

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bc. Ester Klimecká

**Zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do  
tříd se specifickou profilací**

*The Sorting of Pupils with Special Educational Needs to Classes  
Based on Ability Grouping and Skill Profiling*

Studijní program: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Praha 2021

Potvrzuji odevzdáním této bakalářské práce s tématem práce *Zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd se specifickou profilací*, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2021.

Podpis autorky:

V první řadě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Zbyňku Němci, jak za podnětné rady, tak za skvělé vedení. Dále jsem samozřejmě velmi vděčná svým rodičům, jejichž podporu jsem mohla očekávat vždy a za jakýchkoliv okolností.

## ABSTRAKT

Tato práce si klade za cíl zkoumat vliv vnitřního uspořádání speciálně profilovaných základních škol (například základních škol s rozšířenou výukou jazyků či základních škol s rozšířenou výukou přírodních věd) na rozvrstvení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školy. Je zkoumána skladba tříd či skupin s rozšířením a rovnoměrné zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do těchto struktur. Tato práce se zabývá potenciálním rozporem mezi konceptem škol s rozšířenou výukou (které člení žáky na základě jejich talentů, zájmů či dalších aspektů) a ideou inkluze, která je v současném českém vzdělávacím systému deklarována jako priorita. V případě skutečného nesouladu je možné klást otázku, jakým způsobem je tento rozpor reflektován ze strany vedení školy. Jaká je deklarovaná motivace pro tyto vzdělávací metody? A k čemu tyto metody mohou vést? Z hlediska metodologie tato práce využívá kvalitativní výzkum, konkrétně polostrukturované rozhovory s řediteli či dalšími vzdělávacími odborníky zaměstnanými v rámci školy (např. výchovnými poradci). Informace z těchto rozhovorů jsou rozebrány a ve výsledku tvoří čtyři případové studie, které jsou vzájemně porovnány a analyzovány za použití odborné literatury.

## KLÍČOVÁ SLOVA

ability grouping, profilace na základě schopností, inkluze, distribuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to examine the impact of the inner structure of specially profiled elementary schools (for example language oriented elementary schools, natural science oriented elementary schools) on the distribution of pupils with special educational needs in the school. In particular, we focus on the composition of the classes or specialized groups in terms of balanced profiling of the pupils with special educational needs. This thesis poses the question, whether there is any discrepancy between the idea of specially oriented schools (which differentiates pupils based on their talents, hobbies or any other aspects) and the goal of inclusion which is the current goal of Czech education system. And if there is a discrepancy, is it being reflected from the position of the school management? What is their stated motivation for these practices? And what are the outcomes of employing them? The methodology of this thesis is a qualitative research. In particular, we have conducted semi-structured interviews with principals or other educational specialists in the management position of a specific school. These interviews are then included in four case studies, which are discussed, compared and analysed using relevant literature.

## **KEYWORDS**

ability grouping, skill profiling, inclusion, distribution of pupils with special educational needs

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 KONCEPT INKLUZE, INTEGRACE A EXKLUZE .....	9
1.1 Legislativa týkající se diskriminace a inkluzivního vzdělávání.....	11
1.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření .....	13
2 PROBLEMATIKA SEGREGACE ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.1 Diferenciace žáků jako vzdělávací alternativa.....	17
2.2 Segregace žáků se zdravotním znevýhodněním či postižením .....	21
2.4 Fenomén <i>white flight</i> a vliv rodičů na segregaci.....	23
2.5 Vliv ředitelů škol na segregaci ve školách.....	23
2.6 Vliv obcí na segregaci ve školách.....	25
3 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	26
3.1 Kvalitativní rozhovor .....	27
3.2 Respondenti.....	28
3.3 Transkripce výpovědí.....	29
3.4 Analýza dat .....	29
4 PŘÍPADOVÉ STUDIE .....	31
I. případová studie: ZŠ Jarní .....	31
II. případová studie: ZŠ Letní .....	35
III. případová studie: ZŠ Podzimní .....	39
IV. případová studie: ZŠ Zimní .....	42
4.5 Shrnutí výsledků výzkumu .....	46
ZÁVĚR.....	49
ZDROJE .....	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	53

## ÚVOD

Rovnost ve vzdělávání v našem právním systému znamená, že vzdělávací příležitosti mají totožný obsah pro každého žáka<sup>1</sup>, bez ohledu na jeho socioekonomický statut, etnicitu, zdravotní stav či jiná znevýhodnění. Pokud je toto splněno, požadavek rovnosti je splněn, jelikož nedochází k diskriminaci. Koncept inkluze jde se svými požadavky dále: neapeluje pouze na rovnost příležitostí, ale na zcela otevřenou *heterogenní společnost*, v níž jsou bezpodmínečně přijímáni všichni bez ohledu na své dispozice<sup>2</sup>. Rovnost je zajištěna samotnou přítomností všech ve společném prostoru.

Jakkoliv je inkluzivní vzdělávání v soudobé české praxi oficiálně deklarováno jako priorita, míra otevřenosti jednotlivých škol hlavního vzdělávacího proudu může být rozdílná. Zajímavým fenoménem jsou např. státní základní školy, které svým chováním dávají najevo vlastní prestiž a výběrovost. Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkoumání škol, které disponují jistou speciální vnitřní profilací, např. jazykovými třídami či třídami pro pokročilé, tedy tzv. školami s rozšířenou výukou. Zakládající výzkumnou otázkou této práce je, zda má *vnitřní uspořádání a profilace některých tříd základních škol vliv na skladbu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách*.

Praktická část se zaměřuje na zkoumání těch základních škol, které oddělenou výukou některých předmětů, oddělenými třídami či výběrovými skupinami, vyhláší nejen svou specializovanost, ale také nastolují v rámci vnitřní organizace školy specifickou systémovou strukturu. Je rozložení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) rovnoměrné ve specializovaných a standardních třídách či skupinách, či se žáci s SVP na některých místech školy „hromadí“? Pokud by tomu tak bylo, nabízí se jistě otázka, zda tento fakt nenarušuje potenciální inkluzivitu dané základní školy.

Druhou, navazující výzkumnou otázkou této práce je, *jaká je vůbec motivace ředitelů pro takovou organizaci výuky?* A k této otázce se vážou dva výzkumné předpoklady, (a) předně že ředitelé tuto praxi činí pro zvýšení prestiže své školy, (b) dále že tato praxe umožňuje ředitelům v rámci školy snížit počet žáků se sociálním znevýhodněním a dalšími druhy znevýhodnění a postižení, či tyto žáky alespoň směřovat do standardních tříd.

Teoretický základ pro odpověď na tyto otázky představují úvodní kapitoly: první kapitola rozebírá koncept inkluze, legislativní ukotvení inkluzivní praxe a zapovězení

---

<sup>1</sup> JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.

<sup>2</sup> LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

diskriminace (včetně rozboru doktríny *separate but equal*) a nakonec také předkládá vysvětlení dvou soudobých pedagogických pojmů, které jsou klíčové pro inkluzivní vzdělávání: tedy definuje pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* a pojem *podpůrných opatření*.

Druhá kapitola se zabývá fenoménem separace a v extrémním případě segregace žáků v rámci edukačního procesu: nejdříve rozebírá pedagogickou metodu diferenciací žáků do oddělených tříd či skupin dle kompetencí žáků (tzv. *ability grouping*) a přínosy a negativa této praxe doložené pedagogickým výzkumem. Z vědeckého hlediska je tato metoda hodnocena převážně negativně, jelikož přináší minimální pozitivní vliv žákům s vysokou kompetencí či vzdělávací aspirací a je ohrožující pro žáky s průměrnou a podprůměrnou kompetencí nebo vzdělávací aspirací<sup>3</sup>.

O to zajímavější je sledovat faktory, které se na homogenizaci třídních kolektivů podílí, jakkoli tato praxe ze vzdělávacího hlediska efektivní není. V kapitolách 2.2 až 2.6 se zabýváme vznikem segregovaných prostor, nejdříve historií segregace žáků se zdravotním postižením a dále tím, jak míra znevýhodnění hraje roli při zařazování žáka se zdravotním postižením do tříd hlavního proudu. V dalších kapitolách se zabýváme segregací žáků se sociálním znevýhodněním a činitelů, které hrají roli při vzniku etnicky či socioekonomicky segregovaných škol, např. fenoménem *white flight*. Také upozorníme na to, jakou roli hrají při vzniku segregovaných prostor ředitelé škol a zřizovatelé (tedy instituce obce).

Třetí kapitola je věnována metodologii použité při výzkumu, zejména metodě polostrukturovaného rozhovoru a způsobu, jakým byla data analyzována. Čtvrtá kapitola prezentuje výsledky výzkumu, tedy čtyři případové studie škol, které jsou jistým způsobem profilované (na estetické výchovy, na rozšířenou výuku jazyků či matematiky či na rozšířenou výuku hokeje). Zabýváme se otázkou, zda jsou žáci s SVP v rámci profilových a standardních skupin rozmístěni rovnoměrně, jaký to má vliv na spádovost, na počet žáků se SVP na školách apod. V závěru porovnáváme dílčí případové studie mezi sebou, získaná data dáváme do kontextu s poznatky zmíněnými v teoretické části.

Tato práce má ambice přinést nové poznatky do poměrně málo prozkoumaného tématu praktického uskutečňování inkluze na školách se speciální vnitřní profilací a vliv tzv. *ability grouping* na rozmístění žáků se SVP ve třídách.

---

<sup>3</sup> Viz HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon, England: Routledge, 2009. ISBN 978-041-547-618-8.; HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. *Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools. Support for Learning*. 2011. Vol. 26 (3): 92–96. ISSN: 0268-2141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x..

# 1 KONCEPT INKLUZE, INTEGRACE A EXKLUZE

Koncept inkluzivního vzdělávání byl mezi širší českou společností uveden v roce 2016, kdy byla ratifikována vyhláška školského zákona č. 27/2016 Sb. Je nutné ovšem dodat, že tomuto kroku předcházela dlouhodobý vývoj jak na české, tak na mezinárodní scéně, a samotný politický krok vedoucí k reformaci školství představoval pouhé vyústění tohoto společenského pohybu. V první kapitole se budeme zabývat teoretickými východisky pojmů inkluze, integrace, exkluze a segregace a legislativou zapovídající diskriminaci na poli vzdělání. V druhé kapitole se zaměříme na koncept segregace a oddělování žáků ve vzdělávání, jak v úzkém slova smyslu jako způsob protiprávní diskriminace, tak v širokém slova smyslu jako alternativní vzdělávací metodu.

Na prvním místě se pokusíme objasnit koncept **inkluze**: ta v obecném slova smyslu usiluje o odstranění konceptů „normálního“ a „speciálního“, zejména v kontextu školství (tedy snaha o odstranění proudů běžného a speciálního školství)<sup>4</sup>. Jedinci, potažmo žáci, jsou v rámci inkluze přijímáni **bezpodmínečně a bez ohledu na své veškeré intelektuální, tělesné, sociální či emocionální předpoklady**. Heterogenita kolektivu je brána jako samozřejmá podmínka vzdělávání a je vnímána nejen jako pedagogická výzva, ale také jako velká výhoda v rámci edukace<sup>5</sup>.

Pojem **integrace** je inkluzi poměrně blízký. Lechta<sup>6</sup> upozorňuje, že zatímco diskuze o inkluzi je typická pro 90. léta 20. století a počátek 21. století, vyzvání integrace charakterizují spíše 80. léta 20. století. Integrace je asociována se vzděláváním zaměřeným na speciální potřeby žáků s postižením či znevýhodněním, kdy jsou žáci připravováni na začlenění do běžných škol. Ve výsledku se tedy žák spíše přizpůsobuje škole, nežli by se škola sama měnila a přizpůsobovala<sup>7</sup>. V praxi jsou ovšem termíny inkluze a integrace často synonymizovány pro svou sémantickou blízkost. Hájková et al.<sup>8</sup> upozorňuje, že inkluze není jen „optimalizovaná integrace“, ale koncept, v němž se na životě společnosti aktivně podílejí všichni jedinci bez rozdílu. Naproti tomu popisuje integraci jako „hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevylučující kultuře.“<sup>9</sup>

---

<sup>4</sup> LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

<sup>9</sup> HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. Str.13.

Na druhé straně spektra týkající se začlenění marginalizovaných osob do společnosti leží pojmy jako exkluze a v extrémním případě segregace. **Exkluze** představuje vyloučení znevýhodněných osob, které nesplňují jistá kritéria – v konkrétním případě například vyloučení žáků se zdravotním postižením z edukačního procesu<sup>10</sup>. **Segregace** znamená již praktické oddělení osob dle různých kritérií na homogenní skupiny<sup>11</sup>. Latinské slovo *segrego* znamená ve svém původním významu oddělovat a v českém jazyce vyvolává značně negativní konotace, úzce spojené s významem slova diskriminace. Jak ovšem upozorňuje Jílek et al.<sup>12</sup>, rozlišování a rozdělování osob do jednotlivých skupin se dopouští většina z nás na denní bázi a v obvykle toto chování nebývá považováno za nežádoucí. Ve školství lze uvést příklad rozdělování tělesné výchovy dle genderu či rozdělování žáků do ročníků dle věku. Separaci jedinců považujeme za nepřijatelnou až v případě, že toto rozlišování vede i k rozdílnému zacházení a minimálně u jedné skupiny dochází k újmě<sup>13</sup>. I v právním systému je újma důležitou podmínkou každého projevu diskriminace, včetně segregace<sup>14</sup>.

