento příklad intervence CPIV je doporučením pro školy, které vzdělávají žáky-cizince ve větší nebo menší míře a také pro školy, které se s vzděláváním žáků-cizinců setkávají ojediněle. Vzdělávání žáků-cizinců je těžkým úkolem, jak pro samotnou školu a zejména pro pedagogického pracovníka, který má na starost žáka-cizince, a stejně tak je to velká a často frustrující zátěž pro samotného žáka-cizince. V následujících řádcích chceme poukázat na fakt, že při vzdělávání a adaptaci žáků-cizinců v českých školách se nedostává do popředí pouze problém jazykové bariéry a kulturní odlišnosti, ale také struktura jeho osobnosti. Nicméně tento navržený postup do jisté míry může usnadnit práci, jak samotnému pedagogovi, tak i žákovi, pokud se v dané záležitosti intervenuje co nejdříve, tedy při nástupu žáka-cizince do nové školy.

Charakteristika školy
Základní škola se nachází na okraji krajského města a je úplnou školou běžného typu s devíti postupujícími ročníky. Škola je nadstandardně vybavená po materiální stránce. Ve škole se mimo jiné vzdělávají žáci s různými typy potřeb, mezi kterými se především vyskytují žáci s poruchami učení, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáci se zdravotním postižením. Tato škola má v neposlední řádě také významnou zkušenost se vzděláváním žáků-cizinců. Škola v minulosti spolupracovala s občanským sdružením, které mělo grant na výuku českého jazyka pro cizince, a tyto služby byly nabízeny zdarma. Po ukončení grantu škola musela tyto služby doučování z českého jazyka zajišťovat z vlastních zdrojů, což se ukázalo být pouze dočasným řešením, přičemž zmíněné aktivity závisely na dobré vůli pedagogů. Dalším faktem je také, že problematika výuky českého jazyka pro cizince je z hlediska metodiky práce velice komplikovanou záležitosti i pro pedagogy dlouhodobě vyučující češtinu. Při výuce českého jazyka mají žáci-cizinci naprosto jiné potřeby než jejich čeští vrstevníci.

Nový školský zákon se sice zabývá vzděláváním žáků-cizinců, avšak tato kategorie žáků je v zákoně uvedená samostatně. Tento zákon rozlišuje možnosti vzdělávání žáků-cizinců na dvě

skupiny a to: žáci-cizinci z EU, kterým přisuzuje stejná práva jako občanům České republiky, a dále ostatní cizinci (tzv. cizinci ze třetích zemí). Novela školského zákona z roku 2008 sice zajišťuje rovný přístup žákům-cizincům plnícím povinnou školní docházku bez ohledu na to, ze které země pocházejí, a to i v případech, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území, zmíněnou novelou se pro žáky-cizince ale mnoho nezměnilo.

V praxi to znamená, že tito žáci-cizinci nemají žádné oficiální zohlednění (integrace, individuální doučování, navýšení finančních normativ, IVP), přestože se v mnoha případech potýkají se závažnými překážkami, které brání úspěšnému zvládnutí nároků české školy (jazyková bariéra, adaptace, kulturní odlišnost apod.). Pedagogové rovněž postrádají kvalitní učebnici češtiny pro cizince a také vhodné metodické vedení.

Cíle
Cílem je poukázat na složitost vzdělávání žáků-cizinců z tzv. třetích zemí bez znalosti českého jazyka a na možnost propojení jednotlivých sektorů k zajištění jejich úspěšné integrace.

Intervence CPIV
V našem případě se jedná o sourozence z Moldávie (oba jsou na prvním stupni ZŠ), kteří do této školy nastoupili bez znalosti českého jazyka již v minulém roce. Po vstupní konzultaci pedagoga didaktika CPIV Olomouc s třídní učitelkou a obou sourozenců a po náslechu hodin uskutečněných v jejich třídách jsme dospěli k závěru, že se jedná o žáky-cizince s velmi malou znalostí českého jazyka (pasivní znalost byla poměrně lepší), velice uzavřené a stydlivé. Přestože jsou oba sourozenci ve škole již druhým školním rokem, a jsou zde schopni samostatné práce, jejich kontakty s vrstevníky jsou poměrně omezené a také slovní projev v českém jazyce je limitován. Pedagogové se jim v rámci možnosti snaží individualizovat výuku. Doučování z českého jazyka žákům nebylo poskytováno. Škola rovněž neměla dostatek vhodných metodických materiálů pro výuku českého jazyka pro cizince. Také spolupráce s rodiči je sporadická, je zde patrná jazyková bariéra.
Na základě tohoto vstupního zjištění CPIV Olomouc poskytlo metodické materiály pro vzdělávání žáků-cizinců. Dále škole byl předán kontakt na Centrum na podporu integrace cizinců, které sídlí v Olomouci a poskytuje zdarma výuku českého jazyka pro cizince z tzv. třetích zemí, což je případ těchto žáků, a také zajišťuje tlumočnické služby. Vedení školy bylo dále informováno o možnosti zapojení do projektu na výuku českého jazyka pro cizince z tzv. třetích zemí (projekt MŠMT) a rovněž byla nabídnuta metodická podpora pro pedagogy ze strany CPIV. Škole bylo doporučeno, aby i nadále motivovala žáky k zapojení do mimoškolních aktivit, dle možnosti vypracovala individuální vzdělávací plány, a co nejvíce se snažila o kontakt s rodiči žáků prostřednictvím tlumočnických služeb ze strany CPIV Olomouc.

Pokud by tato opatření selhala, bylo by vhodné zapojit i další odborníky (speciální pedagog, popřípadě psycholog).

Shrnutí
Tento případ je pouze jeden z mnoha případů práce s žáky-cizinci a reflektuje zatím nejjednodušší postup práce, pokud se ve škole vzdělávají žáci-cizinci. Rovněž je snaha poukázat na včasnou intervenci, která by se měla uskutečnit souběžně s nástupem žáků-cizinců do školských zařízení, aby se předešlo případným dalším komplikacím.

Klíčová slova: základní škola, žák-cizinec, jazyková bariéra, metodické materiály pro výuku ČJ pro cizince, Centrum na podporu integrace cizinců, dotační projekty MŠMT na výuku ČJ pro cizince z tzv. třetích zemí

❖ Práce se žákem-cizincem na prvním stupni a intervence CPIV

Odborný garant: Mgr. Irena Cakirpaloglu, Ph.D.

Anotace
Tento příklad dobré praxe je ukázkou kvalitní práce se žákem-cizincem a poukazuje na schopnost pedagogického pracovníka vhodným způsobem nalézat prostředky a metody práce se žákem-cizincem bez předchozí zkušenosti. Dalším důležitým prvkem, který usnadňuje počáteční práci s žákem-cizincem s jazykovou bariérou je také jeho zapojení do předškolního institucionálního zařízení (MŠ), relativně dobré sociální zázemí rodiny, včetně jejich vzdělanostního statusu.

Charakteristika školy
Základní škola se nachází v blízkosti azylového domu pro matky s dětmi a hotelového domu, kde bydlí převážně rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí, mezi kterými jsou ve větší míře zastoupeni cizinci. Součástí výše zmíněné školy je její pobočka, která se nachází v odloučené městské lokalitě, kterou navštěvují výhradně žáci romského etnika, v tomto případě tedy žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Cíl
Cílem je poukázat na možnost práce třídního učitele s žákem-cizincem na prvním stupni ZŠ.

Intervence CPIV
Žák-cizinec, který nastoupil do zdejší školy, pochází z Pákistánu a žije v ČR již přes rok. Dříve navštěvoval mateřskou školu, kde se naučil základy komunikace v českém jazyce, odtud nastoupil do první třídy, ale až v druhém pololetí základní školy. Žák pochází z úplné rodiny, která má dobré sociální zázemí. Kontakt s rodiči je navázán, kontaktním jazykem je angličtina.
Přestože žák nastoupil do první třídy v druhém pololetí, jeho třída ho pozitivně přijala. Třídní učitelka vhodným způsobem informovala a připravila třídu na přijetí nového žáka. Dle slov třídní učitelky se osvědčilo, že žák nastoupil do třídy až v druhém pololetí, protože tímto způsobem získala více času na práce se třídou naučit ji pracovat samostatně. Po příchodu nového žáka s ním třídní učitelka začíná pracovat individuálně, připravuje individuální úkoly, individuální zadání, využívá obrázkové slovníky na rozvoj slovní zásoby apod. Rovněž převážná činnost žáků je orientována na rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností. Žák se aktivně podílí na dění ve výuce, projevuje zájem o dění kolem sebe, dobře spolupracuje jak s třídní učitelkou, tak i s ostatními spolužáky. Vzhledem k tomu, že třídní učitelka využívá mnoho interaktivních her a úkolů, žák má možnost aktivně pracovat s jinými spolužáky, přičemž hlavním prostředkem ke splnění úkolů a navázání dobré spolupráce je jazyk. Žák se takto dostává do situací, kdy užívat český jazyk pravidelně.

Třídní učitelka oslovila pedagoga-didaktika CPIV Olomouc za účelem konzultace ohledně žáka-cizince. Po vstupním rozhovoru s třídní učitelkou a náslechu ve výuce, pracovnice CPIV poskytla třídní učitelce metodické materiály a pracovní listy pro výuku českého jazyka pro cizince, které by mohly vhodným způsobem doplnit výuku, dále byly učitelce poskytnuty

kontakty na webové portály, které se zabývají vzděláváním žáků-cizinců, a kde je možno najít mnoho praktických rad a materiálů. Vedení školy byl předán kontakt na Centrum na podporu integrace cizinců v Olomouckém kraji, jehož pracovníci mohou zajistit, jak doučování z českého jazyka prostřednictvím kvalifikovaných lektorů, tak tlumočnické služby. Dále jsme vedení školy informovali o možnosti zapojení školy do projektu na výuku českého jazyka pro cizince z tzv. třetích zemí, který MŠMT vyhlásilo. Také byl projednán nákup učebnic pro výuku českého jazyka pro cizince Czech Express a Step by step.

Shrnutí
Výše popsaný případ poukazuje na vhodný způsob práce se žákem-cizincem a na důležitost propojení všech možných činitelů, které mají vliv na úspěšnou integraci žáka-cizince v české vzdělávací soustavě. Těmi je konkrétně míněna dobrá příprava a přístup třídního učitele, informovanost a příprava třídního kolektivu, motivace samotného žáka a také včasná spolupráce s jinými sektory: Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, Centrum na podporu integrace cizinců aj.

Klíčová slova: základní škola, žák-cizinec, metody práce, jazyková bariéra, pedagog, metodické materiály

❖ Plynulý přechod žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ

Odborný garant: Mgr. Pavla Jirásková, psycholog CPIV Most

Anotace
Tento příklad dobré praxe ilustruje možnosti školy při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy.

Charakteristika školy
Základní škola je velkou sídlištní školou, která zajišťuje vzdělávání pro většinu žáků z nejbližšího okolí. V základní škole dobře fungují přípravné třídy, s nimiž má škola bohaté zkušenosti již patnáct let. Poměrně vysoká je i kvalifikovanost pedagogického sboru. Pozitivem je zavedený preventivní program školy. Povzbuzující je zájem rodičů o zapsání dětí do této školy. Ta na poptávku zareagovala zvýšením kapacity prvního stupně.

Cíl
Vedení školy reaguje na pravidelně se opakující situaci, kdy na přelomu mezi 1. a 2. stupněm základní školy dochází ke snížení počtu žáků. Cílem intervencí je usnadnit třídním kolektivům i pedagogickým pracovníkům tento přechod.
Příklad dobré praxe
Obdobně jako jiné základní školy, i z této odchází určité množství žáků po 5. ročníku na víceletá gymnázia. V některých případech se třídy natolik zmenší, že je nutné spojit kolektivy dohromady. Tento náročný krok zajišťuje od letošního školního roku škola následovně:

- Ze tří tříd v 5. ročníku vedení hodlá vytvořit dvě třídy v 6. ročníku. Vzhledem k tomu, že se 6. třídy nebudou specializovat, rozdělení do dvou skupin závisí na jiných okolnostech, než je prospěch a odborné zaměření žáků.

- Škola o rozdělení tříd v dostatečném předstihu hovoří s rodiči žáků. Do rozhodování o dělení tříd se zapojují i současní třídní učitelé, nicméně rozhodnutí o způsobu rozdělení vydává vedení školy.

- Když byly nové kolektivy vytvořeny (zatím ještě ne definitivně), připravili současní a budoucí třídní učitelé tři odpolední setkání, která měla za cíl vzájemně žáky a učitele seznámit a zažít si fungování v novém kolektivu.

- Na začátku 6. třídy pak žáci pravidelně vyjíždějí na adaptační pobyty, které škole dlouhodobě zajišťuje nezisková organizace.

- K dalším opatřením, která mohou usnadnit žákům přestup z 1. na 2. stupeň, patří jiná zkušenost této školy. Od 4. ročníku v konkrétní třídě učil matematiku ten pedagogický pracovník, který se od 2. stupně stal třídním učitelem žáků.

Shrnutí a vyhodnocení
Vedení školy a pedagogičtí pracovníci vytvářejí aktivní preventivní programy a postupy pro žáky na přelomu 1. a 2. stupně.

Klíčová slova: přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy; třídní kolektivy

B) Učitelé

❖ Uvádějící učitel, vzájemné hospitace, další vzdělávání pedagogických pracovníků, výběr pedagogů

Odborný garant: Mgr. Jana Mair, kulturní antropolog CPIV Hradec Králové

Anotace
Kvalitní a spokojený pedagogický sbor je klíčovým faktorem při zavádění inkluzivních opatření ve škole. Jak toho lze dosáhnout, ilustruje následující příklad dobré praxe. Vedení školy věnuje velkou pozornost budování a rozvoji pedagogického týmu a jeho kompetencí. Tento proces zahrnuje nejen výběr kvalitních pedagogických pracovníků, ale i podporu jejich dalšího vzdělávání a rozvoje, mentorské vedení a posílení kolegiální týmové spolupráce. Velký zájem pedagogů, aby mohli učit na této škole, stejně tak i rostoucí počet žáků a zájem o školu ze strany rodičů naznačuje, že se toto úsilí vyplácí.