Mimo jiné i na tomto základě byla v 2. polovině 19. století Nejvyšším soudem USA prosazovaná doktrína *separate but equal* (oddělení, avšak rovni) a to v rámci vzdělávání afroamerických žáků. Doktrína tvrdila, že rozlišování samo o sobě újmu působit nemusí, o porušení lidských práv lze mluvit teprve v momentu, pokud odlišné podmínky nejsou „v podstatě stejné“ (*substantially equal*)<sup>15</sup>. Nutno dodat, že tento precedens byl zrušen přibližně o 100 let později v případě *Brown v. Board of Education of Topeca*. Zde byla doktrína *separate but equal* zpochybněna v argumentaci Nejvyššího soudu: „...oddělování [afroamerických žáků] od ostatních podobného věku a dovedností pouze na základě jejich rasy vyvolává pocit méněcennosti, co se týče postavení ve společnosti, jenž zasahuje jejich srdce a mysl způsobem, který již pravděpodobně nebude možné odčinit.“<sup>16</sup> V konečném rozsudku tedy soud konstatoval, že „oddělená vzdělávací zařízení jsou inherentně nerovná.“<sup>17</sup>

---

<sup>10</sup> LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

<sup>11</sup> JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1. Str. 34.

<sup>16</sup> NEJVYŠŠÍ SOUD USA. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U. S. 483, 494, 1994 cit. dle JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1. Str. 37-38.

<sup>17</sup> Ibid.

Klíčové tedy je, aby rovnost vzdělávací příležitosti měla totožný obsah pro každé dítě<sup>18</sup>, pokud toto je splněno, nedochází k diskriminaci. Vzdělání je pro žáka důležité předně kvůli jeho pozdější pracovní kariéře, vyšší míra vzdělanosti je obecně považováno za způsob, jak zajistit postupnou eliminaci chudoby<sup>19</sup>. Zároveň však má vzdělání i hodnotu samo o sobě, autoři v této souvislosti mluví o pěstování vnitřní svobody i schopnosti mít vlastní „hlas“ a chránit tím jak svá další práva, tak práva ostatních. „Právo na vzdělání a jeho realizace je tak jedním ze základních předpokladů realizace jiných lidských práv.“<sup>20</sup>.

## 1.1 Legislativa týkající se diskriminace a inkluzivního vzdělávání

*Všeobecná deklarace lidských práv*<sup>21</sup>, přijata 10. prosince 1948, je jedním z nejdůležitějších dokumentů 20. století, které ustanovují ochranu lidských práv. Dokument představuje obecný standard práv jednotlivců i národů a jeho podoba hluboce ovlivnila později přijaté mezinárodní smlouvy. Právo na vzdělání je definováno v článku 26: zde je řečeno, že každý má právo na bezplatné základní vzdělání, které má být povinné. Rovněž deklarace ukládá, že rodiče mají přednostní právo volit vzdělání pro své děti. Nejvýraznějším nedostatkem Všeobecné deklarace lidských práv byla její absentující právní závaznost, stejně jako neexistence jakéhokoliv implementačního nebo kontrolního mechanismu – i to vedlo mezinárodní společenství k tomu přijmout i další smlouvy na poli lidských práv<sup>22</sup>.

Mezi významné smlouvy, chránící rovný přístup ke vzdělání, patří také *Mezinárodní pakt o občanských a politických právech* a *Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech*, oba pakty přijaté OSN v roce 1966. Dále přístup ke vzdělání chrání *Úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace* z roku 1965 či *Úmluva o odstranění diskriminace žen* z roku 1979<sup>23</sup>. V roce 1989 byla Valným shromážděním OSN přijata *Úmluva o právech dítěte*: o výchově a vzdělání pojednávají články 28 a 29. Ve článku 28 se státy zavazují nejen zavádět pro děti bezplatné a povinné základní vzdělání, ale také přijímat opatření na podporu pravidelné školní docházky a také opatření, která sníží počet žáků, kteří základního vzdělání

---

<sup>18</sup> JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1. Str. 148.

<sup>21</sup> *Všeobecná deklarace lidských práv Organizace spojených národů*. Paříž: OSN, 1948 [cit 2020-12-21].

Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

<sup>22</sup> JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.

<sup>23</sup> Ibid.

nedosáhnou. Státy se rovněž zavazují k rozvíjení středoškolského vzdělání a zpřístupnění vzdělání vysokoškolského co největšímu množství žáků.

Mezi další významné smlouvy, které přijalo Valné shromáždění OSN, patří *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*<sup>24</sup>: ta byla přijata 13. prosince 2006, záhy byla podepsána Českou republikou a v roce 2009 ratifikována. Zde se v článku 24 státy zavazují uznat právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. Státy mají za úkol zajistit, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z všeobecné vzdělávací soustavy, včetně povinného základního a středního vzdělání. Státy se touto smlouvou zavazují k inkluzi: osoby se zdravotním postižením mají mít přístup ke kvalitnímu inkluzivnímu základnímu vzdělání, které je bezplatné a kde jsou adekvátními opatřeními podpořeny jejich individuální potřeby. Toto vzdělání má být dostupné v místě, kde žáci žijí.

Z našeho hlediska významný byl i rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě *D. H. a ostatní v. Česká republika*. Stížnost v tomto případě podalo osmnáct občanů, kteří svou etnicitou příslušeli k romské menšině. Upozorňovali na to, že se stali oběťmi diskriminace, jelikož s nimi bylo v rámci vzdělávacího systému zacházeno méně příznivě nežli s neromskými vrstevníky nacházejícími se v obdobné situaci<sup>25</sup>. V letech 1996 až 1999 byli stěžovatelé zařazeni do ostravských zvláštních škol. Jednalo se poměrně běžnou praxi, v roce 1999 v osmi zvláštních školách v Ostravě bylo z celkového počtu 1360 žáků 56 % žáků romských<sup>26</sup>. Naproti tomu v ostravských základních školách tvořili Romové jen 2,26 % z celkového počtu žáků<sup>27</sup>.

Ústavní stížnost zdůrazňovala, že stěžovatelům toto zacházení upírá právo na vzdělání, a to kvůli nižší úrovni vzdělání na zvláštních školách a nemožnosti zpětného přestupu a pokračování na jiné střední škole nežli na učilišti. Navíc takové zacházení stěžovatelé pociťovali jako ponižující a chápali jej jako zásah do své důstojnosti<sup>28</sup>. V rozsudku Evropský soud pro lidská práva rozhodl, že byl porušen zákaz diskriminace v právu na vzdělání<sup>29</sup>. Všem

---

<sup>24</sup> *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. New York: Valné shromáždění OSN, 2006 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/CRPD/Umluva-CJ.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/CRPD/Umluva-CJ.pdf)

<sup>25</sup> Anotace. Evropský soud pro lidská práva ze dne 13. listopadu 2007, věc *D. H. a ostatní proti České republice*, stížnost č. 57325/00 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura\\_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0),

<sup>26</sup> Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ze dne 13. listopadu 2007, věc *D. H. a ostatní proti České republice*, stížnost č. 57325/00 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura\\_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0),

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid.

stěžovatelům byla přiznána náhrada nákladů řízení ve výši 10 000 eur a každému z nich i částka 4 000 eur jako náhrada utrpěné nemajetkové újmy<sup>30</sup>.

Zároveň se na základě rozsudku soudu Česká republika zavázala, že bude přijímat opatření, která eliminují dopad etnicity a sociálního zázemí na zařazování žáků do vzdělávacích programů<sup>31</sup>. Do opatření patřilo například zrušení příslušného ustanovení vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., které udělovalo **25 % toleranci žáků se znevýhodněním ve třídě pro žáky se zdravotním postižením**. Rovněž byl vypuštěn § 3 odst. 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb, který umožňoval žáka se zdravotním či sociálním znevýhodněním dočasně zařadit do třídy pro žáky se zdravotním postižením. Rovněž byly na základě rozsudku Evropského soudu revidovány diagnostické nástroje pro diagnostiku lehkého mentálního postižení<sup>32</sup>. Přijetí rozsudku D. H a ostatní v. Česká republika, rovněž jako ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009, vedla Českou republiku k vytváření *Národního akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání* a to konkrétně *NAPIV 2010-2013*, *NAPIV 2016-2018* a *NAPIV 2019 –2020*.

Z hlediska legislativního byl novelizován školský zákon č. 561/2004 Sb., s platností většiny klíčových změn od 1. 9. 2016<sup>33</sup>. Novela školského zákona na prvním místě deklarovala rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky, což se konkrétně projevilo např. ve zrušení škol praktických a důslednějšimu zařazování žáků s postižením a znevýhodněním do škol hlavního vzdělávacího proudu. Novela také upravila využívané pojmy: zavedla pojem *podpůrných opatření* a rovněž pojem *třídy a školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona*.

## 1.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření

Je zřejmé, že pojem **žák se speciálními vzdělávacími potřebami** je značně heterogenní. Žákovo znevýhodnění může být způsobeno sensorickým handicapem (obvykle

---

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rovné příležitosti. Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice*. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-plan-opatreni-k-vykonu-rozsudku-d-h-proti>

<sup>32</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rovné příležitosti. Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice*. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-plan-opatreni-k-vykonu-rozsudku-d-h-proti>

<sup>33</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

sluchové či zrakové znevýhodnění), tělesným handicapem či dlouhodobým onemocněním, ale také s kognitivně-psychickými dispozicemi jako je tomu u žáků s mentálním handicapem, žáků s poruchami autistického spektra či žáků s neurovývojovými poruchami mezi něž patří i ADHD či ADD. Mezi žáky s narušenou komunikační schopností mohou patřit i mnozí žáci z výše zmíněných kategorií, např. vývojová dysfázie patří mezi neurovývojovou poruchu řeči, někteří žáci s tělesným postižením mohou mít potíže s dysartrií apod.

Současná česká legislativa i současný směr speciální pedagogiky se namísto lékařské či pedagogické diagnózy snaží akcentovat unikátní situaci každého jedince, potažmo žáka se znevýhodněním, a tak se v maximální míře vyhnout riziku stigmatizace. Primárně se tedy odhlíží od horizontální kategorizace na různé druhy postižení a znevýhodnění a pozornost se naopak zaměřuje na vertikální intenzitu podpory, kterou každý žák potřebuje. Jako výchozí je považována premisa, že míra potřebné podpory se nemusí shodovat s lékařskou či speciálně-pedagogickou diagnózou, a proto je třeba žáky chápat vždy především z individuálního hlediska<sup>34</sup>.

Jistá míra rozlišování však na druhou stranu může být přínosná při systemizaci možných problémů při vyučování a navrhování případných pedagogických postupů. Základní příručkou, která vznikla se zaváděním inkluzivní praxe v ČR, je Katalog podpůrných opatření<sup>35</sup>, ucelený online manuál shrnující terminologii i metodiku spojenou s novou vzdělávací situací. I Katalog pro přehlednost člení speciální vzdělávací do několika kategorií<sup>36</sup>:

- (a) mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu,
- (b) tělesná postižení a závažná onemocnění,
- (c) narušení komunikačních schopností,
- (d) poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění,
- (e) zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání,
- (f) sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání,
- (g) sociální znevýhodnění.

---

<sup>34</sup> MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2

<sup>35</sup> *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>; také MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.

<sup>36</sup> MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2

Pojem sociálního znevýhodnění stojí do jisté míry proti všem ostatním znevýhodněním, jelikož se v tomto případě nejedná o vlastní (vrozené či získané) dispozice žáka ke vzdělávání – příčina potenciální školní neúspěšnosti pramení z mimoškolního sociálního prostředí žáka, například rodinného prostředí či jistých životních okolností. Kategorie sociálního znevýhodnění je definovaná velmi široce, a jak upozorňuje Martina Habrová v rámci Katalogu podpůrných opatření<sup>37</sup>, v praxi bývá definice významně ovlivněna zájmy a zkušenostmi toho, kdo kategorii určuje. V samotném Katalogu je oblast vymezena na žáky, kteří<sup>38</sup>:

- (a) žijí v prostředí sociálně vyloučených lokalit,
- (b) nejsou dostatečně v dlouhodobém měřítku podporováni ke vzdělávání, obvykle z materiálních příčin, např. nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, ale také z konfliktu v rodině, z důvodu nezájmu zákonných zástupců apod.,
- (c) přísluší k jazykové menšině, tedy v primárním prostředí rodiny je užíváno odlišného jazyka nebo dialektu nežli v rámci prostředí školního, žák tedy v porovnání se svými spolužáky nedisponuje dostatečnou znalostí vyučovacího jazyka,
- (d) se nacházejí v ústavní výchově či jim byla uložena výchova ochranná.

Druhým klíčovým pojmem v Katalogu a rovněž v současné legislativě je termín *podpůrných opatření* (PO). Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů dle závažnosti: platí, že čím větší jsou vzdělávací potřeby, tím vyšší stupeň podpůrných opatření by měl být žákovi poskytován. Podpůrná opatření 1. stupně představují minimální úpravu podmínek vzdělávání a nemají normovanou finanční náročnost. Podpůrná opatření 2.-5. stupně se poskytují až na základě doporučení školského poradenského zařízení se souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Podpůrná opatření mohou být poskytována i žákům mimořádně nadaným<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> FELCMANOVÁ, L. a M. Habrová et al. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9. Str. 8.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, také MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2

V současné vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných představují *podpůrná opatření*:

- (a) úpravu metod, organizace nebo hodnocení vzdělávání v 1. stupni,
- (b) v 2.-5. stupni se k tomuto přidávají finančně normované pomůcky a personální podpora (asistent pedagoga), speciálně-pedagogická a pedagogická intervence a možnost individuálně vzdělávacího plánu<sup>40</sup>.