Příklad dobré praxe
Vytvoření kvalitního pedagogického týmu na škole začíná již výběrem nových pedagogů, a proto vedení školy vytvořilo propracovaný tříkolový systém výběrového řízení. V prvním kole je posuzován životopis a motivační dopis uchazeče. Vybraní zájemci postupují do druhého kola, ve kterém uchazeč představí svoje pedagogické portfolio. Ve třetím kole vybraný zájemce předvede ve škole ukázkovou hodinu ve vybrané třídě a předmětu, které přihlíží vedení školy společně s výchovnou poradkyní a některými dalšími pedagogy. Tyto hodiny se při výběru nových pracovníků velmi osvědčily.
Úspěšné zvládnutí profese se neobejde bez další podpory a noví učitelé při nástupu do školy získávají mentorskou pomoc tzv. **uvádějícího učitele**. Uvádějící učitel je vybírán pokud možno tak, aby měl stejnou aprobaci jako nastupující učitel a zároveň aby v jednom ročníku nebyli dva začínající pedagogové. Uvádějící učitel pomáhá novému kolegovi zorientovat se ve škole a začínající pedagog tím získává někoho, na koho se může s čímkoliv obrátit. Na

začátku je pomoc novému učiteli intenzivnější, dále pak podle potřeb. Mentorská pomoc je také poskytována v případě prvního třídnictví. Vedení školy se přitom snaží vytvořit podmínky pro práci i mimo vyučování, proto je důležité, aby k sobě učitel a mentor měli blízko, např. mohli společně sdílet kabinet.

Další důležitou formou pomoci při rozvoji pedagogických schopností jsou **vzájemné náslechy** mezi pedagogy, které ve škole probíhají už čtyři roky. Zavedení tohoto systému bylo poměrně snadné, protože škola je školou fakultní a pedagogové si již zvykli na náslechy v rámci spolupráce se studenty. Pedagogové si vybírají sami, ke komu se mají jít podívat na hodinu, případně jim vedení školy dá doporučení. Častější jsou náslechy u pedagoga, o kterém se ví, že „dělá něco dobře“, a ostatní pedagogové se tak mohou inspirovat ve vlastní výuce. Vzájemné náslechy slouží i jako forma zpětné vazby, která umožňuje v budoucnu se vyvarovat některých chyb, a zlepšují komunikaci mezi pedagogy. Této možnosti pedagogové využívají například i při přebírání třídy. Když pedagog ví, že od září nastupuje jako třídní učitel do nové třídy, domluví se v červnu s jejím stávajícím třídním a zajde k němu na náslech. Seznámí se s tím, jak třída pracuje, a může na to v příštím roce navázat.

Vedení školy podporuje **další vzdělávání pedagogických pracovníků**, zejména vzdělávání v oblasti pedagogiky a psychologie. Při výběru jsou zohledňovány potřeby školy i zkušenost a odborné znalosti jednotlivých pedagogů. Například začínajícím pedagogům nejsou doporučovány odborné předměty, kterým byl věnován velký prostor na pedagogických fakultách, na rozdíl od pedagogiky a dalších disciplin učitelské profese. Pedagogové jsou povzbuzováni, aby sdíleli zkušenosti z jednotlivých kurzů. Pokud jsou spokojeni s obsahem kurzu i lektorem, je kurz dále doporučován nebo je lektor pozván do školy. Vedení často organizuje odborné přednášky přímo na škole a má zájem zapojit do vzdělávání i rodiče. Například přednáška *Výchova školáka 6-15*, kterou škola uspořádala 16. 5. 2010, se setkala s velkým úspěchem u pedagogů i rodičů.

Klíčová slova: výběrové řízení, mentorská pomoc, uvádějící učitel, vzájemné náslechy, další vzdělávání pedagogických pracovníků

C) Další pedagogičtí a odborní pracovníci

❖ Způsob získávání asistenta pedagoga

Odborný garant: Bc. David Rygel, sociální pracovník CPIV Olomouc

Anotace
Tento příklad dobré praxe rozšiřuje možnosti ve způsobech získávání asistenta pedagoga. Uvedený způsob vede k obsazení pozice asistenta pedagoga kvalifikovanými pracovníky.

Charakteristika školy
Základní škola se nachází na kraji města střední velikosti; přesto, že ve zmíněném městě sídlí škola, která se specializuje na děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), přichází i do této školy každoročně více žáků se SVP. Celkový počet žáků ve škole dlouhodobě klesá, ale narůstá podíl žáků se SVP; právě v důsledku vyššího počtu žáků se SVP je veřejností vnímána jako „specializovaná“ škola.

Cíl
Snahou školy je získat kvalitní, odborně zdatné a v dostatečném počtu asistenty pedagoga. Rozhodli se získat asistenty pedagoga také vlastními silami, bez podpory krajského úřadu.

Příklad dobré praxe
Z důvodu zabezpečení adekvátní podpory žákům s SVP potřebuje škola řešit dostatečný počet asistentů pedagoga.
Ředitel školy osloví příslušný úřad práce, jehož prostřednictvím získá kontakty na absolventy pedagogických fakult, kteří jsou v jeho evidenci. Absolventům je následně umožněno získat pedagogickou praxi ve zmíněném zařízení v rámci pozice asistenta pedagoga a tím si škola v předstihu rovněž připravuje kvalitní a zkušené učitele. Pro školu je také výhodné, že na mzdové náklady takto získaného asistenta pedagoga přispívá po dobu šesti měsíců úřad práce.

Shrnutí
Základní škola může získat příspěvek na mzdu asistenta pedagoga od úřadu práce. Jde-li současně o absolventa pedagogické fakulty, škola si takto vychovává a připravuje budoucí pedagogický sbor.

Klíčová slova: asistent pedagoga, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

D) Poradenské služby škole

I. Školní poradenství, Školní poradenské pracoviště

❖ Školní speciální pedagog

Odborný garant: PhDr. Markéta Menclová, psycholog CPIV Olomouc

Anotace
Tento příklad dobré praxe demonstruje důležitost přítomnosti dalšího odborníka (školního speciálního pedagoga/školního psychologa) na škole v rámci ŠPP, má-li být škola schopna zajistit plnohodnotné vzdělávání žáků s SVP (PPO/PVO) a poskytovat jim odpovídající individuální podporu a péči.

Charakteristika školy
Základní škola je velkou školou sídlištního typu s třídami s rozšířenou výukou matematiky, přírodovědných předmětů a tělesné výchovy. Ve škole se vzdělává velký počet žáků s různými typy potřeb: 53 žáků s SPCH, 6 žáků se zdravotním postižením a dále škola identifikuje 6 sociálně znevýhodněných žáků. Ve škole se vzdělávají také dva žáci-cizinci. Školní poradenské pracoviště je rozšířeno o pozici školního speciálního pedagoga, který činnost ŠPP koordinuje a který velmi významně přispívá ke kvalitě péče školy o žáky s SVP (respektive PPO/PVO).

Cíle
Rozšíření ŠPP o pozici školního speciálního pedagoga s cílem zkvalitnit vzdělávání žáků s SVP (PPO/PVO) a podpora pedagogů v individuálním přístupu k těmto žákům.

Příklad dobré praxe
Na škole působí školní speciální pedagožka, jejíž činnost je hrazena z projektu ESF RŠPP-VIP II. Ve škole zastává nenahraditelnou funkci – zajišťuje velké množství podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky, zajištění speciálně pedagogické péče, zajištění logopedické péče, zajištění vzdělávací podpory žákům formou doučování (individuální i skupinové), zvláště doučování na 1. stupni. Nad rámec stanoveného úvazku vede školní speciální pedagožka individuální kurzy pro práci se žáky s logopedickými vadami a pracuje s prospěchově neúspěšnými žáky ze sociálně znevýhodněného nebo méně podnětného prostředí. Školní speciální pedagožka se také výraznou měrou podílí na tvorbě IVP. Školní speciální pedagožka dále vypracovala metodický materiál pro pedagogy: Pokyny pro práci se žáky s SPU a SPCH (ADHD) a metodický materiál k vedení třídnických hodin. Pedagogům na škole poskytuje také psychickou podporu, má jejich důvěru, pomáhá jim s problémovými žáky – např. v oblasti řešení případů šikany.

Shrnutí
Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga přispělo významnou měrou k zajištění individuální podpory žákům s SVP (PPO/PVO), kteří se na této škole vzdělávají.

Klíčová slova: Školní poradenské pracoviště, školní speciální pedagog, žáci s SVP (PPO/PVO), individuální vzdělávací plán, podpůrná opatření, vyrovnávací opatření, doučování

II. Další poradenské a podpůrné služby

❖ Intervence pracovníků CPIV za účelem zkvalitnění péče o žáky s výchovnými obtížemi s podporou zasíťování školy s externími subjekty

Odborný garant: Mgr. Adéla Schneiderová, sociální pracovnice CPIV Karviná

Anotace
Tento příklad intervence CPIV ukazuje na možnosti podpory školy v péči o žáky s výchovnými obtížemi prostřednictvím spolupráce školy s externím subjektem. Zároveň byla pedagogům zprostředkována metodická podpora formou workshopu s pracovníkem střediska výchovné péče, která byla zaměřena právě na oblast péče o žáky s výchovnými obtížemi, a byly představeny služby střediska výchovné péče.

Charakteristika školy:
Jedná se o úplnou základní školu s rozšířenou výukou tělesné výchovy (házenkářské třídy) a s důrazem na ekologickou výchovu. Zhruba před dvěma lety došlo ke sloučení školy s jinou školou, přičemž vedení školy dosud přiznává přetrvávající polarizaci mezi pedagogy stávajícími a novými. Spádovou oblastí školy je mimo jiné sociálně vyloučená lokalita, ze které do školy dochází kolem 40 žáků. Protože škola zaznamenává odliv žáků z jiných spádových lokalit, a to zejména na sousední základní školu, procento dětí pocházejících ze společensky vyloučeného prostředí se neustále zvyšuje. Škola se rovněž potýká s pověstí „romské školy“, což v očích majority stačí k utvoření osobitého obrazu o škole. Rodiče dětí

ze sociálně nevyloučených spádových oblastí proto na den otevřených dveří do školy ani nepřijdou.

Cíle
Cílem výše uvedených aktivit mělo být rozšíření povědomí pedagogů o možnostech v péči o žáky s výchovnými obtížemi. Samotným žákům, prioritně pak těm s výukovými obtížemi ze sociálně znevýhodněného prostředí, měla být zprostředkována podpora ve zvládání učiva prostřednictvím doučování.

Intervence CPIV
Počáteční fáze působení pracovníků CPIV ve škole byla spojena s mapováním stávající situace a potřeb pedagogů i žáků vztahujících se k problematice inkluzivního vzdělávání. Na základě rozhovorů s pedagogy, SWOT analýzy zpracované s pedagogickým sborem, rozhovorů s ředitelem školy, jeho zástupkyní a výchovnou poradkyní, stanovili pracovníci CPIV následující stěžejní oblasti podpory škole. Těmi bylo především zajištění jakékoliv formy doučování pro žáky s potřebou podpůrných a vyrovnávacích opatření a dále mobilizace pedagogického sboru v komunikaci s externími subjekty (navázání komunikace) zejména s oddělením sociálně právní ochrany dětí a školskými poradenskými zařízeními. Jedním z prostředků podpory školy v uvedených oblastech mělo být zprostředkování workshopu s pracovníkem střediska výchovné péče určeného pro pedagogy a zaměřeného na výchovné problémy žáků.

Navázání spolupráce se střediskem výchovné péče a workshop se zástupcem střediska výchovné péče pro pedagogický sbor.

Při prvním kontaktování střediska výchovné péče pracovníky CPIV byla přislíbena spolupráce se školami především v rámci poskytování odborného poradenství v oblasti prevence rizikového chování žáků. Zároveň však byla pracovníkem SVP vyjádřena skepse na základě předchozích zkušeností, kdy školy již byly oslovovány, nicméně na nabídku nereagovaly.
Jak již bylo zmíněno výše, z provedeného mapování potřeb ve škole bylo zjištěno, že pedagogický sbor postrádá informace, a někteří pedagogové i dovednosti, jak pracovat s narůstajícím verbálně-agresivním chováním a nepřiměřenou vulgaritou žáků vůči sobě navzájem i vůči členům pedagogického sboru. Na pracovním jednání se zástupkyní školy došlo k návrhu ze strany CPIV, že tyto nedostatky a problémy, které pedagogové pociťují, by bylo možno řešit setkáním pedagogů s pracovníkem ze střediska výchovné péče SVP. Zástupkyně ŘŠ s návrhem souhlasila.

Středisko výchovné péče bylo osloveno s žádostí o realizaci setkání s pedagogy ve škole. Cílem setkání bylo vyjádřit se k problematice problémových žáků z pohledu odborníka a pomoci pedagogům řešit situace střetu s těmito žáky, pomoci jim správně reagovat a postupovat v takových případech se zachováním důstojnosti všech zúčastněných aktérů těchto nepříjemných situací. Pracovník střediska výchovné péče (dále jen SVP) se věnoval především problematice poruch chování, zmínil příčiny, projevy, výskyt i prognózy jednotlivých poruch chování. V průběhu prezentace odpovídal na dotazy pedagogů a diskutoval s nimi konkrétní případy z praxe. Zmínil důležité faktory, které je nutno u každého případu posuzovat individuálně, a to příčiny vzniku poruchy, dobu a délku výskytu projevu nežádoucího chování a charakter těchto projevů. Akcentoval také dobrovolnou spolupráci rodiny na řešení obtíží dítěte. Na setkání byly položeny základní stavební kameny

spolupráce školy s SVP, včetně možných překážek. Nedílnou součástí bylo vyjasnění vzájemných očekávání obou subjektů.

Protože setkání se ukázalo být přínosné, bylo škole nabídnuto zprostředkování podobného setkání se zástupci oddělení sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) a také s pracovníky probační a mediační služby (PMS), která je jedním ze zainteresovaných subjektů při řešení ve věcech trestné činnosti mládeže. Se zástupkyní ředitele bylo dohodnuto, že toto setkání však proběhne již v užším kruhu, přičemž zúčastnit by se měli zástupci vedení školy, výchovná poradkyně, školní metodik prevence a asistent pedagoga.

Zajištění doučování žáků s výukovými obtížemi ze sociálně znevýhodněného prostředí prostřednictvím dalšího subjektu

Dalším dílčím cílem intervence CPIV na škole bylo zasíťování školy s neziskovým sektorem především v oblasti podpůrných služeb žákům. Z mapování potřeb vyplynulo nedostatečné zajištění doučování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pracovníci CPIV oslovili za účelem zprostředkování doučování na škole o. s. Slovo 21, které v rámci svých projektů doučování nabízí. Ve škole začala doučování realizovat studentka pedagogické fakulty v Ostravě. Po konzultaci se zástupkyní školy byli vytipováni žáci šestého ročníku. Doučování probíhalo pravidelně každý čtvrtek v předmětech český jazyk a matematika. Děti zůstávaly ve škole a získaly tím možnost podpory ve zvládání učiva. Rodiče žáků byli o aktivitě informováni školou i pracovníky CPIV, aby byla pro tuto aktivitu zajištěna co nejvyšší podpora rodičů. Pro následující školní rok bude škola schopna zajistit doučování svými pedagogickými pracovníky. Získala totiž finanční podporu v rámci projektu MŠMT, který je zaměřen na inkluzivní vzdělávání.

Shrnutí
Pedagogové školy získali na workshopu se zástupcem SVP praktické i teoretické penzum informací z oblasti péče o žáky s výchovnými problémy a rovněž se seznámili s činností a způsobem práce SVP. Tím byly posíleny kompetence pedagogů a rozšířila se škála možností v řešení výchovných problémů žáků.
Zasíťování školy neziskovou organizací realizující doučování žáků s výukovými obtížemi ze sociálně znevýhodněného prostředí vedení školy vnímalo jako užitečné. Protože však mělo obavy o stálost a trvalost této spolupráce (nestabilita služeb neziskového sektoru daná především způsobem financování), učinilo kroky k získání finančních prostředků na realizaci této služby, které byly úspěšné.

Klíčová slova: výchovné problémy, poruchy chování, středisko výchovné péče, doučování, sociálně znevýhodněné prostředí

❖ Intenzivní spolupráce školy s OSPOD

Odborný garant: Mgr. Adéla Schneiderová, sociální pracovnice CPIV Karviná

Anotace
Tento příklad dobré praxe je ukázkou funkční spolupráce školy s oddělením sociálně právní ochrany dětí a kurátory pro mládež. Akcentuje příkladnou dobrou praxi všech zúčastněných subjektů ve vztahu k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí a upozorňuje na

příkladnou podporu obce o žáky ze sociálně vyloučeného prostředí ve vztahu ke školní docházce.

Charakteristika školy
Škola vzdělává v programech základní škola, základní škola praktická a základní škola speciální (tři integrovaní žáci). Je konfrontována s přílivem vysokého procenta žáků ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Škola samotná je okolím i dalšími spolupracujícími subjekty považována za velmi dobrou, přičemž v popředí stojí zejména přístup školy a jejích pedagogů k sociálně znevýhodněným žákům a práce s nimi.

Cíl
Cílem níže popsané spolupráce všech zúčastněných subjektů je zkvalitnění péče o žáky školy a péče o děti a mládež, jak vyžadují platné právní předpisy.

Vlastní příklad
Oddělení sociálně-právní ochrany dětí čítá 5 terénních sociálních pracovníků včetně vedoucího oddělení, kteří zajišťují agendu sociálně-právní ochrany dětí a kurátorů pro mládež. Kromě toho oddělení spolupracuje se Sdružením sociálních asistentů pro znevýhodněné rodiny s dětmi. Pracovníci oddělení se snaží v otázkách výchovných a kázeňských problémů dětí se školami spolupracovat a vycházet maximálně vstříc. Na požádání se účastní výchovných komisí, docházejí za žáky do škol, komunikují s výchovnými poradci a třídními učiteli. Škola vnímá spolupráci jako výbornou, vždy je k dispozici zpětná vazba, ke spolupráci nejsou výhrady. Nejčastějším okruhem řešených problémů jsou absence žáků a výchovné problémy. Škola je zároveň poměrně kompetentní k tomu, řešit většinu svých výchovných problémů vlastními silami a nezatěžuje kurátory záležitostmi, k jejichž řešení není bezpodmínečně nutná jejich přítomnost. Rovněž vedoucí oddělení soudí, že škola umí se znevýhodněnými dětmi pracovat a umí také vyhodnotit, kdy je zapotřebí intervence úřadu a kdy nikoliv.
Dalším preventivním opatřením ze strany obce je financování školního autobusu, který děti ze sociálně vyloučených lokalit rozváží denně do škol a umožňuje tak jak rodinám, tak i žákům samotným kompenzovat obtíže cestování do školy v podobě jednodušší dopravy.

Shrnutí
Jak škola, tak oddělení sociálně-právní ochrany dětí a obec samotná, směřují své kroky směrem k eliminaci překážek ve vzdělávání a snaží se intenzivně pracovat s výchovnými problémy žáků, na jejichž řešení spolupracují. Zároveň jsou si všechny subjekty vědomy skutečnosti, že děti a jejich rodiny ze sociálně vyloučených lokalit se pravděpodobně vždy budou potýkat s velkými problémy, z nichž některé se budou dotýkat i školní docházky a úspěšnosti ve vzdělávání. Výše uvedené případy praxe tedy neočekávají, že problémy nebudou, ale snaží se jejich následky zmírňovat.

Klíčová slova: sociálně znevýhodněné prostředí, sociální vyloučení, oddělení sociálně-právní ochrany, kurátoři pro mládež, vzdělávání, výchovné problémy

III. Spolupráce NNO

❖ Aktivní spolupráce školy s neziskovou organizací na volném čase, doučování i na práci s rodinami těchto žáků

Odborný garant: Mgr. Adéla Schneiderová, sociální pracovnice CPIV Karviná

Anotace
Tento příklad dobré praxe uvádíme jako nevšední spolupráci školy s neziskovou organizací ve vztahu k žákům ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Spolupráce je zaměřena jak na volný čas dětí, tak na jejich podporu ve zvládání učiva a rovněž směřuje k vedení rodin i dětí samotných k pravidelnější školní docházce.

Charakteristika školy
Oba subjekty – škola i NNO jsou situovány cca 1,5–2 km od sebe v centru bezmála čtyřsettisícového města. Škola je malou školou, vzdělávající v programech základní škola, základní škola praktická a základní škola speciální (tři integrovaní žáci). Kromě toho je škola konfrontována s přílivem vysokého procenta žáků ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Škola samotná je okolím i dalšími spolupracujícími subjekty považována za velmi dobrou školu, přičemž v popředí stojí zejména přístup školy a jejích pedagogů k sociálně znevýhodněným žákům a práce s nimi.

Bílý nosorožec, o. p. s. je neziskovým subjektem s registrovanou sociální službou Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. V rámci balíku služeb se organizace věnuje základnímu i odbornému sociálnímu poradenství, práci s rodinami, orientují se na preventivní činnost, programy pro školy a výchovně-vzdělávací činnost pro děti. Kromě kroužků, které reagují na poptávku dětí a přitom se snaží chytře reflektovat absentující dovednosti dětí, pracovníci společnosti také pomáhají dětem s přípravou do školy, a to jak se „školičkou“ pro děti od tří let, tak se samotným doučováním a u dětí školou povinných.

Cíl
Cílem spolupráce ze strany školy je zlepšení péče o žáky a také práce s jejich rodinami ve vztahu ke školní docházce. Pracovníci Bílého nosorožce pak vnímají spolupráci se školou jako nedílnou součást podpory dětí v budoucí úspěšnosti na trhu práce a zvýšení jejich šancí na společenské uplatnění a nezávislost na sociálním státě.

Příklad dobré praxe
Děti mají notýsky, kam jim učitelé mohou napsat, na co je třeba se v práci s dítětem zaměřit, kde potřebuje ještě podpořit i mimo vlastní výuku ve škole. Tyto zápisy nejsou vždy pravidlem, nicméně pracovníci NNO tvrdili, že tato již dříve nastavená praxe nadále funguje a je vnímána jako přínosná. Pracovníci NNO se rovněž snaží pracovat s rodiči i se žáky samotnými směrem k participaci na školní docházce a motivaci ke vzdělání. Toto úsilí je podpořeno také systémem sankcí, kdy dítě, které nebylo ve škole, aniž k tomu mělo vážný důvod (onemocnění), nemá přístup k volnočasovým aktivitám v kroužcích, které Bílý nosorožec realizuje. Výjimkou je pouze doučování v případě, že je dítě objektivně nemocné a není účelné jej vylučovat z přípravy do školy a nadále tak prohlubovat množství zameškané látky. I v tomto ohledu subjekt potřebuje úzkou komunikaci se školou, aby jeho intervence byly účelné a zaměřené přesně dle potřeb dítěte. Bílý nosorožec, o. p. s., rovněž realizoval pro

žáky osmých a devátých tříd výchovně vzdělávací program „Porozumění namísto odmítání“ v rámci kampaně proti rasismu. Program se věnoval problematice neonacistických hnutí a symbolů, neopomněl zdůraznit historické souvislosti, a to vše způsobem přístupným většině žáků (propojení vizuální, auditivní i kinetické formy). Škola na druhou stranu kvituje činnost o.p.s. i v oblastech podpory a práce s rodinami, zejména pak doprovody na úřady či vyšetření a práci s rodinou ve vztahu ke školní docházce a úspěšnosti dětí. O vzájemných vazbách školy a poskytovatele sociální služby svědčí i skutečnost, že učitelé školy byli hosty prostor Bílého nosorožce a stejně tak pracovníci o. p. s. měli možnost se seznámit s prostředím školy. Bílý nosorožec rovněž realizuje část svých aktivit v tělocvičně školy, čímž rozšiřuje možnosti využití volného času žákům školy.

Shrnutí
Přestože tato spolupráce s sebou přináší určitá úskalí a nedorozumění v podobě nejasností ve vzájemné komunikaci, je zřejmé, že plní svůj účel. Děti a jejich rodiny jsou NNO podporovány v participaci na vzdělávání i jiným subjektem než školou, subjektem, který je schopen jim nabídnout i přímou podporu a další služby, které rodiny vnímají jako přínosné. Díky úzké spolupráci jsou schopny oba subjekty pružně reagovat na vzniklé problémy, jiným problémům předcházet a další alespoň zmírňovat nebo zabraňovat jejich prohlubování. Řešení problémů rodin s dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí vyžaduje komplexní přístup, tedy takový přístup, jaký spontánně Bílý nosorožec, o.p.s. a naše škola zvolili.

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, sociální vyloučení, NNO, školní docházka, vzdělávání, výchovně-vzdělávací činnost, práce s rodinou

❖ Spolupráce NNO

Odborný garant: Bc. David Rygel, sociální pracovník CPIV Olomouc

Anotace
Tento příklad dobré praxe je ukázkou efektivní spolupráce s neziskovou organizací. Jejím cílem je podpořit žáky ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Charakteristika školy
Základní škola se nachází ve významném turistickém středisku, přesto se zde obyvatelé dlouhodobě potýkají s vysokou mírou nezaměstnanosti (1/2010 zde nezaměstnanost překročila 20 %). Ve městě působí zástupci dvou neziskových organizací. Přes některé problémy v koordinaci jejich služeb s potřebami školy mají tyto NNO významný vliv na možnosti spolupráce školy s rodinou a na mírnění důsledků sociálně znevýhodněného prostředí. Škola s nimi spolupracuje převážně při doučování žáků a volnočasových aktivitách.

Cíl
Cílem je poukázat na přednosti spolupráce mezi nestátní neziskovou organizací (NNO) a školskými zařízeními.

Příklad dobré praxe
Škola má velmi dobrou spolupráci se dvěma občanskými sdruženími. Zejména první sdružení spolupracuje se školou velmi úzce, jeho aktivity jsou zaměřeny zejména na školní mládež.

Centrum občanského sdružení, jako nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, nabízí:

- Klub pro předškolní děti (příprava na školní docházku – osobnostní rozvoj, sportovní, výtvarné a pohybové/taneční aktivity pro rozvoj dovedností, hraní divadla a zvyšování počítačové gramotnosti).
- Klub pro děti a mládež (volnočasové aktivity, prevence kriminality, sportovní, výtvarné a pohybové/taneční aktivity pro rozvoj dovedností; individuální poradenství a zvyšování počítačové gramotnosti).
- Poskytování poradenství (pomoc při hledání práce, doprovod při jednání s úřady, pomoc při sepisování žádostí, orientace v obtížných životních situacích, pomoc v krizi).
- Programy pro rodiče s dětmi (zvyšování počítačové gramotnosti dětí, vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje dětí i jejich rodičů).