Katalog podpůrných opatření<sup>41</sup> upozorňuje, že individuální integrace žáků s postižením nebo se znevýhodněním byla běžnou již před legislativní reformou v roce 2016. Zajímavým postřehem je, že ačkoliv mnohé školy hlavního proudu poskytovaly žákům s SVP vzdělání, a dokonce i větší péči než intaktním žákům, administrativně tyto žáky nevykazovaly. Autor se domnívá, že se obvykle jednalo o žáky s lehčími formami znevýhodnění a školy se nechtěly zatěžovat administrativními úkony nad rámcem své povinnosti, nebo dokonce měly obavu z kontroly „adekvátnosti využití přiznaného normativu“<sup>42</sup>. Autor má za to, že v tomto směru mohly pomoci přesnější pokyny k vedení dokumentace a metody<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, také MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Str. 20.

<sup>43</sup> Ibid.

## 2 PROBLEMATIKA SEGREGACE ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Jedinci s různými druhy handicapů se musí vyrovnávat s různými druhy překážek, ačkoliv v některých případech se jejich obtíže se mohou značně prolínat. Tuto specifitu je třeba mít na paměti. V následující kapitole se budeme zabývat problematikou segregace, konkrétně mechanismy, pomocí nichž k segregaci dochází. Tato problematika se do jisté míry u žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním prolíná, navíc v některých případech byli žáci s různým druhem znevýhodnění historicky zařazováni do stejných tříd (např. žáci se sociálním znevýhodněním do tříd určených pro žáky s mentálním postižením).

Segregace sociálně znevýhodněných žáků a segregace žáků se zdravotním znevýhodněním ve většině příruček a studií bývá však řešena odděleně. Nutno poznamenat, že valná většina dostupných zdrojů se zaměřuje především na segregaci žáků z etnických příčin, případně na segregaci žáků na základě socio-ekonomického statutu. Proto ve chvíli, kdy v následujících kapitolách budeme objasňovat hlavní agenty segregace (rodiče, ředitele škol, obce) či obecné důsledky separace na vzdělání studentů, je nutné upozornit, že valná většina použitých studií a dat má právě tyto východiska.

### 2.1 Diferenciace žáků jako vzdělávací alternativa

Oddělovat žáky ve vzdělávacím systému lze na různých úrovních, ne vždy toto oddělování lze považovat za segregáční praxi. Za problematické je považováno vytváření zejména oddělených škol, ale může se jednat také o vytváření oddělených tříd. Tak se tomu děje na základě etnicity žáků, případně na základě jejich socioekonomického statutu<sup>44</sup>, ale také na základě jejich zdravotního postižení či znevýhodnění<sup>45</sup>. Za přímou diskriminaci je považováno, pokud je za separační kritérium užívána etnicita, zdravotní postižení či znevýhodnění či socioekonomický status<sup>46</sup>. Za nepřímou diskriminaci lze označit praxi, kde je užíváno jiné kritérium než výše zmíněné, ovšem k diskriminující separaci přesto fakticky

---

<sup>44</sup> *Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Praha: Veřejná ochránčyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporučení\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf)

<sup>45</sup> *The Segregation of Students with Disabilities*. Washington: National Council on Disability, 2018.

<sup>46</sup> *Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Praha: Veřejná ochránčyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporučení\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf)

dochází<sup>47</sup>. O nepřímou diskriminaci se nejedná v tom případě, že separační kritérium mělo legitimní pedagogický cíl a „prostředky k jeho dosažení by byly přiměřené a nezbytné.“<sup>48</sup>

Zároveň je přínosné si uvědomit, že vytváření diferenciovaných skupin v rámci školství se často děje s dobrým úmyslem nabídnout žákům, co nejvhodnější podmínky pro vzdělávání. Diferenciace může umožňovat větší zacílení na specializované potřeby žáka, což může být považováno z hlediska učitelů, rodičů i žáků za nespornou výhodu.

Průcha<sup>49</sup> rozlišuje tři přístupy k diferenciaci žáků v rámci vzdělávání:

- (a) **oficiální diferenciaci ve vzdělávacím systému.** Jedná se o selekci žáků v nízkém věku do odlišných typů škol na základě jistého měřítko. V Česku lze tuto praxi spojit s osmiletými gymnázii, oficiální diferenciaci funguje také v Německu.
- (b) **Oficiální diferenciaci žáků uvnitř tříd,** tedy oddělené vyučování různých skupin žáků v téže hodině v rámci některých předmětů. Kritériem pro rozdělení žáků bývá náročnost učiva a předpoklad jejího zvládnutí žáky. Tato metoda bývá také označována jako *streaming* či *within-class grouping*.
- (c) **Neoficiální diferenciaci žáků uvnitř jedné školy.** Tato diferenciaci bývá obtížně identifikovatelná, zejména protože není veřejně deklarována. V rámci této praxe jsou vytvářeny paralelní třídy, např. podle jazykové nebo matematické kompetence nebo podle prospěchu. Cílem je homogenizace vzdělávacích nároků žáků navštěvující danou třídu. Hlavní argument obhajující tuto vzdělávací metodu je ten, že v homogenním kolektivu žáků je možné podávat více specifické a zejména přiměřené instrukce a tím pečlivěji udržovat pozornost na daném tématu kurikula<sup>50</sup>. Tato praxe bývá v anglicky psané literatuře označována jako *ability grouping*, obdobný význam mají také pojmy *tracking* a *banding*<sup>51</sup>.

---

<sup>47</sup> *Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí.* Praha: Veřejná ochránčyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporučení\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf)

<sup>48</sup> *Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí.* Praha: Veřejná ochránčyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporučení\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf)

Str. 6.

<sup>49</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>50</sup> HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. *Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools. Support for Learning.* 2011. Vol. 26 (3): 92–96. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x.

<sup>51</sup> *Ibid.*

Tři roky trvající studie<sup>52</sup> kohorty 6000 žáků zkoumala vliv *ability grouping* na výsledky žáků u zkoušek GCSE (testy skládané při ukončování základního vzdělávání). Socio-ekonomicky znevýhodnění studenti byli ve studii identifikováni na základě využívání možnosti dotovaných obědů. Vědci došli k závěru, že u většiny studentů byl vliv *ability grouping* na výsledky zkoušek GCSE minimální či nekonzistentní. Nejsnáze bylo možné identifikovat pozitivní vliv metody na výsledky studentů, kteří byli umístěni do pokročilejších skupin v rámci matematiky. A pouze u sociálně znevýhodněných studentů bylo možné identifikovat signifikantně negativní vliv na výsledky zkoušek<sup>53</sup>.

Studii, která mapuje názory ředitelů, kteří na svých školách provozují praxi *ability grouping*, vytvořili novozélandští vědci Hornby, Witte, Mitchell<sup>54</sup>. Studie využívá metodu polostrukturovaného rozhovoru, vzorek představuje 9 ředitelů a ředitelek. Ti uvádějí mezi hlavní výhody metody *ability grouping*, že:

- (a) učitelé se mohou lépe zaměřit na individuální potřeby žáků,
- (b) lze dobře zkombinovat učitelovy silné stránky s potřebami žáků,
- (c) žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli být umístěni do menší třídy a mohli získat učitele se specializovanější kvalifikací.

Naopak za hlavní nedostatky metody ředitelé uváděli:

- (d) náročné na organizaci,
- (e) praxe *ability grouping* snížila učitelova očekávání vůči žákům s výjimkou těch, vzdělávajících se ve vysoko kompetenčních třídách,
- (f) zvýraznění rozdílu v schopnostech žáků,
- (g) výběr žáků s vysokou kompetencí nebyl zcela objektivní a někteří žáci byli vynecháni,
- (h) bylo obtížné najít učitele, který by měl zájem pracovat s třídou s nízkou kompetencí,
- (i) podpoření syndromu vysokého máku, tedy sociálního fenoménu, při němž je daný jedinec ostrakizován ostatními kvůli svému dosaženému úspěchu.

---

<sup>52</sup> IRESON, J., HALLAM, S. a C. Hurley. What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*. 2005. Vol. 31 (4): 443–458. ISSN: 0141-1926. DOI: 10.1080/01411920500148663.

<sup>53</sup> Příčinou neúspěchů žáků však mohla být také „sebenapňující předpověď“ žáků, případně tzv. Golemův efekt ze strany učitele.

<sup>54</sup> HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools. *Support for Learning*. 2011. Vol. 26 (3): 92–96. ISSN: 0268-2141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x.

V závěru autoři<sup>55</sup> dodávají, že prospěšnost diferenciací žáků do oddělených tříd na základě jejich schopností není podpořena vědeckými poznatky a je spíše zapříčiněna osobními preferencemi školního managementu.

Je nutné zmínit, že odborná literatura týkající se rozdělování žáků do tříd dle schopností je značně rozsáhlá a je obtížné ji pojmut celou. Prospěšnou meta-analýzu provedl John Hattie ve své publikaci *Visible Learning*<sup>56</sup>. Kniha představuje metavýzkum z hlediska mnoha oblastí vzdělávání, v souhrnu syntetizuje informace z více než 800 studií. Kapitola zabývající se pojmem *ability grouping* vychází z více než 300 studií. Průměrný koeficient efektivity u metody *ability grouping* je  $d = 0,11$ , tedy vcelku zanedbatelný vzhledem k tomu, že průměrná intervence musí mít koeficient alespoň  $d = 0,4$ , aby byla na poli vzdělávání úspěšná a signifikantní. Z hlediska žáků má *ability grouping* největší vliv na žáky ve skupinách s vysokou kompetencí ( $d = 0,14$ ), nejnižší na žáky ve skupinách s průměrnou kompetencí ( $d = -0,03$ ) a nízký vliv na žáky ve skupinách s nízkou kompetencí ( $d = 0,09$ ). Navíc velmi zřetelným důsledkem této metody je snížení motivace u žáků ve skupinách s nízkou kompetencí, vytvoření negativních pocitů vůči škole a nárůst problémů s chováním<sup>57</sup>.

Hattieův poznatek, že *ability grouping* má nejvíce negativní vliv na průměrné žáky je poměrně ojedinělý, autoři jako Průcha<sup>58</sup> či Hornby, Witte a Mitchell<sup>59</sup> se spíše odkazují na studie a analýzy, které tvrdí, že více úspěšní žáci z této praxe těží více nežli méně úspěšní žáci, pro které je obvykle nejvýhodnější být v smíšených kolektivech. Toto je vysvětlováno teorií normativního modelu, kterou poprvé ve své publikaci *Equality of Educational Opportunity* v roce 1966 představil J. S. Coleman: jedná se předpoklad, že žáci jsou ve svém výkonu i v aspiracích velmi silně ovlivněni školní a třídní normou<sup>60</sup>. V ideálním případě jsou úspěšní žáci s vyššími aspiracemi vzory žákům s aspiracemi nižšími. Míra aspirací ve vzdělávání navíc často pozitivně koreluje se socioekonomickým statusem, tj. žáci s vyšším socioekonomickým

---

<sup>55</sup> HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools. *Support for Learning*. 2011. Vol. 26 (3): 92–96. ISSN: 0268-2141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x.

<sup>56</sup> HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon, England: Routledge, 2009. ISBN 978-041-547-618-8.

<sup>57</sup> HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon, England: Routledge, 2009. ISBN 978-041-547-618-8.

<sup>58</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>59</sup> HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools. *Support for Learning*. 2011. Vol. 26 (3): 92–96. ISSN: 0268-2141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x.

<sup>60</sup> GOLDSMITH, P. R. Coleman Revisited. School Segregation, Peers, and Frog Ponds. *American Educational Research Journal*. 2011. Vol. 48 (3): 508–535. ISSN 0002-8312. DOI: 10.3102/0002831210392019.

statusem mívají průměrně lepší školní výsledky než žáci s nižším socioekonomickým statusem<sup>61</sup>. To bývá vysvětlováno faktem, že děti s vyšším socioekonomickým statusem mívají snazší přístup k různým druhům zdrojů (volnočasové aktivity, doučování apod.)<sup>62</sup>.

Jako protiargument normativního modelu bývá uvádět tzv. *frog-pond model* („model žabí tůňky“)<sup>63</sup>. Zatímco normativní model předpokládá, že žáci se svými aspiracemi ovlivňují, a tak mezi sebou smazávají rozdíly ve prospěch obecné normy, model žabí tůňky je naopak založen na tom, že v prostředí žáků s obecně nižšími vzdělávacími aspiracemi je pro některé tyto žáky snazší zažít úspěch, a tak nabýt sebevědomí a vytvořit si pozitivní vztah k učení, rovněž je snazší navštěvovat výběrové předměty apod.<sup>64</sup> Goldsmith ve své studii *Coleman Revisited*<sup>65</sup> však upozorňuje, že tyto dva sociální procesy se nutně nemusí vylučovat a je zde naopak možnost, že fungují simultánně. Analyzuje data z Národní vzdělávací longitudinální studie (National Educational Longitudinal Study) a dochází k tomu, že peer efekt i efekt žabí tůňky mají podobně významný účinek, a proto je nutné nalézt další příčiny, jak vysvětlit nízké vzdělávací výsledky žáků z minoritních škol. Sám navrhuje například omezené kurikulum či nižší kvalitu učitelů ve třídách s žáky s nižší aspirací se vzdělávat.

## 2.2 Segregace žáků se zdravotním znevýhodněním či postižením

Separace osob se zdravotním znevýhodněním či postižením má v evropském sociálně-kulturním prostoru bohužel dlouholetou tradici. Je především spojená se vznikem ústavů v 18. století<sup>66</sup>. Je ovšem nutno zmínit, že osvícenecký medicínský model, se kterým je vznik segregáčnických institucí spojen, se v průběhu času intenzivně proměňoval a podléhal různým vlivům, například na konci 19. století se v ústavních institucích začíná projevovat nástup tzv. reformní pedagogiky, tedy pedagogika Marie Montessori či Rudolfa Steinera, jež je spojena s vyšší mírou inkluze žáků či jedinců s postižením mezi intaktní společností<sup>67</sup>. Na začátku 20.