Vzhledem k tomu, že je Centrum otevřeno denně, existuje rovněž každodenní kontakt a sociální práce s dětmi a mladými lidmi. Nejblíže k podpoře školních dovedností má činnost, v jejímž rámci pomáhají pracovníci Centra žákům s domácí přípravou do školy, a doplňují tak chybějící kompetence a odpovědnost jejich rodičů. Ovšem i další aktivity, ať již výtvarného nebo pohybového charakteru míří k posilování těch kompetencí, jež děti uplatní ve školní výuce. Rovněž terénní aktivity sociálních pracovníků jsou zaměřeny kupříkladu na prevenci předčasného odchodu ze školy. Spolupráce přímo se školou je velmi intenzivní – každodenní, jedna pracovnice Centra je ve škole zaměstnána na částečný úvazek a prostory, v nichž NNO působí, spravuje rovněž škola. Občanské sdružení hodnotí tuto spolupráci jako dobrou, kladen je zde důraz na provázanost se školou (ať již v prostorovém, či personálním smyslu). Poskytování sociálních služeb je ovšem vždy založeno na dobrovolnosti klientů a zde pracovníci Centra přiznávají, že mají problémy při získávání a posilování motivace u žáků, kteří k nim docházejí.

V předchozím období spolupracovalo druhé sdružení věnující se romské problematice se školou úžeji, v prostorách pronajatých přímo v budově školy. Nyní realizuje terénní práci, která se dotýká rodin žáků přestupujících na základní školu praktickou. Spolupráce se školou je tak volnější.

Pracovníci CPIV mohli navázat na velmi kvalitní práci zmíněných neziskových organizací; prostřednictvím jednání ve škole a v Centru občanského sdružení byl vytvořen prostor pro užší výměnu informací, především obsahů učiva. Získané informace využívají pracovníci pro zpřesňování svých aktivit v Centru. Vznikla platforma, v jejímž rámci dochází k pravidelnému sdílení informací.

Sociální pracovníci mnohými odbornými postupy usilují o zvyšování motivace žáků k účasti ve škole, přesněji k aktivnějšímu podílu na výuce. Pracovníci CPIV připravili ve spolupráci s Centrem setkání s žáky II. stupně ZŠ a setkání s rodiči žáků I. stupně a dětí předškolního věku. Na tato setkání budou navazovat další.

Pracovníkům občanského sdružení bylo poskytováno odborné sociální poradenství a metodická podpora a pomoc, aby byl zabezpečen přestup žáka do zmíněné školy hlavního vzdělávacího proudu. Přestup se uskutečnil a žák je úspěšně zapojen ve 2. třídě ZŠ.

Spolupráce s CPIV měla za cíl:

- podpořit efektivnější výměnu informací mezi pedagogy a pracovníky centra;
- podpořit sociální pracovníky centra v působení na posilování motivace žáků;

- podpořit sociální pracovníky občanského sdružení v poskytování poradenství a sociálně aktivizačních službách s cílem zabezpečit přestup žáků.

Shrnutí
Systematická a cílená spolupráce mezi školou a občanským sdružením, poskytujícím odborné sociální poradenství, sociálně-aktivizační služby, terénní programy a provozujícím nízkoprahové zařízení pro děti a mládež má velmi efektivní dopad. Společná platforma setkávání a výměny informací mezi pedagogy a sociálními pracovníky tvoří dobrý základ pro následnou podporu žáků v Centru.

Klíčová slova: žáci se sociálním znevýhodněním, nestátní neziskové organizace, nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

E) Pedagogická diagnostika

❖ Přijetí žáků s ADHD a ADD

Odborný garant: Ivana Kotrbatá, kulturní antropolog CPIV Plzeň

Anotace
Tento text představuje příklad intervence CPIV Plzeň v oblasti poradenství pro pedagogické pracovníky základních škol při práci s žáky s diagnostikovaným ADHD a ADD.

Charakteristika školy
Škola, ve které proběhla níže uvedená intervence, je bezbariérová, je obecně vnímána jako škola s učiteli nadšenými pro práci a nabízí žákům více než jen samotnou výuku, ale i mimoškolní a volnočasové aktivity ve spolupráci s řadou organizací ve městě. V pedagogickém sboru panuje ochota k vzájemné spolupráci a přátelské vztahy. Funguje i provázanost prvního a druhého stupně školy.

Cíl
Charakteristickým rysem školy je rostoucí kumulace dětí s diagnostikovaným i nediagnostikovaným ADHD a ADD. Škola nedisponuje školním poradenským pracovištěm, což znesnadňuje práci s žáky s potřebou podpůrných opatření, a je tím také do značné míry snížena i možnost metodického vedení pedagogických pracovníků školy.

Intervence CPIV
Pracovníci CPIV na základě šetření a odborných konzultací ve škole vypracovali seznam témat, která by byla pro školu přínosná z hlediska prohloubení odborných znalostí pedagogických pracovníků, a dále těch témat, v rámci kterých by se škola mohla podělit o své zkušenosti. Po konkretizaci požadavků si psycholožka a speciální pedagožka CPIV domluvily setkání s vedením školy, vybranými pedagogickými pracovníky a rodiči žáků. Ve škole bylo realizováno poradenství a besedy v oblasti vedení ambulantní nápravné péče (ANP) a poradenství a besedy týkající se problematiky ADHD a ADD (a to i pro vybrané rodiče žáků). Proběhlo také intervenční jednání škola – rodina (v této souvislosti byly řešeny konkrétní problémy u žáka s diagnostikovaným ADHD). Pracovnice CPIV také pro

pedagogické pracovníky školy zajistily školení týkající se problematiky ADHD (z externího poradenského pracoviště).

Shrnutí
Díky zpětnému ověření znalostí a dovedností pedagogických pracovníků, rozhovorům a konzultacím s kontaktní osobou projektu ve škole lze konstatovat, že intervencí pracovníků CPIV bylo zajištěno zvýšení kompetencí pedagogů a že došlo ke zkvalitnění potřebných odborných znalostí a dovedností. Byly tedy naplněny stanovené cíle intervence CPIV ve škole.

Klíčová slova: ADHD, ADD – poradenství – besedy – ambulantní nápravná péče

❖ Děti ohrožené školním selháváním

Odborný garant: Mgr. Pavla Jirásková, psycholog CPIV Most

Anotace
Tento příklad spolupráce základní školy s CPIV ilustruje možnosti včasné intervence u žáků, kteří jsou ohroženi selháváním na 1. stupni základní školy.

Charakteristika školy
Základní škola se nachází v malém příhraničním městě. Škola disponuje jedním asistentem pedagoga pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pro žáky se specifickými problémy učení jsou vypracovávány individuální vzdělávací plány. Specializace na jazykovou výuku probíhá již od první třídy, kde se vyučuje německý jazyk. Na druhém stupni se velice osvědčilo použití metod problémového a projektového vyučování. Výhodou školy je školní družina, která je její součástí.

Popis cílů
Cílem spolupráce mezi školou a CPIV bylo vytvoření a zajištění takových podpůrných opatření, která budou minimalizovat riziko selhávání ve vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Příklad dobré praxe
Škola se v uplynulém školním roce zabývala přístupem k žákům, kteří v průběhu první třídy selhávají. Děti ohrožené školním selháváním, se kterými škola nejčastěji přichází do kontaktu, patří do dvou skupin. Některé děti pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a velmi často nedochází do žádného předškolního zařízení. Druhá skupina dětí, která na začátku školní docházky může být ohrožena selháváním, jsou děti z vesnických mateřských škol, u kterých nebyly včas rozpoznány důvody pro odklad školní docházky, a došlo tím k předčasnému zaškolení dítěte.

Pedagogičtí pracovníci selhávání dvou dětí konzultovali s pedagogicko-psychologickou poradnou, u jednoho dítěte také bylo realizováno psychologické vyšetření. Obě dvě děti setrvaly ve škole, ani jednomu nebyl udělen dodatečný odklad školní docházky. Na základě konzultací se školským poradenským zařízením vytvořili pedagogové žáků individuální vzdělávací plán, podle kterého byly děti vzdělávány. Škola také iniciovala setkání se zákonnými zástupci, i když v této oblasti se příliš nedařilo navázat spolupráci. Psycholožka CPIV byla požádána o intervenci u obou dětí. Cílem bylo doporučení k dalším vzdělávacím

opatřením pro žáky. Pro zjištění dostatečných informací proběhly náslechové hodiny, konzultace se zákonnými zástupci a také s pedagogickými pracovníky školy. Žáci byli také psychologicky vyšetřeni. Pedagogičtí pracovníci byli informováni o způsobech práce se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Proběhlo také společné setkání zástupců školy, zákonného zástupce dítěte a psycholožky CPIV Most, během kterého byly diskutovány další kroky při vzdělávání dítěte. Zákonný zástupce dítěte a pedagogický pracovník se společně domluvili na sjednocení přístupu k dítěti v oblastech, ve kterých má žák největší obtíže (využívání obdobných pomůcek při přípravě na školu jako ve škole atd.), také byly naplánovány pravidelné schůzky pedagoga se zákonným zástupcem. Vzhledem k tomu, že vytváření IVP se ukázalo jako užitečný nástroj, pedagogický pracovník jej pro příští školní rok opět vytvoří. U jednoho dítěte nakonec došlo na straně rodiny a školy k dohodě o opakování ročníku a přestupu dítěte na jinou školu. Důvodem přestupu byla forma výuky v nastávající první třídě, která by svým nastavením a nároky pro dané dítě nebyla vhodná (třída zaměřená na rozšířenou výuku německého jazyka, jejíž vzdělávání je realizováno ve škole v Česku a Německu).

Shrnutí a vyhodnocení
Na 1. stupni základní školy je důležité, aby pedagogičtí pracovníci využívali vyrovnávací a podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně je klíčové, aby dostatečně komunikovali se školským poradenským zařízením i s mateřskými školami a podporovali aktivní spolupráci na úrovni rodič – škola (– neziskový sektor).

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, školní zralost, školní selhávání

❖ IVP pro žáky bez integrace

Odborný garant: PhDr. Markéta Menclová, psycholog CPIV Olomouc

Anotace
Následující příklad dobré praxe ukazuje, že existují školy, které překonávají systémový nedostatek toho, že na poskytnutí individuální vzdělávací podpory např. formou vzdělávání podle IVP se vztahuje navýšený normativ pouze v případě, že IVP je vypracováno pro žáka integrovaného. Pro žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním se toto nevztahuje, tudíž se s vypracováním IVP pro žáky, kteří nejsou integrováni, setkáváme na školách jen zřídka. Pedagogové často spojují vypracování IVP pouze s integrací a výhledem na navýšení normativu na žáka.

Charakteristika školy
Základní škola má dlouhou tradici rozšířené výuky cizích jazyků a speciální první logopedickou třídou pro žáky s vadami řeči. V pedagogickém sboru jsou zastoupeni pedagogové s kvalifikací pro zajištění logopedické péče a pro zajištění péče o žáky s SPU (dyslexie), a to především na 1. stupni. Škola má navázanou vstřícnou spolupráci s SPC v Kroměříži, zejména v oblasti péče o žáky s vadami řeči, kteří jsou zařazeni do speciální první třídy. Také je velmi dobře nastavena spolupráce s PPP v Holešově (odloučené pracoviště PPP v Kroměříži), kde psycholog poradenského zařízení navštěvuje školu jednou za měsíc a kontroluje stanovené výstupy. Školní poradenské pracoviště funguje pouze v základní variantě: výchovný poradce a školní metodik prevence, škola však spolupracuje s externí klinickou psycholožkou.

Cíle
Poskytnout individuální vzdělávací podporu formou vypracování IVP i žákům, kteří nejsou integrovaní a na které se tedy nevztahuje navýšený normativ.

Příklad dobré praxe
Pedagogové školy jsou ochotni vypracovávat IVP i pro žáky, kteří nejsou oficiálně integrováni, tedy na které se nevztahuje navýšení normativu. Individuální vzdělávací podporu těmto žákům tedy poskytují pedagogové bez nároku na finanční ohodnocení. Jedná se často především o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří vlivem nepodnětného prostředí nemají kompetence potřebné pro zvládání běžných nároků základní školy. Vedení školy si však uvědomuje potřebnost tohoto přístupu – tedy poskytnout individuální podporu (např. právě formou vzdělávání podle IVP) takovým žákům a netrestat je za nepodnětné rodinné prostředí.
IVP není tedy nutné vypracovat na základě vyšetření a doporučení ŠPZ (PPP), ale na základě „pedagogické diagnostiky“ a potřeb žáka. Je vystavován se souhlasem rodiče a ředitele školy a má podobu interního neformálního materiálu pro vlastní potřebu školy (pedagogů).

Shrnutí
Vypracování IVP pro žáka s potřebou individualizace ve vzdělávání, který není integrován, umožňuje pedagogům uplatnění individuální vzdělávací podpory.

Klíčová slova: IVP (individuální vzdělávací plán), integrace, žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním, žák se sociálním znevýhodněním

F) Hodnocení a klasifikace v inkluzivních podmínkách

❖ Motivační program a studijní průkazy

Odborný garant: Mgr. Lucie Pelikánová, kulturní antropolog CPIV Most

Anotace
Uvedený příklad dobré praxe je ukázkou programu motivujícího žáky k větší aktivitě v jednotlivých předmětech. Hlavní motivací je poměrně výrazné ovlivnění konečné známky až o jeden stupeň na vysvědčení a pochvala žáka před celou školou. Škola v rámci předcházení školnímu selhávání navíc pracuje se studijními průkazy.