---

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Pro fenomén segregace ve vzdělávání je také významný fakt toho, že rodiče žáků s vyšším socioekonomickým statusem mohou do svých dětí investovat také tím způsobem, že dítě neumístí do spádové/státní školy, ale vyberou si selektované prostředí, kde dítě bude opět obklopeno jinými žáky s vyšším socioekonomickým statusem a tedy vyšší aspirací se dále vzdělávat. (srov. ČADA, K. a D. HŮLE. Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Praha: Úřad vlády ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2019 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>)

<sup>63</sup> GOLDSMITH, P. R. Coleman Revisited. School Segregation, Peers, and Frog Ponds. *American Educational Research Journal*. 2011. Vol. 48 (3): 508–535. ISSN 0002-8312. DOI: 10.3102/0002831210392019.

<sup>64</sup> Ibid.

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

<sup>67</sup> Ibid.

století ovšem začal převažovat trend diferenciacie speciálního školství, mimo školy pro nevidomé žáky, slabozraké žáky, neslyšící žáky, vznikaly i zařízení pro žáky s poruchami chování apod. V českém prostředí měl tento trend vzrůstající tendenci, v rámci ČSSR byla míra diferenciacie speciálních škol mimořádně vysoká<sup>68</sup>. V devadesátých letech se Česká republika společně s dalšími zeměmi bývalého východního bloku začala otvírat myšlenky školní integrace a inkluze, tedy vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním v prostředí intaktních žáků<sup>69</sup>.

Publikace *The Segregation of Students with Disabilities*<sup>70</sup> popisuje situaci inkluze žáků s postižením a znevýhodněním v USA. Od 60. a 70. let se zde rodiče dětí s postižením dožadovali právního ukotvení práva na vzdělání dětí s postižením, včetně co největšího přístupu těchto žáků do běžných, veřejných škol, což se nakonec také skutečně stalo<sup>71</sup>. Autoři ovšem upozorňují, že ani v současné době inkluze žáků s postižením není absolutní, a dokonce ani rovnoměrná – existují skupiny znevýhodnění, které vedou častěji k separování nežli znevýhodnění jiná. Mezi „žáky s rozšířenou potřebou podpory“, jak autoři nazývají žáky, kteří bývají do tříd hlavního vzdělávacího proudu zařazováni jen ve 13 až 40 % případů, patří předně žáci s kombinovaným postižením a žáci s mentálním postižením (jsou zařazováni do běžných tříd jen v přibližně 15 % případů), žáci nevidomí či neslyšící (jsou zařazováni do běžných tříd jen přibližně v 24 % případů) a žáci s poruchami autistického spektra (jsou zařazováni do běžných tříd přibližně ve 40 % případů)<sup>72</sup>. Naproti tomu žáci nedoslýchaví, slabozrací, žáci s poruchami řeči, žáci s vývojovými poruchami a žáci s tělesným postižením bývají do tříd hlavního vzdělávacího proudu zařazováni přibližně v 65 % případů a častěji<sup>73</sup>. Jakkoliv ovšem žáci s „rozšířenou potřebou podpory“ jsou ve vyšší míře separovaně vzděláváni, autoři publikace dokládají výzkumy, dle nich právě tito žáci z navštěvování standardních tříd těží nejvíce akademických benefitů<sup>74</sup>.

Níže budeme zmiňovat klíčové činitele, které hrají roli při vzniku segregovaných škol v sociálně exkludovaných lokalitách. Pro nedostatek dostupné literatury zůstává otázkou, zda podobní činitelé mohou být významní i při exkluzi žáků se zdravotním postižením.

---

<sup>68</sup> LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> *The Segregation of Students with Disabilities*. Washington: National Council on Disability, 2018.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Ibid.

## 2.3 Segregace žáků se sociálním znevýhodněním

Ve svém *Doporučení ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*<sup>75</sup> veřejná ochránkyně práv upozorňuje na problematiku segregace žáků se sociálním znevýhodněním a romských žáků, ale také předkládá důsledky segregace a argumenty, proč bychom měli být vůči tomuto fenoménu obzvláště opatrní. Mezi případné konsekvence řadí: snižování šancí segregovaných žáků na dosažení vyššího stupně vzdělání, utvrzování sociálního vyloučení, posilování sociálního napětí mezi obyvateli lokality, přetěžování pedagogického sboru segregované školy a tím zapříčinění rizika vyhoření, spouštění tzv. *white flight* fenoménu, tedy hromadných odchodů majoritních žáků, ale také pedagogů ze segregovaných škol. Toto, slovy ombudsmanky, vede k destabilizaci lokální vzdělávací soustavy a mnohdy také zapříčiňuje nižší uplatnění absolventů segregovaných škol<sup>76</sup>.

## 2.4 Fenomén *white flight* a vliv rodičů na segregaci

Se segregací je blízce spojen fenomén tzv. *white flight*. Jedná se o situaci, kdy segregovaná škola vzniká samovolně, bez intervence ředitelů či obce. Při jistém procentuálním zastoupení etnické minority (v českém prostředí se obvykle jedná o romskou menšinu) většina majoritních rodičů začne hledat školu pro své dítě mimo spádový okruh, tedy tam kde je procentuální obsazení etnickou menšinou nižší. Jak zmiňují autoři *Analýzy segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*<sup>77</sup>, *white flight* probíhající v jedné škole má na následnou situaci v obci dvojitý vliv: předně se nárazově mění poměry dětí na školách v obci ve prospěch etnického oddělování, zároveň však situace slouží také jako výstraha pro ostatní školy, aby nepřijímaly přesprávně znevýhodněné žáky či žáky etnické minority, jelikož by je následně také mohl postihnout podobný osud „bílého odlivu“.

## 2.5 Vliv ředitelů škol na segregaci ve školách

Autoři *Analýzy segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*<sup>78</sup> rozebírají jednotlivé činitele segregace ve vzdělávání a jako jedny z vlivných agentů zmiňují

---

<sup>75</sup> *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Praha: Veřejná ochránkyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporučení\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf)

<sup>76</sup> *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Praha: Veřejná ochránkyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporučení\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf)

<sup>77</sup> ČADA, K. a D. HŮLE. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2019 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>

<sup>78</sup> *Ibid.*

také ředitele škol. Většina ředitelů majoritních škol se vůči sociálně vyloučené populaci nijak nevztahuje, obzvlášť pokud minorita nijak nezasahuje do chodu školy<sup>79</sup>. Pokud ovšem ředitelé cítí ze strany učitelského sboru tlak či se snaží uspokojit poptávku rodičů majoritní populace, mohou využít jisté techniky, které sníží počet sociálně exkludovaných žáků na jejich škole. Z hlediska systémových opatření mohou tito ředitelé usilovat o úpravu spádových obvodů – protože je ovšem nutné toto prosadit na úrovni obce, tento typ systémového opatření vyžaduje jistý ředitelův politický vliv<sup>80</sup>.

Naopak „přístupnější varianty“ představují neformální strategie, které se zakládají jen na psychickém působení ředitele na rodiče „vyloučených“ žáků. Mezi neformální strategie lze zařadit poukazování ředitele na studijní náročnost školy<sup>81</sup> např. v rámci domácí přípravy – pro rodiče s nižším vzděláním toto může představovat přílišnou zátěž a své dítě tedy raději zapíší na jinou, „méně náročnou“ školu. Podobnou odezvu může vyvolat fakt toho, že ve škola nabízí rozšířenou výuku některého předmětu<sup>82</sup>. Ředitelé v těchto situacích navíc mohou odkazovat na jiné základní školy (např. segregované), které jsou dle jejich názoru vhodnější pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Jinou neformální strategií může být poukazování ředitelů na finanční náročnost školy<sup>83</sup> v případě, že škola má např. zpoplatněné kroužky, praktikuje mnoho zpoplatněných výletů, lyžařské výcviky apod. Rodiče se mohou obávat, že pokud si tyto mimoškolní aktivity nebudou moci finančně dovolit, dítě bude z kolektivu vyčleněno. Opět proto může představovat alternativu jiná, mimospádová škola, v krajním případě segregovaná.

Jiným způsobem, jak odradit některé rodiče, je argumentace plnou kapacitou školy, přestože tato argumentace obvykle není právně platná<sup>84</sup>. Pokud škola argumentuje k nepřijetí žáka plnou kapacitou, je povinna toto rozhodnutí rodičům doložit v písemné formě<sup>85</sup>. V rozhodnutí by mělo být také uvedeno jakou formou a na základě jakých kritérií byli žáci na školu vybíráni<sup>86</sup>. Autoři Analýzy segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení upozorňují, že pokud je tato argumentace využívána k odrazení některých žáků, bývá

---

<sup>79</sup> Ibid.

<sup>80</sup> Ibid.

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> ČADA, K. a D. HŮLE. Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Praha: Úřad vlády ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2019 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analiza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Ibid.

sdělována ústně<sup>87</sup>. Rodiče, kteří jsou méně znalí procesu přijímání na základní školu, si nemusí uvědomit nelegitimitu tohoto postupu a mohou zvolit školu jinou. Autoři uvádějí, že jsou dokonce zaznamenány případy, ve kterých škola změnila rozhodnutí o přijetí poté, co si rodiče (obvykle na doporučení neziskové organizace) vyžádali písemné rozhodnutí o nepřijetí žáka<sup>88</sup>.

## 2.6 Vliv obcí na segregaci ve školách

Za hlavní nástroj desegregace i segregace obce využívají úpravu spádových obvodů – obce mohou záměrně rozdělovat sociálně znevýhodněné žáky do několika škol, což má způsobit jejich rovnoměrnější rozmístění. Tato změna může představovat efektivní řešení, obzvláště pokud by byla podpořena dalšími kroky<sup>89</sup>:

- (a) nastavit kapacitu škol tak, aby odpovídala předpokládané spádové populaci a školy nepřijímali zbytečný nadbytek nespádových žáků,
- (b) kontinuální spolupráce mezi všemi místními školami a obcí, aby v případě, kdy některou školu začne opět navštěvovat více sociálně exkludovaných žáků, bylo možné spádové obvody přenastavit,
- (c) spolupráce s neziskovými organizacemi, například v rámci zřízení tzv. doučovacích klubů, které mohou nabídnout sociálně exkludovaným žákům prostor k domácí přípravě.

Obce, které aktivně usilují o segregaci, využívají jako svůj hlavní nástroj také úpravu spádových obvodů<sup>90</sup>. Obce v tomto případě mají za cíl směřovat sociálně znevýhodněné žáky jen do jedné školy, a to dokonce i v případě, kdy např. „elitní“ škola či škola hlavního vzdělávacího proudu těsně sousedí se s vyloučenou lokalitou a pro žáky z této lokality by se tedy jednalo o nejbližší školu v okolí.

---

<sup>87</sup> ČADA, K. a D. HŮLE. Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Praha: Úřad vlády ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2019 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analiza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vylouceni-2019/>

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> Ibid.

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci úvodní kapitoly praktické části bakalářské práce bude objasněna metoda, která byla užita při provádění výzkumu, a rovněž motivace, která k této metodě vedla. Zakládající výzkumnou otázkou této práce je, zda má *vnitřní uspořádání a profilace některých tříd základních škol vliv na skladbu žáků se SVP ve třídách*. Již proto se výzkum předem zužuje na zkoumání těch základních škol, které explicitně deklarují svou specializovanost a nabízí specificky profilované třídy či výukové skupiny, v rámci kterých probíhá oddělená výuka daného profilového předmětu.

Motivace ředitelů přiklonit se k této organizační praxi je z výzkumného hlediska poměrně zajímavá: soudobý pedagogický výzkum se totiž spíše přiklání tomu, že rozčleňování různě nadaných žáků není nutně přínosnou praxí – *ability grouping* přináší nadprůměrným žákům minimální benefity a představuje ohrožení pro žáky průměrné a podprůměrné, tato organizace může také vést k přímé či nepřímé diskriminaci žáků s různým druhem znevýhodnění<sup>91</sup>.

Druhou navazující výzkumnou otázkou této práce je, *jaká je tedy vůbec motivace ředitelů pro takovou organizaci výuky a zda si uvědomují potenciální rizika z ní plynoucí?* K této otázce se vážou dva předpoklady, (a) zda ředitelé tuto praxi činí pro zvýšení prestiže své školy (která následně může škole přinášet mnohé další benefity), (b) dále zda tato praxe umožňuje ředitelům v rámci školy snížit počet žáků se sociálním znevýhodněním a dalšími druhy znevýhodnění a postižení, či takovéto žáky alespoň směřovat do „standardních“ tříd.

Jelikož tato praxe škol může být nahlížena jako kontroverzní a jelikož bylo žádoucí zajistit maximální komfort a otevřenost respondentů, byla vybrána metoda, v níž je možné flexibilně se přizpůsobovat postoji respondenta a případně opakovaně pokládat otázky, na které se respondent zdráhá odpovědět. Jako metoda, která nabízí největší pružnost výzkumu a která zároveň navozuje nejvíce důvěrné prostředí, což napomáhá upřímnosti respondentů, se nabízí polostrukturovaný rozhovor (či také rozhovor dle návodu) v rámci kvalitativního výzkumu<sup>92</sup>. Oslovily jsme 47 škol z 12 krajů. Míra zpětných ohlasů byla velmi nízká, ve výsledku proběhly pouze čtyři rozhovory se dvěma ředitelkami a ředitelem a jednou výchovnou poradkyní. I proto má výsledná forma výzkumu podobu případových studií – nízký počet respondentů naznačil vhodnost této volby.

---

<sup>91</sup> Viz kapitola této BP 2.1 *Diferenciace žáků jako vzdělávací alternativa*.

<sup>92</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

### 3.1 Kvalitativní rozhovor

Jak již bylo zmíněno, jako metoda sběru dat byl zvolen rozhovor, pro svou pružnost a přirozeně intimní charakter. V rámci dotazování je cílem vytvořit „jednoduchý, neutrální stimul“, který umožní získat upřímnou (či pravdivou) odpověď od respondenta<sup>93</sup>. V kvalitativním rozhovoru se výzkumník přizpůsobuje respondentovi, respondent může tematizovat vlastní názory, zkušenosti či navrhnout možné vztahy v rámci problematiky<sup>94</sup>.

Je žádoucí vyvarovat se návodnému pokládání otázek, které předem zužují možné pole odpovědi a namísto nich volit otázky otevřené. Zároveň je nutné se v rozhovoru průběžně ujíšťovat, že dotazovaný otázkám správně porozuměl a jeho odpovědi se tedy vztahují k probíranému tématu<sup>95</sup>. Pro zajištění komfortu respondenta, a skrz to vytvoření vhodného klimatu pro rozhovor, je vhodné začínat interview otázkami zabývajícími se neproblematickou skutečností<sup>96</sup>. Hendl<sup>97</sup> doporučuje otázky týkající se současných aktivit, zkušeností a chování jedince. V druhé fázi rozhovoru je možné dotknout se problematičtějších či více osobních témat, např. získávat informace o interpretacích, názorech a pocitech respondenta<sup>98</sup>.

Polostrukturovaný rozhovor se odvíjí od souboru témat či otázek, které tvoří jádro výzkumu a které je nutné v rámci dialogu s respondentem probrat<sup>99</sup>. Cíl návodu je udržení zaměření rozhovoru, aniž by se tím snižovala případná flexibilita doptávání<sup>100</sup>. To, jakým způsobem budou témata či otázky v rámci rozhovoru předneseny, popřípadě v jakém pořadí, či kolik bude položeno doplňujících otázek, to vše zaleží v dané situaci na volbě tazatele<sup>101</sup>. V rámci polostrukturovaného rozhovoru má respondent větší volnost vyjádřit svou zkušenost, snadněji se také provádí sondáž v rámci jednotlivých otázek, aniž by nutně narušovala dialogické plynutí mluvy.

Otázky byly vytvořeny na základě přípravy teoretické části a studia odborné literatury. Jsou rozděleny do dvou bloků, do faktografického bloku, který byl probírán v první části rozhovoru, dále do bloku otázek subjektivních, které následovaly v druhé části rozhovoru. Dvě otázky, které byly vyhodnoceny jako nejkontroverznější, tedy „Jaké množství žáků pochází ze

---

<sup>93</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. Str. 164.

<sup>94</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Ibid.

<sup>97</sup> Ibid.

<sup>98</sup> Ibid.

<sup>99</sup> Ibid.

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Ibid.

spádové oblasti a jaké množství žáků z mimospádové?“ a „Jak konkrétně tyto opatření ovlivňují žáky se sociálním znevýhodněním?“ byly kladeny buď v závěru rozhovoru, nebo, jako v případě otázky týkající se žáků se sociálním znevýhodněním, byly kladeny jen nepřímo. Konkrétní návod se sadou strukturálních otázek je uveden níže.

#### *A. FAKTOGRAFICKÉ OTÁZKY*

1. Kolik žáků navštěvuje vaši ZŠ?
2. Přibližně kolik žáků se SVP a kolik žáků s IVP navštěvuje vaši ZŠ?
3. Jaké druhy speciálních vzdělávacích potřeb u žáků převažují?
4. Jaký je počet asistentů pedagoga na škole a kolika žákům asistují?
5. Jakým způsobem funguje rozšíření výuky na vaší škole?
6. Jsou žáci se SVP rovnoměrně rozvrstveni v běžných třídách a třídách s rozšířenou výukou?

#### *B. SUBJEKTIVNÍ OTÁZKY*

7. Ovlivňuje tato praxe prestiž školy? / Jsou třídy / skupiny s rozšířenou výukou více prestižní?
8. Jaké množství žáků pochází ze spádové oblasti a jaké množství žáků z mimospádové?
9. Jaké benefity přináší rozčleňování žáků (pro školu, pro vyučující učitele, pro žáky)?
10. Jaké negativa přináší rozčleňování žáků?
11. Jak konkrétně tyto opatření ovlivňují žáky se sociálním znevýhodněním? / Kolik žáků se sociálním znevýhodněním studuje na vaší škole? / Kolik žáků se sociálním znevýhodněním se nachází ve třídách/skupinách s rozšířenou výukou?

### **3.2 Respondenti**

Jak již bylo řečeno výše, elektronickou poštou bylo osloveno 47 základních škol z 12 krajů. Jediným kritériem pro oslovení bylo, že škola musela disponovat třídami či skupinami s rozšířenou výukou některého vyučovacího předmětu: mezi oslovenými školami se nejčastěji objevovalo rozšíření výuky cizích jazyků, matematiky, informatiky, výtvarné či hudební výchovy a některých sportů (obvykle hokeje). Původní záměr byl porovnat několik základních škol z jednoho kraje, v ideálním případě kraje, který se intenzivněji potýká s problémem vyloučených lokalit. Pro nedostatek respondentů však nakonec práce pracuje s daty poskytnutými čtyřmi školami ze tří krajů, původní záměr tedy nedošel naplnění.

Rozhovor probíhal distančně v prostředí online aplikace Zoom, která umožňuje pořádat videokonference a online schůzky. Pouze v jednom případě (pro technické obtíže) byla tato varianta nahrazena nahrávaným telefonním hovorem. Zvolení rozhovoru distanční formou byla nutnost způsobená soudobou pandemií viru COVID-19. Před rozhovorem byli v emailu respondenti upozorněni na absolutní anonymizaci výzkumu (tj. že nebude uváděno jméno školy, obce ani kraje, v němž se škola nachází) a také na nahrávání rozhovoru na nahrávací zařízení. Obě informace byly zopakovány na začátku každého rozhovoru. Rozhovor s každým respondentem trval okolo 20 minut.

### 3.3 Transkripce výpovědí

Náš záměr byl zachovat tematicky-obsahovou rovinu výpovědí s tím, že editace text směřovaly k spisovné normě. Korektury konkrétně zasáhly hovorové a obecně-české koncovky slov, byl snížen počet deiktických zájmen a v převážné míře odstraněny parazitní slova. Na syntaktické rovině byly odstraněny vyšinití z vazby a krácena (pro mluvenou řeč typická) dlouhá souvětí. Byla naopak snaha zachovat převažující souřadné přičleňování vět a do výpovědí nebylo zasahováno lexikálně (např. emocionálně zbarvené výrazy nebyly nahrazovány neutrálními). Takto přepsané a editované rozhovory jsou přiloženy jako příloha bakalářské práce.

### 3.4 Analýza dat

Vybrané pasáže rozhovorů byl následně opatřeny čísly (v hranatých závorkách a s grafémem označující daný rozhovor, např. [14b], [2a], [25d]) a rozřazeny do tabulky s kódy. Kódy se svým obsahem vztahují k výzkumným otázkám a představují tak klíčový bod analýzy dat<sup>102</sup>. Kódy byly posléze rozčleněny na 4 okruhy, pod něž tematicky spadají (viz níže). Výsledné tabulky s rozčleněnými výpověďmi označenými kódy jsou přiloženy jako příloha bakalářské práce.

OKRUH: CHARAKTER ŠKOLY	
Mechanika rozčleňování a počet standardních tříd, tříd s rozšířením a tříd smíšených	
OKRUH: SVP	
Počet žáků	
Počet žáků s SVP (IVP)	
Jaké druhy speciálních potřeb převažují	

<sup>102</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

Počet asistentů a jejich charakter	
Rovnoměrné rozvrstvení žáků s SVP ve třídách	
Žáci se sociálním znevýhodněním	

OKRUH: PRESTIŽ ŠKOLY	
Množství mimospádových žáků	
Prestiž tříd s rozšířením (včetně úspěšnosti žáků v těchto třídách)	

OKRUH: MOTIVACE PRAXE	
Benefity	
Negativa	

Do dílčích případových studií pak byly především zahrnuty informace získané z rozhovorů, dále byla zmíněna data týkající se širšího kontextu obce – např. velikost obce či míra nezaměstnanosti v r. 2019 – tyto informace naznačují charakter lokality a mohou sloužit i jako indikátor možného počtu žáků se sociálním znevýhodněním. Jelikož náš model zahrnuje několik případových studií, je třeba každý případ nejdříve analyzovat sám o sobě a až následně v závěrečné kapitole provést srovnání.

## 4 PŘÍPADOVÉ STUDIE

### I. případová studie: ZŠ Jarní

Základní škola Jarní nabízí třídy s rozšířenou hudební a výtvarnou výchovou. Škola se nachází v centru středně velkého průmyslového města, které velikostně patří mezi obce s množstvím obyvatel mezi 50 až 100 000. Město v roce 2019 disponovalo dvojnásobnou mírou nezaměstnanosti, nežli bylo v daném roce v ČR průměrem.

#### *Charakter rozšířené výuky*

Na škole vedle standardně vzdělávaných dětí existují skupiny s rozšířenou výtvarnou či hudební výchovou, či celé třídy s takovýmto zaměřením. Možnost rozšíření se vztahuje na všechny ročníky prvního i druhého stupně. Ředitel vytváření specializovaných či „smíšených“ tříd popisuje takto: „*Podle toho, kolik se nám přihlásí dětí a jaký mají zájem, nám vzniknou skupiny. A zpravidla bývá větší zájem o skupinu výtvarníků, protože tam přeci jenom nejsou tak náročné předpoklady. Na hudební výchovu musí mít člověk trošičku vrozený cit, jako nějaký zpěv a já nevím, co všechno, hudební sluch. Praxe je taková, že nám ve výsledku vzniknou buď tři třídy nebo dvě podle toho, jak se nám přihlásí děti, a je to tak, že třeba máme třídu, která je z poloviny složená z žáků standardních a z poloviny je z žáků s rozšířenou výukou. [...]* Někdy se stane to, že třeba celá třída je skutečně výtvarná výchova a někdy třeba i hudební. Ale zpravidla to je takto smíšené. A i cíleně se snažíme, aby tam došlo k tomu promíchání...“<sup>103</sup>

Dle ředitele je v současné době je ryze specializovaných tříd 12, zbylých 10 je smíšených<sup>104</sup>. Jakmile je třída se specializací naplněná jen z poloviny, druhá polovina žáků je vždy doplněna žáky bez rozšíření a nikoli žáky s druhou specializací<sup>105</sup>. Motivací je zabránit nepříjemným pocitům ze separace: „*...aby nebyli separovaní ti standardní žáci a necítili se jako, nebo ne necítili, oni se tak ani cítit nemůžou, ale by to spíš nesvádělo k tomu, že by zde byla jakoby nějaká separace žáků standardních a žáků, kteří mají rozšířenou výuku. To by mohlo potom vést nevědomky k nějakým opravdu... jako kastování nebo k něčemu takovému.*“<sup>106</sup>

Průběh výběru žáků do skupin s rozšířením je popsán na webových stránkách v rámci záložky o zápisu do prvních tříd. Hudební nadání je při zápisu testováno zpěvem oblíbené písně,

---

<sup>103</sup> Kód [16a].

<sup>104</sup> Kód [18a].

<sup>105</sup> Kód [19a].

<sup>106</sup> Kód [20a].

zopakováním tónů, vytleskáním jednoduchého rytmu a hrou na dřívka, triangl či bubínek. Zájemci o rozšířenou výtvarnou výuku při zápisu kreslí obrázek.

### ***Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami***

Z 545 žáků<sup>107</sup>, kteří navštěvují ZŠ Jarní, má dle ředitelových slov 50 až 60 žáků speciální vzdělávací potřeby<sup>108</sup>. Valná většina těchto žáků má podpůrná opatření 1. stupně<sup>109</sup>, speciální vzdělávací potřeby nejčastěji dle slov ředitele pramení z poruch učení, jako druhou nejčastější příčinu uvedl sociální znevýhodnění<sup>110</sup>. Asistentů je na škole 5<sup>111</sup>.

Většina žáků se SVP se vzdělává podle standardního kurikula, tedy bez estetického rozšíření: „Primárně jde o to, že většinou ti žáci, kteří nemají rozšířenou výuku, ať už výtvarky nebo hudebky, tak jsou to většinou ti žáci, kteří zpravidla poté mívají nějakou tu podporu ve smyslu podpůrného opatření na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.“<sup>112</sup> To se projevuje i tím, že většina asistentů je ve třídách bez rozšíření – tedy ve třídách smíšených<sup>113</sup>. Sám ředitel v rozhovoru souhlasí s tím, že toto nerovnoměrné rozčlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dáno specifickou profilací některých tříd:

*„Ono to ale není nic hrozného, ta profilace. Ono v podstatě jde o to, že ti žáci mají o hodinu nebo dvě, podle toho, v jakém stupni vzdělávání u nás jsou, mají o hodinu nebo dvě více výtvarné nebo hudební výchovy. Ale není to tak, že by měli o hodinu více nad hodinovou dotaci, ale je to tak, že je to na úkor třeba jiného předmětu ve smyslu pracovní činnosti nebo něčeho takového. [...] A vychází to z té rodiny a je to samozřejmě náročnější i na schopnosti žáků. Z toho důvodu logicky vyplývá, že ty děti, které jsou v těchto [specializovaných, pozn. EK] skupinách nemívají tak často problémy s učením, jako ty děti, které jsou v uvozovkách standardní. Což není nic hrozného, prostě běžný, školní vzdělávací program, ve kterém probíhá všechno plnohodnotně, ale když dodatečně v průběhu školního roku přijde žák, který se přistěhuje do naší spádové oblasti a patří tedy k nám a je problémový, tak já ho nemůžu zařadit nikam jinam než do té skupiny těch standardních žáků. Potom to bývá tak, že právě i ti*

---

<sup>107</sup> Kód [2a]

<sup>108</sup> Kód [3a]

<sup>109</sup> Kód [5a].