Charakteristika školy
Škola je koncipována jako osmileté všeobecné gymnázium s využitím disponibilních hodin učebního plánu k rozšíření výuky cizích jazyků. Jedná se o soukromou výběrovou školu, která poskytuje studentům všeobecné vzdělání s maturitou s předpokladem dalšího studia na vyšších typech škol včetně zahraničních. Ke studiu jsou na základě výběrového řízení přijímáni žáci po ukončení 5. ročníku základní školy.
Ve škole existuje možnost sociálních a prospěchových stipendií, které mohou žáci využít. Gymnázium je aktivní v zapojování se do projektových aktivit a v podpoře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na škole byly zavedeny školní uniformy, které si děti samy odhlasovaly ve školním referendu. Tyto uniformy jsou nošeny při zvláštních příležitostech (konec školního roku, rozdávání vysvědčení apod.) a projektových dnech.

Cíl
Hlavním cílem uvedené praxe je motivovat žáky k větší aktivitě v hodinách a škole obecně. Zavedením studijních průkazů je sledováno předcházení školnímu selhávání žáků a větší informovanost rodičů.

Příklad dobré praxe
U některých žáků byl vytvořen a aplikován „Jednotný motivační systém hodnocení žáků" s příznivými prvotními ohlasy získanými v rámci zpětné vazby. Tento systém spočívá v tom, že žák udělá něco navíc – to znamená, že si svou aktivitou může z 20 % ovlivnit klasifikaci na vysvědčení. Motivačně je využíváno veřejných pochval (projekt „Pochval se sám, pochval ostatní, budeš pochválen" – ředitelka před celou školou nastoupenou v uniformách pochválila jednotlivce, kteří se výrazně zlepšili v prospěchu a předala jim písemnou pochvalu) a vyhlašování „Studenta roku".

Pozitivní dopad má také zavedený systém pravidelných záznamů klasifikace do studijních průkazů: prokazatelné informování rodičů, preventivní opatření pro předčasné ukončení studia či výrazné zhoršení prospěchu a nezvládnutí základního učiva.

Shrnutí
Zavedení motivačního programu má pozitivní vliv na práci a aktivitu dětí v hodinách. Studijní průkazy jsou přínosem pro lepší informovanost rodičů o prospěchu žáka a možnost na případné problémy se studiem rychleji reagovat. Obě zavedené praxe splňují předem vytyčené cíle.

Klíčová slova: motivační program, studijní průkazy, aktivita žáků, předcházení školnímu selhávání

❖ Sebehodnocení žáka

Odborný garant: Mgr. Zonna Bařinková, speciální pedagog CPIV Olomouc

Anotace
Příklad dobré praxe popisuje osvědčenou formu aplikace sebehodnocení žáků prostřednictvím žákovského portfolia, jehož podoba je přizpůsobena aktuálnímu věku dítěte.

Charakteristika školy
Úplná základní škola je spádovou pro azylový dům a pro části města, kde žije početná skupina sociálně znevýhodněných rodin. Ve škole je otevřena přípravná třída pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které mají různé specifické a vývojové problémy. Vedení školy a pedagogové jsou ochotni přijímat žáky s různými typy potřeb. Pedagogický sbor je otevřený změnám, převažuje zde mladý a kreativní personál včetně asistentů pedagoga.

Cíl
Cílem je popsat konkrétní úspěšnou metodu práce žáků s portfoliem, která rozvíjí dovednost sebehodnocení.

Příklad dobré praxe
Součástí hodnocení žáků je i sebehodnocení žáků. Žáci se učí sebehodnocení již od přípravného ročníku, a to nejprve hravou formou. Učí se popisovat své výkony,

v přípravném ročníku a v nižších třídách na prvním stupni žáci používají především grafické symboly, později i body a stupnice. Pro sebehodnocení vytváří pedagogové čas v hodinách, na konci každého týdne i měsíce.

Portfolio žáka
Každý žák si shromažďuje během školního roku materiály, které dokumentují stav jeho vědomostí a dovedností, úroveň osvojení jednotlivých kompetencí. Tato portfolia mají různou podobu a obsahují doklady o tom, jak se žák vyrovnal s dovedností sebehodnocení vlastní práce. Portfolia mají jednak motivační a jednak hodnotící charakter.
Jako perspektivní forma práce s portfoliem se osvědčila forma třídění materiálů z portfolia. Žáci si na konci každého měsíce prohlíží své práce, jež si do portfolia uložili a snaží se je třídit podle jednoduchých kritérií, která mají přehledně před sebou na nástěnce či tabuli.

Mezi tato kriteria patří:

- části mého portfolia, na které jsem pyšný(á), které si určitě v portfoliu ponechám
- části mého portfolia, které bych chtěl(a) vyřadit
- části mého portfolia, ke kterým se chci vrátit

U všech položek portfolia se žáci učí zamýšlet nad tím, proč hodnotí právě danou část pozitivně či negativně a zkouší navrhnout způsob zlepšení či rozvinutí své již odvedené práce. Při této práci s portfoliem se žáci učí prezentovat a obhajovat svou práci před spolužáky i pedagogy, učí se identifikovat silné a slabé stránky své práce a rovněž si navzájem poskytují zpětnou vazbu o procesu učení.

Shrnutí
Žákovská portfolia a popisovaný způsob práce s nimi se pedagogům školy osvědčil jako účinný nástroj podpory vzájemného dialogu pedagogů a žáků kolem procesu učení. Žákům poskytuje příležitost k překlenutí propasti mezi stávajícím a požadovaným výkonem a v neposlední řadě slouží jako zdroj informací také pro rodiče.

Klíčová slova: sebehodnocení, portfolio žáka, zpětná vazba, žák, pedagog, proces učení

G) Rodiče

❖ Spolupráce školy a rodiny s akcentem na výchovné obtíže žáků

Odborný garant: Mgr. Adéla Schneiderová, sociální pracovnice CPIV Karviná

Anotace
Tento příklad dobré praxe seznamuje s velmi dobře propracovaným systémem práce s výchovnými problémy žáky a prevencí rizikového chování. Zároveň ilustruje některé kroky vedoucí přizvání rodin ke spolupráci se školou.

Charakteristika školy
Jedná se o malou školu, která je umístěna na okraji menšího města. Spádovými lokalitami této školy jsou takřka výhradně sociálně vyloučené oblasti, jejichž obyvatelé se potýkají s chudobou, nezaměstnaností, nízkou úrovní bydlení, které bývá často předimenzované. Škola

věnuje velký význam prevenci sociálně patologických jevů a výchovných obtíží žáků. Klade důraz na práci s třídními kolektivy a pro tyto účely si neváhá najímat různé odborníky zvenčí a spolupracuje v tomto ohledu se specializovanými subjekty. Metodik prevence je pravidelně vzděláván a účastní se výměnného programu metodiků prevence, do něhož je škola zapojena a který je spojen s kurzem pro metodiky prevence ACEČT.

Cíl
Cílem všech níže uvedených aktivit a kroků školy je snížit výskyt sociálně patologického chování a zvýšit tak šance žáků na školní úspěšnost, jakožto předpoklad pro další uplatnění na trhu práce i v životě.

Příklad dobré praxe
Škola má velmi dobře zpracován systém záchytu a práce s rizikovým chováním žáků. To je pravidelně monitorováno vyučujícími, kteří zaznamenávají významné změny v chování žáků a záznamy jsou pravidelně, alespoň jedenkrát měsíčně vyhodnocovány. Na škole se ujal systém dvou druhů porad, které se konají v četnosti jedenkrát za týden. Jedna porada je vždy zaměřena na organizační a výukové záležitosti, druhý druh porady se zabývá především komunikací o výchovných problémech žáků a jejich řešení. Díky tomuto systému jsou všichni pedagogičtí pracovníci včasně informováni o výchovných obtížích žáků a mohou zaujmout pohotová opatření.

Práce se žáky s výchovnými obtížemi je odstupňovaná, vede od individuálního pohovoru k výchovné komisi. V krajním případě je na výchovnou komisi pozván rovněž kurátor pro mládež z oddělení sociálně právní ochrany dětí. Škola usiluje o účast žáků na výchovné komisi, děti rovněž podepisují zápis z komise, čímž škola velmi jednoduchým krokem přenáší odpovědnost na hlavního aktéra problému, který je výchovnou komisí řešen – tedy žáka samotného. Rovněž s rodiči škola spolupracuje netradičně. Rodiče nebývají v případech nutnosti obesíláni, ale je jim vše podstatné sděleno, když přivádějí děti do školy. Pro rodiče to bývá určitá sociální událost, kdy se mají možnost neformálně setkat s ostatními rodiči a pedagogové školy tohoto spontánního jevu poměrně efektivně využívají pro komunikaci s rodiči o výchově a vzdělávání jejich dětí. Rodiče mohou být také vyhledáni asistenty pedagoga (což umožňuje lepší vhled do prostředí, z něhož žák školy pochází) nebo v některých případech i samotnými učiteli. Díky výše popsanému systému předávání informací o obtížích žáků jsou také učitelé schopni komunikovat i s rodiči, jejichž žáky neučí a to i v rámci nenadálých setkání – např. v obchodě. Protože ne všichni rodiče chystají dětem svačinky, případně jim neplatí obědy ve školní jídelně, škola umožňuje rodičům vstup do školy pro účely předání svačinek dětem v průběhu velké přestávky. Realizace ukázkových hodin pro rodiče v dopoledních hodinách se neukázala být v průběhu času dostačující, zejména z důvodu časové zaneprázdněnosti rodičů – pracovní a jiné požadavky. Z tohoto důvodu jsou rodiče seznamováni s prací svých dětí prostřednictvím workshopů – neformálních třídních schůzek, které jsou spojeny s kulturní nebo sportovní akcí školy. Zde mají rodiče možnost vidět pokroky svých dětí, je zde připraveno i občerstvení a pedagogové komunikují s rodiči na neformální bázi na úrovni, která je pro rodiče příjemnější než oficiální účast na tradičně pojímaných třídních schůzkách. Tento způsob práce s rodiči a vedení třídních schůzek škola vnímá jako efektivnější, neboť zasáhne mnohem vyšší procento rodičů a usnadňuje nalezení společné řeči při výchově a vzdělávání dětí.

Shrnutí
Systém prevence intenzivně zaměřený na třídní kolektivy, příklon k osobnostní a sociální výchově žáků, důraz na informovanost pedagogů a včasné řešení výchovných obtíží, úzká a oboustranně kvitovaná spolupráce s OSPOD, kurátory pro mládež a neustálé reflektování

a hledání dalších cest k zapojení rodičů na spolupráci se školou a učiteli, patrně přináší své ovoce, neboť škola uvádí, že kázeňských potíží postupně ubývá.

Klíčová slova: rizikové chování, výchovné problémy, práce s rodinou, prevence

❖ **Konzultační dny**

Odborný garant: Mgr. Jana Mair, kulturní antropolog CPIV Hradec Králové

Anotace
Sledovaný příklad dobré praxe je ukázkou komunikace učitele s rodičem a žákem. Seznamuje s konceptem a průběhem tvz. konzultačních dní, které představují alternativu ke „klasickým třídním schůzkám". Škola, která tyto konzultační dny zavedla, je velmi otevřená. Komunikaci s rodiči považuje za jednu ze svých hlavních priorit.

Příklad dobré praxe
Naplánovaná setkání učitelů s rodiči a žáky, v nichž se projednává vzdělávání konkrétního žáka, škola pořádá už šestým rokem. **Konzultační dny** se konají jednou za pololetí a doplňují systém klasických třídních schůzek, kde se řeší převážně organizační věci (např. plán školního roku, exkurze, výlety). Na prvních třídních schůzkách v září jsou rodiče nových žáků seznámeni s tím, co mohou od konzultačních dnů očekávat.
Pro každou konzultaci, které se účastní pedagog, rodič a dítě, je vymezeno deset minut. Na začátku učitel zdůrazní, že se sešli proto, aby našli společnou cestu. Baví se o tom, co v dosavadním vzdělávání žáka funguje a co nefunguje, jak to vidí rodič i jak to vidí dítě. Cílem je dojít k vzájemné dohodě. Konzultace navíc působí preventivně, protože se dá včas nastavit spolupráce rodiny s učitelem. Společná přítomnost rodiče i žáka vylučuje miskomunikaci. Žák má možnost se podílet na řešení situace, vyjádřit se k navržené dohodě a učitel se později na to může odvolávat. Pokud z konzultace vyplyne, že je potřeba řešit něco závažného, domluví se další schůzka.

Jednotlivé konzultace jsou rozepsané na desetiminutové časové úseky proto, aby rodiče mohli přijít ve stanovený čas a nemuseli čekat před třídami. Rodiče mají možnost se čtrnáct dní dopředu hlásit na jednotlivé časové intervaly buď sami, nebo prostřednictvím dětí. Pokud rodičům žádný z nabízených termínů nevyhovuje, může se s učitelem individuálně domluvit na termín jiný (i mimo konzultační dny). U dětí integrovaných (např. s kombinovanými vadami) se schůzka domlouvá většinou hned na začátek konzultačního dne nebo i mimo čas konzultací, aby to dítěti i jeho rodičům vyhovovalo. Zároveň se škola snaží, aby se v těchto případech setkání účastnila i speciální pedagožka z poradenského zařízení a výchovný poradce školy.

Po konzultačních dnech pedagogové společně hodnotí návštěvnost a průběh konzultačních schůzek. Ředitelka uvažuje také o vytvoření určitého manuálu pro učitele, který by jim mohl pomoci k správnému vedení rozhovoru a celého jednání.

Shrnutí:
Konzultační dny a konzultace jsou důležitým prostředkem efektivní spolupráce mezi rodinou a školou. Podporují společnou komunikaci učitele, rodiče a dítěte, pomáhají vytvářet individuální přístup k žákovi, mohou předcházet problémům nebo usnadnit jejich řešení.

Klíčová slova: komunikace s rodiči, konzultační dny

5. Vyhodnocení stavu inkluzivního vzdělávání v zapojených školách v kraji

V této části shrnujeme poznatky pracovníků regionálních CPIV vycházejících z mapování situace v zapojených školách.

Zpracování ŠVP a dalších školních dokumentů školy

Pracovníci všech regionálních CPIV provedli analýzu důležitých dokumentů školy (ŠVP, školní řád, klasifikační řád atd.) s cílem navrhnout konkrétní doporučení škole, jak směřovat k inkluzivní škole.

- Školní vzdělávací programy (ŠVP) bývají zpracovány celkově na dobré úrovni. Větší míru pozornosti a rozpracování by si zasloužily kapitoly ŠVP, které se zabývají péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Jejich zpracování je často formální a školy je doplňují a upravují až při aktuálním vstupu žáka se SVP do škol. Není dostatečně konkretizováno, s jakými skupinami žáků škola pracuje, jakým způsobem a do jaké míry je připravena na tuto práci, co je cílem školy v této oblasti, a co všechno škola plánuje ještě změnit ve své otevřenosti vůči těmto skupinám žáků.

- Školy se často potýkají s rozpracováním kritérií pro hodnocení skupinové práce, samostatných prací a projektů včetně kritérií pro hodnocení ústní prezentace nebo čtenářské gramotnosti. Školy také často nemají formulována a rozpracována pravidla sebehodnocení žáků.

- Problémy mají školy také se zpracováním části ŠVP věnované autoevaluaci školy. Zpracování je často velmi obecné a formální. Školy obvykle nemají stanoveny jednoznačné a jasné indikátory kvality školy, které mohou být měřitelné a na jejichž základě škola vyhodnocuje svou práci.

- V minimálních preventivních programech škol bývá dobře definován problém, se kterým se škola potýká. Rezervy jsou v oblasti realizace preventivních opatření, které jsou dány omezenou nabídkou externích subjektů, nedostatečným využíváním vlastních zdrojů (třídní učitelé) a financováním (adaptační pobyty).

Vybavenost škol pomůckami pro realizaci inkluzivního vzdělávání

- Ve vybavenosti škol pomůckami jsou velké rozdíly, zejména v oblasti didaktických pomůcek. Školy s větším počtem žáků s SPU mají většinou čtenářské tabulky a cvičení pro žáky s dyslexií, dále různé pracovní sešity a gramatické tabulky. Pouze několik škol je dobře vybaveno výukovým softwarem, jinak se ve škole vyskytuje v minimální míře. Většina škol má velmi dobrou vybavenost odbornou literaturou.

- Na základě potřeb škol byly vytipovány tři velké skupiny didaktických pomůcek, které byly dále rozčleněny na oblasti „odborná literatura“, „výukový software“ a „reedukační pomůcky“. V rámci odborné literatury se často objevovaly učebnice, pracovní sešity a pracovní listy pro žáky zaměřené na nápravu vývojových poruch učení, zejména poruch čtení, sluchového rozlišování hlásek a sykavek, jemné

motoriky a psaní. V rámci skupiny výukového softwaru se nejčastěji objevovaly programy na nápravu vývojových poruch učení a rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti a logického myšlení. Reedukační pomůcky byly rovněž nejčastěji zaměřeny na nápravu vývojových poruch učení, zejména na logopedické problémy (nejfrekventovanější pomůckou zde byly bzučáky na označování délek samohlásek) a poruchy čtení. Nejvíce žádané pomůcky jsou karty výukové řady Logico Piccolo pro český jazyk, matematiku a prvouku, které jsou mimořádně vhodné pro dyslektiky, dyskalkuliky a žáky s dalšími poruchami učení. Dále jsou oblíbené dyslektické šablony na čtení a příručky s náměty na cvičení pro dyslektiky. Žádanou skupinou reedukačních pomůcek jsou dřevěné pomůcky na rozvoj matematických a prostorových představ (např. číselná síť 1-100 s 30 kameny, násobilková síť 1-100 s 30 kameny, různé geometrické tvary, kruhové výseče na poznávání zlomků, provlékačky na rozvoj jemné motoriky aj.).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

DVPP ve sledovaných školách bylo zjišťováno pomocí rozhovorů s vedením škol, jejich pedagogickými pracovníky a dotazníkovým šetřením ve školách. Dotazníky s průvodním dopisem vysvětlujícím důvody a účely šetření byly distribuovány mezi pedagogické pracovníky pomocí kontaktní osoby. Získaná data byla následně zapracována do připravených tabulek pro mapování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vyhodnocena. Výsledky šetření jsou blíže rozvedeny výše.

- Z odevzdaných dotazníků vyplývá, že **dvě třetiny pedagogů se věnují inkluzi v rámci samostudia**. Současně ale školy nemají žádný nástroj, kterým by zjišťovaly skutečný stav DVPP v oblasti inkluze a který by pak mohly využít při sestavování jeho plánu. Některé školy v plánu DVPP upřednostňují společné sdílení vzdělávání pro větší skupinu pedagogů, případně pro celý pedagogický sbor, jiné naopak dávají přednost, zejména z finančních důvodů, vzdělávání pouze pro několik jednotlivých pedagogů.

- Z mapování DVPP vyplynulo, že **spolupracující školy nemají obvykle vypracovaný konkrétní dlouhodobý plán profesního a osobního růstu pedagogických pracovníků**. Pedagogičtí pracovníci sice souhlasí s tím, že vedení školy podporuje jejich další vzdělávání, ale o existenci plánu DVPP mezi nimi nepanuje shoda. Častá je situace, kdy plán je pouze seznam navštívených a plánovaných školení a kdy si každý pedagogický pracovník vybere školení pouze podle svého zájmu a aktuálních potřeb. Tento systém vzdělávání vytváří dobré podmínky pro ty, kteří se o tuto oblast sami aktivně zajímají. Na druhou stranu pedagogové, kteří o inkluzi buď zájem nemají, nebo se v této problematice nedokážou sami zorientovat, nemají žádný motiv se dále vzdělávat.

- Obecně lze konstatovat, že často **chybí kvalitní kurzy, které by zcela uspokojily očekávání pedagogů**. Dále pedagogové postrádají kurzy zaměřující se na metody práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, či na práci se žákem-cizincem. Tato skutečnost se projevuje například ve špatné orientaci pedagogů v tématu multikulturality či v nereflektování svých vlastních pocitů, postojů a přesvědčení vůči sociálně či kulturně odlišnému žákovi.

- Ochotu pedagogů absolvovat DVPP (či k celoživotnímu vzdělávání) často ovlivňuje i umístění školy. Řada kurzů a školení se koná v regionálních centrech, což může být do určité míry limitující pro pedagogy ze vzdálenějších oblastí s ohledem k dopravní dostupnosti a finančním nárokům na dopravu.

Metodická podpora

- Na školách se nedostatečně využívá dostupných prostředků metodické podpory pedagogických pracovníků: supervize, intervize, mentorství a koučování. Nejčastěji pedagogové využívají jednoduchých forem intervize (vzájemné kolegiální hospitace), různých typů intervizních skupin. V některých školách je realizována mentorská pomoc novým pedagogickým pracovníkům (funkce uvádějícího učitele).

- Pedagogové by uvítali možnost vzájemných náslechů a sdílení praktických poznatků s kolegy z jiných škol. Některé školy by uvítaly zavedení metodických sdružení oborově zaměřených pedagogů v rámci měst a obcí.

Spolupráce s poradenskými zařízeními, OSPOD, NNO

- Ukazují se rozdíly mezi školami v regionálních centrech, které mají k dispozici prakticky veškeré zázemí (síť poradenských zařízení, neziskových organizací a dalších subjektů), a mezi školami v menších městech a obcích.

- Úroveň spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními (PPP a SPC) je různá – školy mají odlišné zkušenosti dokonce i v rámci jednoho kraje. V mnohých školách spolupráce funguje, je dobře nastavena a pracovníci PPP i SPC velmi ochotně vycházejí vstříc potřebám žáků a jejich rodičů. V některých školách si ale stěžují na dlouhé termíny, omezenou kapacitu těchto pracovišť, nesrozumitelnost zpráv a malou frekvenci návštěv poradenských pracovníků ve školách. Učitelé mnohdy postrádají jasné návrhy podpůrných opatření. Zprávy bývají obecné a málo konkrétní.

- Rezervy při spolupráci školy s OSPOD jsou v poskytování zpětné vazby. Pedagogové postrádají informace o realizovaných opatřeních ze strany OSPOD. Dobrá bývá spolupráce škol s terénními pracovníky OSPOD při řešení aktuálních problémů v rodinách.

- Většina škol zapojených do projektu CPIV má navázanou spolupráci s neziskovými organizacemi, jako jsou např. komunitní centra, romské iniciativy, nízkoprahová zařízení nebo střediska volného času. Intenzita spolupráce je nicméně velmi odlišná, většinou se jedná o organizování volnočasových aktivit, pomoc s přípravou žáků na vyučování, doučování nebo práce terénních sociálních pracovníků přímo v rodinách žáků se sociálním znevýhodněním.

Zapojení do projektů

- Velmi rozdílné mezi jednotlivými školami je zapojení do projektů. Na jednu stranu, mezi spolupracujícími školami najdeme takové, které mají i více projektů a vedení je schopno tímto způsobem získat velké finanční prostředky. Na druhou stranu jsou školy, které dosud nebyly v tomto ohledu moc úspěšné.

- Většina škol upozorňuje na administrativní náročnost projektů, která je velký problém a hlavní překážkou v zapojení škol do některých z projektů.

- Školy také upozorňují na krátké doby od vyhlášení programů nebo projektů do uzavírek. Školy, které nejsou často dostatečně personálně vybaveny, pak mají značné problémy, aby zvládly v krátkém časovém úseku (např. 1 měsíc) projektovou žádost připravit.

6. Systémové a jiné překážky při zavádění inkluzivních principů do škol

I. Financování škol

❖ *Financování odborných pracovníků školy*

Jedním ze základních problémů škol, který limituje školy při vytváření inkluzivního prostředí, jsou chybějící finanční prostředky. Nedostatek finančních prostředků neumožňuje zaměstnávání školních psychologů a speciálních pedagogů, případně školních logopedů. To ve svém důsledku značně komplikuje možnost rozšíření školního poradenského pracoviště (ŠPP) o požadované odborníky. Školy, které nutně potřebují školního psychologa nebo speciálního pedagoga, nejsou v tomto ohledu systémově podporovány ani zřizovatelem, ani krajem, ani ministerstvem.

Řada škol řeší tento problém z nejrůznějších dotačních programů, např. z průběžné výzvy vyhlášené MŠMT oblast podpory 1.4. „Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách“ (EU školám), nebo zapojením do projektu „Rozvoj školních poradenských pracovišť – VIP II.“. Financování těchto odborníků z projektů je sice možné, ale ředitelé nejsou přesvědčeni o udržitelnosti takto zřízeného pracoviště / pracovní pozice po skončení projektu.

❖ *Zřízení pozice asistenta pedagoga*

Potřeba asistentů pedagoga (AP) ve školách jednoznačně převyšuje počet úvazků, které je možno financovat z krajských rozpočtů. Školy se často potýkají s problémem, že poradenské zařízení doporučí k integrovanému žákovi AP, ale kraj žádost školy finančně nepodpoří.

Vzhledem k charakteru vzdělávacích potřeb žáků se SVP nebo vzhledem k jejich vysokému počtu ve třídě, se přítomnost AP při výuce jeví jako naprosto nezbytné proinkluzivní opatření. Nárůst počtu AP na běžných školách však není úměrný neustále narůstajícímu počtu žáku se SVP vzdělávaných v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Na mnohých školách nebylo z rozpočtu územních samospráv schváleno ani prodloužení působení asistentů pedagoga, kteří doposud na škole pracovali, ačkoliv se složení žáků ve třídě nezměnilo, takže počty AP jsou z důvodu nedostatku financí dokonce snižovány.

Většina škol zapojených do projektu CPIV registruje problém s opožděným zasláním finančních dotací z rozpočtu územních samospráv na již schválené a na škole působící AP. Zpoždění je mnohdy až půlroční a dosahuje stotisícových částek. Po tuto dobu se škola dostává do nepříjemné finanční situace, neboť je nucena nalézt finance na AP z jiných zdrojů, kde následně chybí (finance pak nezbývají na osobní ohodnocení pedagogů, kteří pracují se žáky s SVP, na doučování apod.).

Jako problematické se jeví také nastavení náplně práce asistenta pedagoga vzhledem k jeho kompetencím vyplývajícím z jeho vzdělání a ke skutečným potřebám žáka a pedagoga. Obsah pracovních náplní je často formální a neodpovídá aktivitám, které AP ve skutečnosti vykonává. Vyvstává tak potřeba vytvořit návrh standardních činností AP se zřetelem na různé typy zdravotního postižení a s ohledem na speciální

vzdělávací potřeby žáků. Dále by AP měli mít minimálně středoškolské vzdělání ukončené maturitou, přičemž v následném kvalifikačním studiu by měli získat znalosti ze speciální pedagogiky. Není totiž výjimkou, že AP jsou v praxi využíváni k aktivitám, které přesahují jejich kompetence dané dosaženým vzděláním.

Žádoucí je také zpřehlednění a zjednodušení systému financování asistentů pedagoga. Za účelem přidělování asistentů pedagoga by měla být vytvořena zcela konkrétní kritéria a celý proces rozhodování by měl být transparentní. Neúspěšní žadatelé o AP by měli být informováni o důvodech zamítnutí a rovněž by měli mít možnost se odvolat. Mnohé školy současný stav od využití AP předem odrazuje. Částečným řešením by mohlo být povinné zřízení pozice AP do tříd, ve kterých je určité procento (např. 10 %) žáků se SVP, včetně žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, a zajištění trvalého financování této pozice.