<sup>110</sup> Kód [6a] a [8a].

<sup>111</sup> Kód [4a].

<sup>112</sup> Kód [1a].

<sup>113</sup> Kód [15a].

*„cestovatelé“ zpravidla dochází i do pedagogicko-psychologické poradny apod. a je to prostě tak.*“<sup>114</sup>

### ***Prestiž tříd a skupin s rozšířením, prestiž školy***

Již v předchozí citaci bylo naznačeno, že žáci, kteří navštěvují skupiny s estetickým rozšířením, mají mnohdy také podnětnější rodinné zázemí (viz *„A vychází to z té rodiny a je to samozřejmě náročnější i na schopnosti žáků.“*) a díky tomu jsou schopni dosahovat vyšších studijních výsledků (viz *„Z toho důvodu logicky vyplývá, že ty děti, které jsou v těchto [specializovaných, pozn. EK] skupinách nemívají tak často problémy s učením, jako ty děti, které jsou v uvozovkách standardní.“*). Při podrobnějším doptávání tuto tendenci ředitel ZŠ Jarní opakovaně potvrzoval, např. v ohledu postupu na střední školy: *„Ale opravdu v principu, když se díváme na ty výsledky, tak zpravidla ti žáci, kteří jsou ve skupinách s rozšířenou výukou, tak dosahují lepších výsledků, dostávají se na nějaká gymnázia nebo na střední školy s maturitní zkouškou spíše než žáci ze standardních skupin.“*<sup>115</sup>

Ředitel školy si zároveň rozhodně nemyslí, že by tato vyšší úspěšnost některých žáků byla dána rozdílným kurikulem: *„Tento trend určitě pozorujeme, to, že výsledky žáků s rozšířenou výukou jsou lepší, ale znova říkám, že to vůbec není tím, že dochází do školy a absolvují výuku. Protože všichni, kteří ukončí naši základní školu mají stejné výstupy a stejná pravidla.“*<sup>116</sup>

Prestiž tříd s rozšířením se odráží i ve vyšší prestiži základní školy. To lze například pozorovat na nadprůměrném množství mimospádových žáků – ředitel počet mimospádových žáků odhaduje asi na 50 %<sup>117</sup>.

### ***Výhody a nedostatky praxe***

Za benefity praxe tříd s rozšířením ředitel považuje hloubkový ponor do estetických předmětů s žáky, které tato problematika zajímá a kteří pro daný předmět mají kýžené vlohy<sup>118</sup>. Jako negativum naopak uvádí riziko „kastování“ (*„To by mohlo potom vést nevědomky k nějakým opravdu... jako kastování nebo k něčemu takovému. I mezi těmi žáky, i mezi těmi*

---

<sup>114</sup> Kód [9a].

<sup>115</sup> Kód [27a].

<sup>116</sup> Kód [24a].

<sup>117</sup> Kód [28a], [29a].

<sup>118</sup> Kód [17a].

učiteli. “<sup>119</sup>), dále potenciálně vyšší počet problematických žáků ve standardních skupinách<sup>120</sup> a organizační komplikace<sup>121</sup>.

Zajímavé je, že ředitel tematizoval i přímo fakt toho, že jistou ambivalentní výhodou profilace školy je to, že se na školu dostane větší množství žáků s příznivým rodinným zázemím: „Benefitem toho, že na naši škole je profilace taková, jaká je, je to, že si myslím, že v uvozovkách se sem dostanou žáci, se kterými se lépe pracuje a lépe se s nimi pracuje i těm učitelům, kteří s nimi pak mohou být velmi kreativní a mohou si s nimi dovolit více než s žáky, kteří by k tomu neměli dispozice.“<sup>122</sup> Ředitel hodnotí kladně, že je na škole vyšší počet těchto žáků, kteří zároveň mohou pozitivně interagovat s žáky s více znevýhodněným rodinným zázemím a může docházet k „míšení“: „Rozhodně si tedy myslím, že je určitě dobré, že tady je určitá skupina žáků, kteří mají lepší dispozice se učit, na druhou stranu je dobře, že jsou smíšení s žáky, kteří jsou i z nějakých sociálně-znevýhodněných skupin a mohou tam vznikat interakce. Oni ti žáci pak vědí navzájem, co může být i v jiných rodinách, jak to funguje. A stejně tak i pro toho učitele, aby dokázal v rámci nějakého zdravého přístupu k tomu, co chtějí po těch žácích, tak vidí obě dvě strany, jak na tom mohou být žáci s jistou dispozicí a hlavně s tím zázemím jako takovým.“<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> Kód [20a].

<sup>120</sup> Kód [23a].

<sup>121</sup> Kód [21a].

<sup>122</sup> Kód [30a].

<sup>123</sup> Kód [30a].

## II. případová studie: ZŠ Letní

Velkoměstská Základní škola Letní nabízí od již od prvního ročníku třídy s rozšířenou hudební výchovou a rozšířenou výukou anglického jazyka. Základní škola se nachází v poměrně okrajové městské části jednoho z největších měst České republiky. Nezaměstnanost v rámci města byla v roce 2019 jen mírně vyšší, než byl celostátní průměr.

### *Charakter rozšířené výuky*

Rozšířená výuka anglického jazyka i hudební výchovy funguje na škole od 1. do 9. ročníku. Do prvních tříd s rozšířenou hudební výukou jsou děti přijímány pro složení „talentových zkoušek“, při které prokážou své rytmické dovednosti, koordinaci pohybu, intonaci a zájem o hudební činnost. Mimo posílení hudební výchovy žáci těchto tříd mohou také v rámci povinně-volitelných předmětů navštěvovat školní sbor. Od druhého stupně si mezi povinně-volitelnými předměty žáci vybírají mezi sborovým zpěvem a instrumentálním souborem.

Ty děti, které si přejí být zařazeny do tříd s rozšířenou výukou anglického jazyka, musí splnit kritéria jiná: při zápisu se posuzují komunikační předpoklady dítěte (slovní zásoba, vady řeči, vyjadřovací schopnosti) a jazykové předpoklady (např. reprodukce slyšeného slova, sluchová paměť a fonetické rozlišení začátku a konce slov). Třídy s rozšířenou výukou anglického jazyka mají výuku anglického jazyka již od 1. třídy, od 3. do 5. třídy jsou vyučovány čtyři hodiny angličtiny týdně a jedna z těchto hodin je vždy pod vedením rodilého mluvčího. V průběhu vzdělávání však může být žák na základě rozdílových testů zařazen zpět do standardní třídy bez rozšíření – tyto testy probíhají ve 3., 5. a 7. ročníku.

### *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*

ZŠ Letní navštěvuje 486 dětí<sup>124</sup>, z toho 78 dětí má speciální vzdělávací potřeby<sup>125</sup>. Dle slov ředitelky školy ze 70 % převažují specifické poruchy učení<sup>126</sup>. Škola zaměstnává 5 asistentů<sup>127</sup>. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle ředitelky přibližně rovnoměrně rozloženi ve všech třídách, tedy těch jak v těch s rozšířenou výukou, tak v těch

---

<sup>124</sup> Kód [1b].

<sup>125</sup> Kód [2b].

<sup>126</sup> Kód [3b].

<sup>127</sup> Kód [4b].

bez<sup>128</sup>. Zároveň pokud některé dítě (například kvůli handicapu dyslexie) přestane zvládat výuku ve třídách s rozšířením, bývá přeřazeno do tříd bez rozšíření<sup>129</sup>.

Počet žáků se sociálním znevýhodněním na škole odhaduje ředitelka na 15 dětí<sup>130</sup>. Při dotazu, zda mají na škole stejný počet žáků s tímto znevýhodněním jako další školy v okolí, ředitelka odpověděla, že v tomto ohledu má jejich škola poněkud snazší situaci: „*Tak já si myslím, že kdybych vzala školy, které jsou na tom počtově stejně jako my, tak jsme na tom lépe, nemáme jich tolik [žáků se sociálním znevýhodněním, pozn. EK]. Protože školy, které jsou v okolí, a některé jsou opravdu menšinově zaměřené, tak tam mají z počtu [žáků, pozn. EK], co máme my, třeba dvojnásobek IVP. A my těch 35 [žáků s individuálním vzdělávacím plánem, pozn. EK], když bych vzala jenom naše [název městské části, pozn. EK] školy (my jsme tady čtyři), tak jsme v IVP naprosto standardní.*“<sup>131</sup>

### ***Prestiž tříd a skupin s rozšířením, prestiž školy***

Již ze začátku rozhovoru ředitelka Základní školy Letní zmiňuje, že praxe rozšiřující výuky v některých třídách jejich škole definitivně zvedla prestiž vůči ostatním školám v okolí<sup>132</sup>. Vyšší míra prestiže jim umožňuje „mít dobré jméno u zřizovatele“<sup>133</sup>, „navazovat spolupráci i s organizacemi, které do té doby na spolupráci neslyšeli“<sup>134</sup> nebo dokonce navazovat spolupráci se zahraničními školami<sup>135</sup>. Tato pozice školy také umožňuje disponovat výhodnější pozicí při zaměstnávání nových pedagogů: „*Že se nám stoprocentně, ať už z pohledu vedení školy nebo i pedagogů, daří si vybírat i pedagogy, které si sem vezmeme, protože musí mít nějakou jazykovou úroveň, pokud se bavíme o rozšířené angličtině, pokud je to hudebka, tak samozřejmě pokud je ten člověk schopen vést sbor nebo orchestr, tak to je taky pro nás velká deviza.*“<sup>136</sup>

---

<sup>128</sup> Kód [14b], [15b].

<sup>129</sup> Kód [15b].

<sup>130</sup> Kód [18b].

<sup>131</sup> Kód [19b].

<sup>132</sup> Kód [8b].

<sup>133</sup> Ibid.

<sup>134</sup> Ibid.

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> Ibid.

Školu navštěvuje významné procento nespádových žáků – ředitelka číslo odhaduje na 40 %<sup>137</sup>. Mluví rovněž o zájmu „nespádových rodičů“<sup>138</sup> a implicitně o „možnosti vybírat si, koho si vezmeme a koho si nevezmeme do školy.“<sup>139</sup>

### ***Výhody a nedostatky praxe***

Při otázce na benefity praxe ředitelka zejména upozorňuje na zvýšenou prestiž školy a výhody z toho vyplývající, které již byly zmíněny výše<sup>140</sup>. V rámci negativ vnímá negativní pocity plynoucí z toho, že dítě není přijato do třídy s rozšířením: „*To, co by možná mohl být problém, když o tom tak teď mluvím nahlas, je to, že máme vážně přeplněné ty třídy s angličtinou a že ne každý se tam dostane. Takže možná víc než dítě, by rodič mohl vnímat to, že [dítě, pozn. EK] není jakoby v prestižní třídě. Protože bohužel, byť se to snažíme rodičům neustále vysvětlovat, a v těch běžných, áčkových třídách třeba nabízet podporu výtvarné výchovy, protože ty výtvarníky tady máme skvělé, nabízíme jim i nějaké kroužky, které se nabízí primárně jen těmto áčkovým třídám, tak pořád to někteří rodiče berou tak, že ta rozšířenka, ať už je to ta angličtina nebo hudebka, tak že je to něco víc prestižního a ten kdo tam není, tak to bere jako jistou újmu. [...] A pravdou je, že ještě před deseti, patnácti lety ten pohled takový byl. Byl hodně takový "já su áčkovej, tak jsem jakože hloupej, a ty jsi béčkovej, nebo céčkovej, ...“<sup>141</sup>*

Tyto negativní pocity se odvíjí od domněnky (žáků, rodičů), že žáci v prestižních třídách mají větší inteligenční kompetence nežli žáci ve třídách standardních. Ředitelka zároveň tento nepříjemný předsudek vyplývající z oddělování přičítá převážně minulému období, v současnosti má za to, že negativních emocí kolem prestižních tříd je daleko méně. Příčinu vidí v tom, že dříve ve třídách bez rozšíření skutečně bylo daleko více žáků s jistým znevýhodněním, např. s poruchami učení. Naopak dnes je počet těchto žáků ve všech třídách přirozeně vyrovnaný:

*A je pravda, že z větší části, tam kde to byla rozšířená angličtina i hudebka, se nám málo vyskytovaly děti s jakoukoliv poruchou učení, a pokud tam byly třeba dyslektici, tak se dalo nějakým způsobem zvládnout. Ale tím ty třídy vážně mohly být prestižní, protože se tam vážně daleko lépe pracovalo. A těch dětí, dejme tomu před patnácti, dvaceti lety s tou poruchou učení, nebylo jich tolik. A teď není třída, od jedničky do devítky, to je úplně jedno, kde by nebyli*

---

<sup>137</sup> Kód [11b].

<sup>138</sup> Kód [10b].

<sup>139</sup> Kód [7b].

<sup>140</sup> Kód [8b].

<sup>141</sup> Kód [13b].

*minimálně tři děti s nějakou poruchou učení. Plus k tomu ADD nebo ADHD, to je úplně jedno. Ale není žádná třída, kde by se řeklo, že není žádné dítě s poruchou učení.<sup>142</sup>*

---

<sup>142</sup> Kód [13b].

### III. případová studie: ZŠ Podzimní

Základní škola Podzimní nabízí skupiny s rozšířenou výukou matematiky. Škola se nachází nedaleko centra historického, středně velkého města, jež velikostně patří mezi obce s množstvím obyvatel mezi 20 až 50 000. Nezaměstnanost v rámci obce byla v roce 2019 jen mírně vyšší, než byl celostátní průměr.