❖ *Financování volnočasových aktivit*

Podle nové legislativy školy nemůžou poskytovat kroužky bezplatně v rámci hlavní činnosti pedagogů, ale je třeba je vykazovat jako doplňkovou činnost a zajistit pro ně financování z jiných zdrojů, což v praxi často znamená, že školy poskytují pouze zpoplatněné kroužky, které jsou pro část žáků nedostupné.

II. Legislativní překážky

❖ *Definice „sociálního znevýhodnění“*

Jednou z legislativních překážek pro zavádění inkluzivních přístupů ve školách je nedostatečné vymezení sociálního znevýhodnění ve školské legislativě a s tím spojené financování podpůrných opatření. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, sociálně znevýhodněné žáky sice uvádí, ale věnuje se především žákům zdravotně postiženým a zdravotně znevýhodněným. Úprava podmínek vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, kteří rovněž patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v souladu s § 16 zákona 561/2004 Sb., není v tomto prováděcím předpisu dostatečně ošetřena. Některé dotace přitom závisí na identifikaci procenta takto znevýhodněných žáků (např. rozvojový program MŠMT na financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním, možnost vytvoření přípravné třídy při ZŠ). Pedagogové navíc tyto žáky často neumějí identifikovat a díky tomu jim mnohdy nemohou nabídnout komplexní péči, kterou takoví žáci vyžadují. Lepší vymezení sociálního znevýhodnění by proto umožnilo provádět včasnou depistáž těchto žáků, získávat na ně dotace a věnovat jim potřebnou péči.

❖ *Pozice sociálního pracovníka*

Další legislativní překážkou pro vytváření fungujícího systému založenému na inkluzivních principech je existence pozice sociálního pracovníka v oblasti školství. Pro zřízení této pozice nejsou v současné době vytvořeny podmínky. Profese sociálního pracovníka a její pracovní náplň je zakotvena v zákoně o sociálních službách č 108/2006 Sb. a spadá do gesce ministerstva práce a sociálních věcí.

V zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a v novele tohoto zákona č. 159/2010 Sb. (§ 2) není v seznamu pedagogických pracovníků na škole zahrnuta pozice sociálního pracovníka, který by mohl pracovat přímo s dítětem, rodinou, popř. celou komunitou pod hlavičkou školy. Propojenost vzdělávací, sociální a zdravotní oblasti by usnadnilo práci se sociálně či jinak znevýhodněným dítětem a vzájemné předávání informací. Lepší komunikace a propojenost institucí pracujících s dítětem by mělo vést ke snadnějšímu řešení vzniklých problémů a překážek pro zapojení žáka do běžného školního, resp. mimoškolního kolektivu.

Praxe ukazuje, že v současné době narůstá počet sociálně znevýhodněných žáků ve školách. Pedagogové nejsou zatím na takové situace dostatečně připravováni a rádi by využili služeb sociálního pracovníka. Jelikož tuto pozici podle zákona zřídit na škole nelze, některé školy, které vzdělávají převážně žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, tuto záležitost obcházejí tím, že prostřednictvím projektů na škole provizorně zřizují pozici sociálního pedagoga. Toto řešení je nicméně nesystémové. Sociální pedagog nemůže provádět terénní práci; tu naopak z hlediska definice náplně své činnosti může realizovat sociální pracovník. Zřízení pozice sociálního pracovníka by tak mohlo zrychlit a zefektivnit intervenci v problémových rodinách a zkvalitnit tak péči o ohrožené děti. Rovněž by díky tomu bylo možné posílit personální obsazení školního poradenského pracoviště a komplexněji působit na potenciálně i reálně ohrožené žáky. Sociální pracovník působící přímo na škole by měl možnost systematicky pracovat s rodinou (využití nových metod sociální práce při spolupráci školy a rodiny), být prostředníkem mezi školou, OSPOD, NNO a dalšími subjekty.

❖ *Zřízení pozice školního logopeda*

Pedagogové upozorňují na narůstající výskyt různých forem narušené komunikační schopnosti nejenom u dětí v mateřských školách, ale i na školách základních. Ukazuje se, že potřebnost logopedické péče se netýká pouze dětí v předškolním a mladším školním věku, kdy včasnou intervencí můžeme předcházet vzniku sekundárních problémů, jako jsou například neurotizace dítěte, nebo ovlivnit míru specifických výukových potíží, ale její potřeba narůstá i u žáků ve starším školním věku. Poruchy komunikace mají děti a žáci s nejrůznějším mentálním, tělesným i smyslovým postižením, s poruchou autistického spektra a velmi často i žáci s dyslexií a dysgrafií. Jedná se o závažné problémy v komunikaci v celém jejím spektru – od porozumění verbálnímu i neverbálnímu vyjadřování, přes různé potíže v expresívní složce až po problémy ve čtení a psaní. Tyto poruchy pak výrazně komplikují proces vzdělávání a úspěšnou integraci žáků. Charakteristika narušené komunikace a četnost vad a poruch řeči u dětí školního věku vyvolávají potřebu systémové, cílené a celoplošně zajištěné logopedické péče po celou dobu školní docházky.

V „Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014“ je jednou z priorit „…zajišťovat a zlepšovat kvalitu poskytované logopedické péče …“ (kap. 9 – průběžná opatření 9.16), a dále se v tomto dokumentu hovoří o využívání vhodných alternativních a augmentativních způsobů komunikace při vzdělávání (kap. 9 – odstavce 3 a, b, c a 4). Efektivní je zajišťování logopedických služeb odborně připravenými kmenovými pedagogickými pracovníky škol a školských zařízení. Přítomnost logopeda na školách se tak stává žádoucí.

V roce 2009 bylo vydáno Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, které se týká podmínek organizačního zabezpečení logopedické péče v resortu školství, její koordinace, kvalifikačních předpokladů a rozsahu kompetencí pracovníků s pracovním označením „logoped“ a „logopedický asistent“, kteří ve školství logopedickou péči o rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí, žáků a studentů poskytují. Ředitelé škol a školských poradenských zařízení mohou při zřizování pozice školního logopeda z tohoto doporučení vycházet, ale pokud jim chybí na tohoto odborníka finance a jmenovitě speciální pedagog – logoped nepatří mezi standardní odborníky školních poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, závisí na primární potřebě zařízení, jakou specializaci (etoped, somatoped, psychoped apod.) ředitel u speciálního pedagoga upřednostní.

❖ *Počet žáků ve třídách*

Při prosazování inkluzivních principů ve vzdělávání a umožnění docházky co největšího počtu žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, je nezbytně nutné snížit počet žáků ve třídách a navýšit normativ na jednoho žáka. Zatížení pedagogů je již nyní při běžném provozu velké. Počet žáků nad 20 a absence AP nebo účasti druhého pedagoga, nejlépe speciálního pedagoga ve třídě, je mnohdy na hranici přetížení vyučujícího. Ředitelé škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou ve větším počtu vzděláváni žáci se SVP (zejména žáci-cizinci, žáci se sociálním znevýhodněním, žáci z nepodnětného rodinného prostředí), však nedisponují dostatečnými finančními prostředky, kterými by mohli tolik potřebné snížení počtu žáků ve třídách zajistit. Systém dotací škole podle počtu žáků tak vytváří tlak na přijímání většího počtu žáků, kteří jsou umísťováni do početných tříd, což omezuje možnost individuálního přístupu k jednotlivým žákům a rozšiřování principů inkluzivního vzdělávání.

Navíc má škola povinnost žáky se SVP přijmout, ale kraj jí finanční prostředky poskytnout pouze může, není to jeho povinností.

❖ *Neexistence povinné docházky do MŠ od pěti let věku dítěte ve školské legislativě*

Mateřská škola poskytuje dostatečně podnětné prostředí, které někteří rodiče svým dětem neposkytují, a umožňuje srovnání s ostatními vrstevníky. Učitelky mateřských škol jsou dostatečně kvalifikované k tomu, aby mohly včas upozornit rodinu a kompetentní odborníky na nutnost zaměřit se na konkrétní problém dítěte, např. na vadu řeči, problémy s pozorností a soustředěním, nevyzrálost psychických funkcí, grafomotorické obtíže atd. Zavedení povinné docházky do MŠ od pěti let věku dítěte jakožto systémové řešení by mohlo pomoci předejít mnoha problémům, které jsou pak často řešeny pozdě a dále komplikují zvládání školních nároků.

III. Administrativní překážky

❖ *Dostupnost služeb školských poradenských zařízení (ŠPZ - PPP, SPC, SVP)*

Integrovanému žákovi musí být zajištěny odpovídající vzdělávací podmínky a nezbytné služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického

poradenství; zároveň je potřebná pedagogicko-psychologická podpora při výchově a vzdělávání těchto žáků samotným učitelům. Přestože je spolupráce s odbornými pracovišti hodnocena jako nezbytná a přínosná, řada škol poukazuje na její nepružnost. Ze zpráv odborníků CPIV vyplynulo, že úroveň spolupráce se liší nejenom v jednotlivých krajích, ale školy mají odlišné zkušenosti i v rámci jednoho kraje. V mnohých školách je spolupráce dobře nastavena a odborníci PPP i SPC profesionálně zajišťují potřeby integrovaných žáků, jejich rodičů a školy. Někteří ředitelé škol si ale stěžují na dlouhé objednací termíny a malou frekvenci návštěv poradenských pracovníků ve školách. Kvalita spolupráce je determinována celou řadou faktorů. Důležitou roli hraje personální obsazení poradenského pracoviště, tedy profesní složení odborného týmu, osobnostní předpoklady a profesionalita odborníků, obsazenost všech pracovních pozic a s tím související fluktuace odborníků. Významným faktorem je ovšem také počet školních poradenských zařízení v kraji v souvislosti s velikostí (dle počtu klientů) spádové oblasti, protože rodina i škola se převážně obrací na nejbližší poradenské zařízení zaměřené na danou problematiku jejich dítěte a žáka. Na frekvenci a kvalitu služeb má vliv také rozlehlost spádové oblasti a dopravní dostupnost škol. Problém dostupnosti lokalit „odloučených" z důvodu nedostatečné dopravní obslužnosti nebo z hlediska časové náročnosti a pracovního vytížení pracovníků poradenských zařízení komplikuje ještě otázka finanční náročnosti cestování za klientem. Z kapacitních a ekonomických důvodů tak školní poradenská zařízení mnohdy nemohou poskytovat systematickou (pravidelnou a dlouhodobou) podporu žákům a školám, natož terapeutickou práci s rodinou. Časové prodlevy jsou pak bohužel mnohdy v neprospěch integrovaného žáka.

❖ *Zřizování přípravné třídy*

Přípravné třídy jako přechod mezi MŠ a 1. třídou ZŠ mají svůj nepochybný význam. Jsou určeny pro děti s odkladem povinné školní docházky, dále děti ze sociálně znevýhodněného prostředí atp., tedy ty, které potřebují nějakou přípravu a podporu před nástupem do 1. třídy, aby se mohly bez větších problémů vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu. Jedná se tedy významně o proinkluzívní opatření. Do přípravné třídy jsou děti přijímány na základě doporučení PPP nebo jiného odborného pracoviště (§ 47 zákona č. 561/204 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění). Zřizování přípravných tříd je ale spojeno s několika problémy:

a) zřizují se se souhlasem zřizovatele a kraje, přičemž jejich zřízení je možné, ale zřízeny být nemusejí;
b) na jejich zřízení je nedostatek finančních prostředků;
c) navíc současné zkušenosti ukazují, že za sociálně znevýhodněné žáky jsou považování téměř výhradně příslušníci z romské menšiny, kteří však dle dosavadních zjištění nemusí být nutně sociálně znevýhodnění;
d) zřizování přípravných tříd při speciálních školách v mnoha případech vede rodiče dětí v nich zařazených k tomu, že děti na této škole pak zůstanou, i když mají předpoklady pro zvládnutí vzdělávání v běžné ZŠ;
e) nepříznivou roli hraje i limit minimálního počtu dětí, pro které by bylo žádoucí přípravnou třídu zřídit;
f) řada rodičů, jejichž děti mají odklad nástupu do 1. třídy ZŠ, raději „vrací" své děti do MŠ, než by je přihlásila do přípravné třídy;

g) v neposlední řadě je problémem i definice „kategorie“ sociálně znevýhodněných dětí.

Možná řešení:

1. Legislativní změny, a to pro problémy ad a), b), c), d), e) a g);
2. Kultivace rodičovské veřejnosti jednak prostřednictvím škol – běžných ZŠ obsahem jejich nabídky a možností, dále pak i PPP či SPC – ad d) a f).

❖ ***Dotace školám, projektové výzvy***

Krátké doby od vyhlášení programů nebo projektů do uzavírek. Školy nejsou personálně vybavené na to, aby zvládly v krátkém časovém úseku (např. 1 měsíc) napsat projektovou žádost.

Za nevhodné lze také považovat načasování vyhlašování projektových výzev. Některé jsou vyhlašovány v průběhu letních prázdnin, kdy pedagogové nejsou na školách přítomni. Do 15. září musí školy zaslat podklady pro finanční dotace na krajský úřad. V této době však z důvodu nedostatečného personálního zajištění PPP, SPC nebývají ještě zjištěny vzdělávací potřeby u všech žáků. Rovněž lhůty na podání projektů jsou pro školy krátké. Pedagogičtí pracovníci při svém zatížení nemají možnost se zpracování projektu plně věnovat, navíc nebývají za tuto práci ohodnoceni.

Dalším problémem je absence osob na školách, které by měly se zpracováním projektu dostatečnou zkušenost. Velmi demotivujícím je rovněž absence zpětné vazby školám ze strany KÚ (a jiných subjektů) v případě neúspěšné žádosti o dotaci.

❖ ***Vzdělávání žáků-cizinců***

Vzhledem k vysokému počtu žáků-cizinců z tzv. třetích zemí (podle výsledků našeho šetření 88 % všech žáků-cizinců ve sledovaných školách) je problematické ustanovení, že žáci z těchto zemí, na rozdíl od žáků-cizinců ze zemí Evropské unie[23], nemají nárok na bezplatné kurzy českého jazyka. Kurzy či doučování češtiny pro žáky-cizince z těchto států pak bezprostředně závisí na školách, které se navíc potýkají s nedostatkem výukového materiálu a kapacitou pro důsledně individuální přístup k cizincům jako žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Nedostatečná je často i odborná připravenost pedagogů. Možným řešením je zavádění proškolených pedagogů češtiny jako cizího jazyka do škol. Ti by mohli s žáky-cizinci pracovat v rámci doučování, školního klubu nebo i během vyučování.

IV. Spolupráce školy a rodiny

Komunikace s rodiči

V této oblasti je třeba mít na paměti především fakt, že rodiče / zákonní zástupci jsou klienty vzdělávací služby a mají tedy právo na plnohodnotnou informovanost o stavu

[23] Navíc naprostou většinu žáků-cizinců ze zemí EU tvoří žáci původem ze Slovenska, u kterých jsou vzhledem k blízkosti obou jazyků problémy s jeho osvojením mnohem menší.

vzdělávání svých dětí. Na straně školy je pak povinnost informovat rodiče / zákonné zástupce o všech skutečnostech, které mají vliv na úspěšnost výchovy a vzdělávání dětí a současně vytvářet prostor pro efektivní spolupráci pro společný cíl.
Jako problém se jeví následující skutečnosti:

a) školy často neumějí nastavit a udržet komunikaci s rodiči, protože pedagogům chybí v této oblasti dostatečné vzdělání i zkušenosti v oblasti komunikace a jejích možností; volba možných forem je na základě zkušeností učitelů i zažitých tradic velmi zúžená a navíc třeba ještě i málo frekventovaná, takže není vytvořen potřebný komunikační systém a prostor;
b) na druhou stranu se jako určitý problém ukazuje i to, že škola v podstatě nemá žádné prostředky, jak působit na rodiče, například rodiče záškoláků či na další nespolupracující rodiče; ne každá škola spolupracuje s institucemi jako jsou např.: OSPOD, ale i PPP či SPC, nebo dokonce se školním psychologem (působí-li ve škole), popř. nevyužívá kontakty s NNO.

Možná řešení:

1. Interaktivní výcvik pedagogů speciálně pro komunikaci s rodiči.
2. Zařadit toto téma do učitelských vzdělávacích programů jako nedílnou součást přípravy pro učitelskou profesi.
3. Systémově nastavit obecný model systematické spolupráce školy s PPP, SPC, OSPOD, NNO apod.

V. Spolupráce školy s ostatními subjekty

❖ *Mezirezortní spolupráce a spolupráce s dalšími subjekty*

Spolupráce mezi institucemi spadajícími pod rezorty školství, zdravotnicí a sociálních věcí není optimálně nastavena. Lepší propojenost a předávání informací mezi jednotlivými resorty by jistě vedlo k efektivnější práci s dítětem, rodinou či komunitou.

Zatím neexistují funkční platformy pro spolupráci mezi institucemi, které mají na situaci dané školy zásadní vliv (obec a její sociální odbor, policie, neziskové organizace, zástupci krajské správy, úřad práce atd.). Zdá se, že jediným funkčním řešením je vytvoření těchto platforem na úrovni obcí a městských částí, kde lze u aktérů předpokládat dostatečnou obeznámenost se situací i reálnými možnostmi jejich řešení.

Další překážkou při zavádění inkluzivních principů je často nekoordinovanost a nepropojení neziskových organizací a dalších subjektů (místní samospráva, poradenská pracoviště, státní příspěvkové organizace atd.).

❖ *Provázanost institucí pracujících s dítětem*

Spolupráce institucí pracujících s dítětem je značně omezena. Komunikace mezi školou a OSPOD naráží na §57 zákona 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o sociálně-právní ochraně dětí, který hovoří o povinnosti „zachovávat mlčenlivost o skutečnostech, se kterými se při provádění sociálně-právní ochrany nebo v přímé souvislosti s tím seznámili“. OSPOD s odvoláním na tento zákon neposkytuje škole

informace o případech jednotlivých dětí. Informace jsou podávány pouze jednosměrně ze strany učitelů. Zpětná vazba od OSPOD tedy příliš nefunguje. Často se rovněž stává, že problém přetrvává a škola zároveň nedisponuje informacemi, zda je problém řešen, či nikoliv. Pedagogičtí pracovníci i vedení školy jsou pak demotivováni k opakovanému kontaktu OSPOD a jsou nuceni situaci sami řešit vlastními silami nebo za pomoci jiných subjektů.

VI. Metodická připravenost pedagogických pracovníku na zavádění principů inkluzivního vzdělávání

❖ *Nedostatečná připravenost absolventů pedagogických fakult na práci s žáky se SVP*

1. Reflektována je nedostatečná průprava pedagogických pracovníků pro práci s odlišnostmi s důrazem na začleňování dětí s různými potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (inkluze). To pramení již z pregraduální přípravy pedagogických pracovníků na vysokých školách. Ukazuje se, že mladí učitelé a absolventi jsou v řadě případů méně přístupní práci se žáky se SVP. To je ale dáno i malou mírou zkušeností z každodenního vzdělávacího procesu a jeho podmínek. Často je pak na mladé učitele také vyvíjen negativní nátlak ze strany starších kolegů, aby nezaváděli nějaké „novoty“, čemuž nejsou připraveni čelit.
2. Dalším důvodem je i to, že pedagogové ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kteří nejsou zároveň speciálními pedagogy, mají nedostačující profesní kompetence pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přestože by to mělo být samozřejmou součástí jejich učitelské profese.

Možná řešení:

1. Změna učitelských studijních programů na učitelských fakultách s jasně definovaným profilem absolventa odpovídajícího potřebám a požadavkům současného transformovaného vzdělávacího systému. Zároveň změnit současný trend využívat – z ekonomických důvodů – forem hromadných přednášek namísto tolik potřebných seminářů vedených v duchu interaktivity.
2. Zaměřit se na postavení učitelských fakult v rámci univerzit a podpořit jejich jedinečnost vzhledem k tomu, že jejich absolventi se stávají vzdělavateli budoucích studentů jiných oborů, a proto by měla být obecným zájmem maximální kvalita těchto vzdělavatelů i jejich alma mater.
3. S výše uvedeným návrhem rovněž souvisí:
   a) reorganizovat pro studující učitelství model praxí – rozšířit jejich objem a precizovat jejich obsah s tím, že budou realizovány v převážné míře ve fakultních školách;
   b) potřebná obnova fakultních škol na základě jejich kvality, možností vést a rozvíjet budoucí absolventy v duchu potřeb vzdělávacího systému.
4. Pro uvedené záměry využít podpory Asociace profese učitelství ČR (APU ČR), která propojuje oblast pregraduální přípravy učitelů s oblastí školského terénu i pedagogického výzkumu a rovněž i AK vlády ČR, zejména její PS pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii.
5. Připravit nabídku kvalitních programů DVPP pro učitele z praxe.

❖ *Práce s individuálním vzdělávacím plánem (IVP)*

Pedagogové na mnohých školách nemají dostatečné zkušenosti s vypracováváním IVP a jeho následnou aplikací ve výchovně-vzdělávacím procesu. Ze strany poradenských pracovníků PPP nebo SPC postrádají uspokojivou metodickou podporu. IVP pak často bývá pouze formálního charakteru bez konkrétních doporučení pro práci se žákem, nejsou zde jasně stanoveny cíle, ani konkretizovány metody práce.
Pedagogové, ale i rodiče mnohdy vnímají IVP jako nárokovou úlevu pro žáka (zejména z hlediska hodnocení) a jako práci navíc a z tohoto důvodu mají tendenci se jejich respektování vyhýbat.
Rodiče některých žáků se sociálním znevýhodněním a romských žáků se odmítají podílet na naplňování IVP. Jakmile je na tyto rodiče kladen požadavek ze strany školy spolupůsobit při vzdělávání jejich dětí, hrozí tito automaticky přeřazením svého dítěte na ZŠ praktickou, kde jsou na děti kladeny menší požadavky.
Školy obecně nemají dostatek zkušeností s vypracováním IVP pro žáky-cizince. Podporu v této oblasti ze strany poradenských pracovníků PPP vnímají většinou jako nedostatečnou. Pedagogové nejsou navíc finančně motivováni k vypracovávání IVP žákům-cizincům, z nichž mnozí jej nutně potřebují (zejména z důvodu jazykové bariéry), neboť vzhledem k tomu, že tito žáci sice mohou být integrováni, ale většinou ani jich se netýká nárok na navýšení normativu či snížení počtu žáků v takové třídě.
Zdá se, že není obecně známo, za jakých okolností IVP vytvořen být musí a kdy může, protože je to vzhledem k situaci žáka žádoucí. S tím souvisí i rozsah a kvality úpravy vzdělávacího obsahu v návaznosti na plnění stanovených výstupu za základního vzdělání, má-li IVP respektovat ve škole platný ŠVP ZV (nikoliv za využití přílohy pro žáky s LMP).
Uvádí se, že lze modifikovat pouze metody práce a zároveň se musí respektovat individuální potřeby a aktuální úroveň žáka. Problematická je situace u žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí (velmi často se jedná o žáky romské či jiné menšiny), jejichž opoždění není způsobeno mentální retardací, nýbrž zcela nepodnětným prostředím. Tito žáci neodpovídají kriteriím pro vzdělávání v ZŠ praktické, ani v ZŠ ve smyslu RVP ZV podle přílohy pro ZŠ praktickou. Jejich případné IVP musí respektovat výstupy RVP ZV (mnohdy tito žáci ani IVP nemají). Výsledkem však je, že mnoho těchto žáků je natolik „pozadu“ v učivu, že by IVP nutně potřebovali.

Možná řešení:

1. Uplatnit požadavek, aby metodiky rozpisu rozpočtu – příspěvků ze státního rozpočt školám, které si vytvářejí kraje, nabyly v rozporu s metodikou MŠMT.
2. Připravit (jako součást nabídky CPIV pro školy v projektu i mimo něj) kvalitní interaktivní seminář k IVP komplexně zaměřený na všechny možnosti tvorby IVP (kdy jako povinnosti i kdy jako možnost), odpovědnost aktérů (zejména samotných žáků a jejich rodičů / zákonných zástupců) i příslušných institucí (PPP, SPC apod.), postupy (metody a formy) jeho modelování.

VII. Kulturní překážky

Překážky, pro které bylo zvoleno označení „kulturní“ jsou zcela odlišného řádu od překážek zmiňovaných v rámci předchozího textu. Zatímco překážky z kategorií jako financování škol, legislativa nebo administrativa jsou řešitelné v relativně krátkém časovém horizontu a v rámci jednoho nebo několika reformních kroků, překážky kulturní

je takto možné řešit jen ve velice omezené míře. Problém je v jejich charakteru. Ten je spíše latentní než obecně deklarovaný a skutečné příčiny jsou často zastírány zástupnými „problémy“. Jejich zdrojem je veřejné mínění, sdílená historická zkušenost, předsudky a stereotypy, proto i řešení musí vycházet z těchto zdrojů.

- ***Inkluze ve škole jako stigma***

  Pokud inkluze nebude přijata širší veřejností jako norma, jako pozitivní a nutná změna, budeme stále konfrontováni s paradoxní situací, kdy školy, které jsou otevřeny inkluzi a jsou schopny vzdělávat žáky s potřebou podpůrných opatření, jsou „nálepkovány“ jako školy „sběrné“, jako školy pro žáky z prostředí etnických menšin, invalidy nebo děti s mentální retardací. Takovéto školy jsou pak často ostrakizovány a veřejností chápány jako školy, které „běžné“ žáky nezvládají vzdělávat, protože na ně vzhledem k práci s „problematickými“ dětmi nemají dostatek času.

  Častým modelem je rovněž situace, kdy ve městě či oblasti, jedna ze škol „převezme“ vzdělávání žáků pocházejících ze sociálně slabších rodin, a tím umožní ostatním školám „profilovat“ se jako školy výběrové, určené pro „bezproblémové“ žáky. Některé z těchto škol pak začnou být veřejností vnímány jako tzv. etnické školy, určené „pouze“ pro určitou etnickou menšinu, což často vede k odlivu žáků z většinové společnosti. Týká se to především škol lokalizovaných poblíž či přímo v sociálně vyloučených lokalitách. Jindy je situace ve škole ovlivňována přílivem dětí z ústavní péče. Tyto děti obvykle provázejí výchovné problémy nejviditelnější zejména při kontaktu s dětmi z běžných rodin, které vyústí v odchod části žáků a k následné stigmatizaci školy.

  Tuto situaci navíc provází stav, kdy i mezi učiteli samotnými a vedením škol se často setkáváme s výrazně stereotypním myšlením, zejména ve vztahu k určitým etnickým menšinám. Na deklaratorní úrovni tak panuje mezi školami shoda na otevřenosti k rovnému zacházení se všemi žáky, na praktické úrovni už tomu tak zdaleka není.

  Projekt CPIV může přispět k řešení těchto překážek mimo jiné propagací škol, které praktikují inkluzi a současně udržují vysoký standard vzdělání, spolu se zajišťováním sdílení dobré praxe těchto škol s dalšími školami. Dále poskytováním metodické podpory v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytováním dalšího vzdělávání zaměřeného na problematiku sociálního znevýhodnění a práce s žáky-cizinci pedagogům zapojených škol nebo zajištěním seminářů multikulturní výchovy přímo ve školách.

Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010

Vydal Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

Novoborská 372, 190 00 Praha 9

ISBN 978-80-86856-69-8