#### *Charakter rozšířené výuky*

Škola nabízí od 6. ročníku skupiny s rozšířenou výukou matematiky – žáci jsou do skupiny s rozšířenou výukou vybráni, pokud se (a) umístí v okresním kole matematické soutěže do 10. místa, (b) pokud úspěšně složí přijímací zkoušku na víceleté gymnázium, ale nejsou na gymnázium přijati z důvodu nedostatečné kapacity nebo (c) pokud úspěšně složí test, jenž má za úkol posoudit žákovi dovednosti v rámci matematiky. Na webových stránkách školy jsou i dispozici i pracovní listy na přípravu na „přijímací zkoušky“.

V rámci tříd pak mají tyto skupiny samostatnou výuku matematiky: „*Profilově z celého ročníku od šesté třídy jsou vybráni [někteří žáci, pozn. EK] na základě posouzení jejich dovedností a se souhlasem rodičů jsou zařazeni do skupiny s rozšířenou výukou matematiky a informatiky. A to znamená, že na profilové hodiny matematiky některé děti jdou jako skupina samostatně.*“<sup>143</sup>

#### *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*

Základní školu Podzimní navštěvuje 598 žáků<sup>144</sup>, z toho asi 60 z nich má speciální vzdělávací potřeby<sup>145</sup>. Dle slov výchovné poradkyně ze speciálních vzdělávacích potřeb převažující žáci s ADHD, s dylexií a dyslálií<sup>146</sup>. Na škole pracuje 5 asistentů pedagoga a 5 tzv. školních asistentů<sup>147</sup>.

Na otázku, zda jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupinách s rozšířenou výukou matematiky a ve skupinách bez tohoto zaměření rozloženi rovnoměrně, výchovná poradkyně nejdříve odpověděla, že i ve skupinách s rozšířenou výukou matematiky

---

<sup>143</sup> Kód [7c].

<sup>144</sup> Kód [1c].

<sup>145</sup> Kód [2c].

<sup>146</sup> Kód [4c].

<sup>147</sup> Kód [5c].

se může vyskytnout dítě, které „je třeba dyslektik a je nadané na matematiku, tak samozřejmě je tam zařazen.“<sup>148</sup> Zároveň však při podrobnějším doptávání, zda jsou ve rozdílných skupinách žáci se speciálními vzdělávacími potřebami opravdu rozloženi rovnoměrně, výchovná poradkyně odpoví: „No, tak často tam [ve skupinách s matematickým rozšířením, pozn. EK] zase nejsou. Ono přece jenom, když má něco dys, tak se tam objeví i třeba něco jiného, např. krátkodobá paměť a špatné porozumění a tak. Takže opravdu, pokud je ten dyslektik se svou poruchou vyloženě na češtinu, tak na matematiku může být výborný a prostě tam jde. Pokud má ale více kombinovaných poruch, které se vyskytují, např. že nemá až tak logické myšlení atd. tak ti tam bohužel nemůžou být zařazeni.“<sup>149</sup>

Co se týče žáků se sociálním znevýhodněním, oficiálně jich na Základní škole Podzimní studuje pět, ale výchovná poradkyně reálné číslo odhaduje asi na 15 žáků<sup>150</sup>. Jakkoliv některé děti se sociálním znevýhodněním prý také studují ve skupinách s rozšířenou výukou matematiky, valná většina z nich se vzdělává ve standardních skupinách<sup>151</sup>.

### ***Prestiž tříd a skupin s rozšířením, prestiž školy***

Výchovná poradkyně v rozhovoru potvrzuje, že skupiny s rozšířenou matematikou jsou v okolí považovány za prestižní. O skupiny je poměrně velký zájem, dokonce i ze strany žáků z okolních vesnic<sup>152</sup>, prestiži těchto skupin navíc pomáhá, že děti pro vstup musejí skládat testy<sup>153</sup>. Navíc má výchovná poradkyně za to, že do skupin s rozšířenou výukou matematiky se často hlásí žáci, kteří v budoucnu chtějí pokračovat na gymnáziích či jiných všeobecných středních školách<sup>154</sup>.

V rozhovoru rovněž potvrzuje, že to napomáhá všeobecné prestiži školy: „*Určitě, určitě to pomáhá prestiži a povědomí o škole. Ono nejenom toto, ono i způsob výuky a vybavenost školy a další a další věci. Ale určitě to pomáhá k tomu, že je škola pro rodiče prestižní.*“<sup>155</sup> Ve výsledku tak děti „nemusí na osmileté či šestileté gymnázium“<sup>156</sup>.

### ***Výhody a nedostatky praxe***

---

<sup>148</sup> Kód [13c].

<sup>149</sup> Kód [14c].

<sup>150</sup> Kód [26c].

<sup>151</sup> Ibid.

<sup>152</sup> Kód [10c].

<sup>153</sup> Ibid.

<sup>154</sup> Kód [19c].

<sup>155</sup> Kód [23c].

<sup>156</sup> Ibid.

Hned ze začátku rozhovoru je zmíněno, že v minulosti škola specializované třídy s rozšířenou výukou matematiky měla, ale škola nakonec od této praxe kvůli velmi negativní zpětné vazbě upustila: „*A rodiče to docela těžce nesli, že v jedné třídě jsou vyselektované děti a nadané a že jejich se tam nedostalo a tak dále.*“<sup>157</sup> Nyní již škola disponuje jen skupinami v matematickým rozšířením.

V minulosti mezi hlavní negativa patřila rivalita mezi dětmi a „nadřazování“ dětí ze tříd s rozšířenou výukou nad děti s výukou standardní<sup>158</sup>. Za negativum respondentka uvedla také fakt toho, že učitelé mají do skupin s rozšířenou výukou náročnější přípravy<sup>159</sup>, ale na druhé straně se jim v těchto skupinách „lépe učí“<sup>160</sup>. V dnešním stavu však už výchovná poradkyně žádná jiná přílišná negativa nevidí: „*Ono ta negativa už jsou celkem setřená. Tam jedině, někdy třeba rodiče dítěte, které se tam nedostane, tak někdy těm rodičům to musíme vysvětlovat, že ty dovednosti atd. neprokázal a že je pro něj lepší, aby byl v té skupině, kde se berou hodně podrobně ty základy. Takže tam je to spíš ambicióznost rodičů než dětí.*“<sup>161</sup>

Mezi pozitivy výchovná poradkyně vnímá, že nadané děti „nemusí na gymnázium“<sup>162</sup> a že s dětmi ve standardních skupinách se lépe proberou základy učiva<sup>163</sup>.

---

<sup>157</sup> Kód [8c]

<sup>158</sup> Kód [9c], [12c].

<sup>159</sup> Kód [16c].

<sup>160</sup> Kód [17c].

<sup>161</sup> Kód [22c].

<sup>162</sup> Kód [24c].

<sup>163</sup> Kód [21c].

## IV. případová studie: ZŠ Zimní

Základní škola Zimní je školou s rozšířenou výukou hokeje. Nachází se v regionu, kde má tento sport dlouhou tradici, průmyslové město spadá svou velikostí mezi obce s množstvím obyvatel mezi 50 až 100 000. Nezaměstnanost v rámci obce byla v roce 2019 asi dvojnásobná, než byl celostátní průměr.

### *Charakter rozšířené výuky*

Informace o skupinách či třídách s rozšířenou tělesnou výchovou se zaměřením na hokej lze na webových stránkách školy nalézt jen velmi obtížně, respektive žádná webová stránka na tyto informace neodkazuje. Při rozhovoru je nám však poskytne ředitelka školy: rozšíření funguje na prvním i druhém stupni<sup>164</sup>, učební plány bývají však upraveny až od druhého stupně s tím, že žáci s tímto rozšířením poté mají místo dvou hodin tělesné výchovy hodin pět – z toho tři hodiny stráví na zimním stadionu<sup>165</sup>. Většina žáků s rozšířenou výukou jsou vzděláváni ve smíšených třídách, výhradně hokejové třídy jsou na škole v současné době pouze dvě: 7.C a 9.C.<sup>166</sup> S hokejovým rozšířením souvisí také to, že výhradně hokejové třídy znamenají také genderovou selekci – vždy se jedná i o výhradně chlapecké třídy.

### *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*

V rámci základního vzdělávání se na škole vzdělává 524 žáků<sup>167</sup>, z toho má 65 žáků speciální vzdělávací potřeby<sup>168</sup>. Z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb převažují poruchy učení a poruchy chování<sup>169</sup>, ředitelka navíc dodala, že se ve významné míře začínají objevovat i středně těžké vady řeči<sup>170</sup>. Na škole působí 8 asistentů<sup>171</sup>, někteří z nich asistují i více žákům<sup>172</sup>.

---

<sup>164</sup> Kód [14d].

<sup>165</sup> Kód [9d].

<sup>166</sup> Kód [13d].

<sup>167</sup> Kód [2d].

<sup>168</sup> Kód [1d].

<sup>169</sup> Kód [4d].

<sup>170</sup> Kód [7d].

<sup>171</sup> Kód [5d].

<sup>172</sup> Kód [6d].

Ředitelka Základní školy Zimní reagovala na otázku, zda jsou žáci ve třídách a skupinách s rozšířením rozloženi rovnoměrně nejdříve rychlým ohrazením: „*To vůbec nemá spojení s hokejem*“<sup>173</sup>. Při sondáži rovíjela tuto myšlenku takto: „*Vůbec se to nedá říci, ani že to je rovnoměrně ve třídách, protože vám přijde nějaká skladba dětí a najedno se tam začnou objevovat některé věci a narůstá to. Nebo k vám přijde dítě, když už víte, že tam máte hodně dětí [se SVP, pozn. EK], tak se zeptáte – je to hloupé, ale vy víte, že už by tam neměl být další žák se SVP, že by tam prostě nemělo přijít takové dítě – oni vám řeknou, že SVP nemá. Ale pak zjistíte, že má. Najdete to v papírech. Prostě nedá se, nedá se to rovnoměrně rozkládat. Možná tak na začátku, když vám to předloží, tak ho můžete dát do třídy, snažíte se. Například se snažím bavit s rodiči, jaké to dítě je, pak se snažím ty děti rozdělit podle toho, jaké je v dané třídě klima, jaké jsou tam ostatní děti. Prostě to nějakým způsobem rozprostřít. Protože některá třída přijme tohle dítě, jiná líp tohle dítě. Na tom mi hodně záleží a dá se, takhle pestře. Hokejisti jdou do hokejové třídy, tam se s tím operovat nedá.*“<sup>174</sup>

Z odpovědi je patrné, že otázka rozložení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je pro ředitelku školu důležitá, ale také citlivá. Sama by si pravděpodobně rovnoměrné rozložení napříč třídami velmi přála, ale kvůli nedostatku informací při přijímání dítěte do vzdělávání se tento úkol zdá být poměrně obtížným. Každopádně žádné spojení s rozšířenou výukou ředitelka nepozorovala (viz „*Hokejisti jdou do hokejové třídy, tam se s tím operovat nedá.*“).

Co se týče žáků se sociálním znevýhodněním, ředitelka pozoruje, že jich do jejich školy chodí méně než do „sídlištních škol“<sup>175</sup>. Zároveň má za to, že jejich procentuální počet i na jejich škole narůstá, „*což tady nebylo*“<sup>176</sup>.

### ***Prestiž tříd a skupin s rozšířením, prestiž školy***

Téma prestiže tříd s hokejovým rozšířením je zajímavé a nejednoznačné. V rozhovoru ředitelka upozorňovala, že v minulosti bylo sportovní zaměření školy spíše handicapem: „*Na naši školu většinou nechtěly jít děti z okolí, protože tady byli hokejisti. A že ti jsou draví, živí, zlobiví a tak dále.*“<sup>177</sup> Ředitelka však naopak argumentuje, že tyto děti jsou to, co může činit školu prestižní, jelikož se jedná o děti se zájmy, ambicemi a vůlí: „*A já říkám, že to, že tady*

---

<sup>173</sup> Kód [28d].

<sup>174</sup> Ibid.

<sup>175</sup> Kód [21d], [35d].

<sup>176</sup> Kód [35d].

<sup>177</sup> Kód [16d].

*máme hokejisty, znamená plus pro naši školu, protože to jsou děti, které něco chtějí dokázat, systematicky na sobě pracují a většinou pracují i v těch hodinách. Takže já naopak si myslím, že – a vůbec to není, že by něco jako s IQ, naopak! Mám tady jedničkáře hokejisty, mám tady šikovné děti, které zvládnou hokej i školu.*<sup>178</sup>

Při rozhovoru ředitelka ale také zároveň připouští, že není výjimkou, že mnozí „hokejisti“ mívají problémy s hyperaktivitou či poruchami chování: *„Ale pak jsou děti, které mají třeba i ADHD, pak je to většinou i v rodině ty poruchy chování, trošičku nevychovanost, pravidla nejsou nastavená, aby se dodržovala – a tam si myslím, že ten trenér může pomoci hodně a už taky pomohl.*<sup>179</sup> Děti se zájmem v hokeji tedy mohou mít větší tendence k „dravosti“, ovšem díky výchovné spolupráci školy s trenéry je volnočasový sport naopak velkou výhodou, jelikož může žákům dávat motivaci zlepšit svůj prospěch i chování ve škole. Ředitelka během rozhovoru navíc sdílí svou zkušenost s distanční výukou během pandemie, kdy dvě třídy, naplněné čistě žáky s rozšířenou výukou hokeje, patřily mezi nejpilnější na celé škole: *„To nás překvapilo na začátku distanční výuky. V březnu, když jsme začali, tak tyhle [tj. hokejové, pozn. EK] byly dvě nejlepší třídy. Jak jsem říkala, jsou to děti, které chtějí něco dokázat. Jsou zodpovědní, jsou samostatnější a pracují na sobě.*<sup>180</sup>

Co se týče celkové prestiže školy, z rozhovoru implicitně vyplývalo, že v minulosti hokejová značka školy spíše škodila. Ale protože ředitelce Základní školy Zimní na prestiži školy záleží, snaží se školu obrozovat některými novými prvky, včetně práce s dětmi s logopedickými vadami či „tahem na jazyky“. V budoucnu se navíc ředitelka chce zaměřit na práci s mimořádně nadanými žáky<sup>181</sup>.

Zdá se, že ředitelčina intervence skutečně funguje, jelikož rodiče se svými dětmi se už do školy začínají „stahovat“ – škola nyní má okolo čtvrtiny mimospádových dětí: *„Takže já bych řekla, že těch 25 až 30 % [žáků z mimospádové oblasti, pozn. EK] by to mohlo být. Ale začíná to tak být nejenom kvůli hokeji, ale také že chtějí sem, protože je tady klidněji. Nebo že se zde lépe pracuje. Ale taky odchází, žejo, děti.*<sup>182</sup>

### ***Výhody a nedostatky praxe***

---

<sup>178</sup> Ibid.

<sup>179</sup> Kód [19d].

<sup>180</sup> Kód [24d].

<sup>181</sup> Kód [20d].

<sup>182</sup> Kód [33d].

Za hlavní motivaci praxe rozšířené výuky ředitelka jmenuje odlehčení dětem se zálibou v hokeji<sup>183</sup> – např. na zimní stadion jsou žáci dopravováni školním autobusem, mají dříve obědy a také část tréninků probíhá v rámci školní výuky<sup>184</sup>. Děti nejsou přetěžované, „protože je to vždycky někde ubráno, tzn. někdy nemají výchovu ke zdraví, někde mají o hodinu méně fyziky, v jednom případě o hodinu méně matematiky, což tedy není dobré, ale takhle to je. Já jsem tady třetím rokem, bralo se asi tam, kde se dalo, aby měli tělesnou výchovu“<sup>185</sup>.

Z negativ ředitelka na prvním místě jmenuje organizační komplikace<sup>186</sup>, dále zmiňuje negativní hokejovou „nálepkou“ v minulosti<sup>187</sup>. Nakonec také upozorňuje na negativum čistě hokejových tříd, které jsou také výhradně chlapecké – dle ředitelky je socializace s dívkami pro chlapce přínosná a gendrově selektivní rozčlenění ve třídách může chlapcům v jistém slova smyslu škodit<sup>188</sup>.

Je poměrně zajímavé, že ředitelku školy nenapadlo žádné negativum vyplývající z rozdělování skupiny na prestižní a méně prestižní (ostatní ředitelé tento fenomén pojmenovávali jako „kastování“, „hraní si na elitu“ či členění na „chytré“ a „hloupé“). Je to pravděpodobně proto, že hokejové třídy ani skupiny tento prestižní status nemají, a naopak se musejí potýkat s tím, aby nebyly chápány jako problematické.

---

<sup>183</sup> Kód [8d].

<sup>184</sup> Kód [10d], [11d].

<sup>185</sup> Kód [11d].

<sup>186</sup> Kód [12d].

<sup>187</sup> Kód [16d].

<sup>188</sup> Kód [25d].

## 4.5 Shrnutí výsledků výzkumu

V rámci čtvrté kapitoly jsme předložily 4 případové studie – všechny školy, které v nich vystupovaly, byly vysoce rozdílné, respondenti popisovali různou míru inkluzivity a prestiže škol.

Za nejuzavřenější školu lze považovat ZŠ Jarní z první případové studie. Ředitel hned na počátku rozhovoru přiznává, že žáci, kteří navštěvují rozšířenou výuku, jsou obvykle ti bez speciálně vzdělávacích potřeb<sup>189</sup>. Na škole existuje 12 ryze specializovaných tříd, v nichž jsou pouze žáci s rozšířenou výukou, a 10 tzv. smíšených, v nichž je část žáků se standardním kurikulem a část žáků s rozšířenou výukou<sup>190</sup>. Asistenti pedagoga se nacházejí vždy v tzv. smíšených třídách<sup>191</sup>. Je zajímavé, že ředitel školy, na které dochází k největší separaci žáků se SVP a bez SVP, zmiňuje také mezi druhou nečastější příčinu speciálních vzdělávacích potřeb sociální znevýhodnění<sup>192</sup>. Škola se možná tedy touto praxí rozšířené výuky snaží uspokojit potřeby rodičů s vyšším socioekonomickým statutem, kteří mnohdy preferují právě oddělené vzdělávání (viz fenomén *white flight* v kapitole 2.4).

Přestože se na ZŠ Letní také vyskytují třídy sestavené čistě z žáků s rozšířenou výukou, tyto třídy lze z hlediska inkluzivity považovat za otevřenější, nežli tomu bylo v případě ZŠ Jarní. Žáci se SVP jsou dle slov ředitelky rovnoměrně rozloženi ve všech třídách<sup>193</sup>, včetně třídy s rozšířenou výukou anglického jazyka. Sama ředitelka to přičítá obrovské četnosti poruch učení v současnosti, protože „*dnes není třída, kde by nebyly minimálně tři děti s poruchou učení*“<sup>194</sup>. Před dvaceti lety prý ovšem členění na třídy s rozšířením a standardní třídy vyvolávalo negativní odezvu: údajně žáci, kteří se nedostali do prestižních tříd, zažívali pocity méněcennosti<sup>195</sup>. Ředitelka to přičítá tomu, že tehdy žáků se SVP nebylo tak velké množství (konkrétně žáků s poruchami učení) a více se kumulovali ve třídách se standardním kurikulem, což se ve výuce odráželo<sup>196</sup>.

ZŠ Podzimní lze považovat za ještě více inkluzivní nežli ZŠ Letní. Na škole neexistují třídy s rozšířením, ale pouze skupiny. Žáci s rozšířenou výukou matematiky na druhém stupni absolvují jinou hodinu matematiky než druhá polovina třídy bez rozšíření. Oproti standardním skupinám se ve skupinách s matematickým rozšířením žáci se SVP vyskytují v menším

---

<sup>189</sup> Viz kód [1a].

<sup>190</sup> Kód [18a].

<sup>191</sup> Kód [15a].

<sup>192</sup> Kód [6a] a [8a].

<sup>193</sup> Kód [14b] a [15b].

<sup>194</sup> Kód [13b].

<sup>195</sup> Ibid.

<sup>196</sup> Ibid.

počtu<sup>197</sup>, má to ovšem pouze vliv na výuku matematiky, protože v rámci jiných předmětů je výuka smíšená. Škola nyní praktikuje míšení žáků s rozšířenou výukou a bez, přestože v minulosti disponovala specializovanými třídami s rozšířenou výukou matematiky<sup>198</sup>. Škola od této praxe upustila kvůli velmi negativní zpětné vazbě rodičů: „*A rodiče to docela těžce nesli, že v jedné třídě jsou vyselektované děti a nadané a že jejich se tam nedostalo a tak dále.*“<sup>199</sup>

ZŠ Zimní je selekcí a separací žáků s SVP a bez SVP postižena nejméně – pravděpodobně to souvisí s charakterem její rozšířené výuky: škola některým svým žákům nabízí rozšířenou výuku hokeje. Ředitelka při rozhovoru opakovaně zmiňovala, že označení školy jako „hokejové“ vyvolávalo namísto prestiže spíše předsudky spojené s tím, že školní zaměření je pro agresivní, soutěživé či dokonce hloupé žáky<sup>200</sup>. Ředitelka zásadně odmítla názor, že by speciální vzdělávací potřeby žáků mohly jakkoliv souviset s hokejem<sup>201</sup>, snažila se tím ovšem spíše vymezit vůči stereotypu, že chlapci hrající hokej musí mít nutně poruchy učení, poruchy chování, poruchy pozornosti apod. Žáky se SVP se ředitelka snaží do tříd v rámci ročníku distribuovat rovnoměrně, ne vždy to ale bohužel lze<sup>202</sup>. Přesto je pravda, že jistá prestiž školy i lokalita, v níž se škola nachází, umožňuje, aby do školy chodilo méně žáků se sociálním znevýhodněním než do místních „sídlitních škol“<sup>203</sup>.

Všechny školy, kterými se zabývaly případové studie, disponovali větší či menší mírou prestiže, která se odrážela i v nadstandardním množství mimospádových žáků. Do ZŠ Jarní docházelo asi 50 % mimospádových žáků<sup>204</sup>, do ZŠ Letní asi 40 %<sup>205</sup>, ZŠ Podzimní měla oficiálně sice jen 20 % mimospádových žáků, ale spád všech škol v dané obci byla nastaven na celé území obce – celých 20 % žáků tedy dojíždělo z jiných obcí<sup>206</sup>. Nejnižší počet mimospádových žáků měla ZŠ Zimní, asi pouhých 25-30 %. Školy tedy, ačkoliv patří mezi státní zařízení, jsou výběrové a svůj spádový obvod mají nastavený níže, nežli je jejich reálná kapacita. Ve chvíli, kdy je míra prestiže školy vysoká, vyplývají z toho zásadní výhody pro zařízení – ředitelka ZŠ Letní zmiňuje tyto benefity: školy díky prestiži mají nejenom „dobré jméno u zřizovatele“<sup>207</sup> a mohou snáze navazovat spolupráci s dalšími institucemi<sup>208</sup>, ale také

---

<sup>197</sup> Kód [14c].

<sup>198</sup> Kód [8c].

<sup>199</sup> Ibid.

<sup>200</sup> Kód [16d], [20d].

<sup>201</sup> Kód [28d].

<sup>202</sup> Ibid.

<sup>203</sup> Kód [21d], [35d].

<sup>204</sup> Kód [29a].

<sup>205</sup> Kód [11b].

<sup>206</sup> Kód [25c].

<sup>207</sup> Kód [8b].

<sup>208</sup> Ibid.

si mohou vybírat, „koho si vezmeme a koho si nevezmeme do školy“<sup>209</sup> – ať už z hlediska potenciálních žáků či pedagogů.

Mezi pozitiva praxe rozdělování žáků dle jistých kompetencí řadí ředitel ZŠ Jarní definitivně to, že se vybraní žáci mohou rozvíjet ve svém zájmu (v tomto případě v estetických výchovách). Výchovná poradkyně ZŠ Podzimní jmenovala to, že žáci v rozšířených třídách „nemusí na gymnázium“ a zároveň že s žáky ve standardních třídách se lépe probere základní učivo<sup>210</sup>. Ředitelka ZŠ Zimní jmenovala rozvíjení žáků s rozšířenou výukou v hokeji<sup>211</sup>. Naproti tomu ředitelku ZŠ Letní napadal zejména benefit zvýšení prestiže školy<sup>212</sup>.

Mezi negativy byly předně jmenovány organizační obtíže této praxe<sup>213</sup>. Ředitel ZŠ Jarní dále zmínil nepříjemné pocity plynoucí z toho, že někteří žáci navštěvují prestižní třídy a jiní ne, nazval to jako riziko „kastování“<sup>214</sup>. Tento fenomén reflektovala i ředitelka ZŠ Letní<sup>215</sup> a výchovná poradkyně ZŠ Podzimní, která to pojmenovala jako „nadřazování se“ a „zvýšená rivalita mezi dětmi“<sup>216</sup>. Ředitelka ZŠ Zimní tento fenomén netematizovala. Na poslední výrazné negativum upozorňoval ředitel ZŠ Jarní, když zmiňoval, že v důsledku výběru může jedna skupina obsahovat větší počet žáků, kteří mají „problémy s vyučováním“, což znamená, že „zde bude samozřejmě i větší práce“<sup>217</sup>.

---

<sup>209</sup> Kód [7b] a [8b].

<sup>210</sup> Kód [21c], [24c].

<sup>211</sup> Kód [8d], [10d], [11d].

<sup>212</sup> Kód [8b], [9b], [10b].

<sup>213</sup> Kód [21a], [12d].

<sup>214</sup> Kód [20a].

<sup>215</sup> Kód [13b].

<sup>216</sup> Kód [9c], [12c].

<sup>217</sup> Kód [23a].

## ZÁVĚR

Záměrem této práce bylo sledovat napětí mezi konceptem škol s tzv. rozšířenou výukou, které deklarují svou výjimečnost a specializovanost, zároveň však své žáky na základě některých hledisek třídí, a konceptem inkluze, který se od jakéhokoli oddělování žáků a v důsledku tedy od vytváření jakékoli homogenity distancuje. Tento záměr zakládal výslednou výzkumnou otázku, tedy zda má vnitřní uspořádání a profilace některých tříd základních škol vliv na skladbu žáků se SVP ve třídách.

Druhou otázkou této bakalářské práce musela být nutně otázka po motivaci ředitelů k uskutečňování této praxe: metoda *ability grouping* dle soudobého výzkumu není efektivní z hlediska výuky<sup>218</sup>, disponovali jsme dvěma výzkumnými předpoklady, které mohou vysvětlovat motivaci ředitelů pro uskutečňování výběru žáků: v první řadě zde byla domněnka, že ředitelé tuto praxi činí pro zvýšení prestiže své školy. Zdá se, že případové studie tuto hypotézu potvrdily. Druhou hypotézou bylo, že tato praxe umožňuje ředitelům v rámci školy snížit počet žáků se sociálním znevýhodněním a dalšími druhy znevýhodnění a postižení, či takovéto žáky mohou alespoň směřovat do „standardních“ tříd. Tato hypotéza se nepotvrdila zcela: všechny školy, mimo ZŠ Jarní, deklarovaly, že počet žáků s SVP je ve všech třídách rovnoměrný či alespoň náhodný. Zároveň ředitelky ZŠ Letní a ZŠ Zimní přiznaly, že počet žáků se sociálním znevýhodněním je na jejich škole nižší než na jiných školách v okolí<sup>219</sup>. Na druhé straně ředitel ZŠ Jarní a výchovná poradkyně ZŠ Podzimní připustily, že žáci se sociálním znevýhodněním obvykle ve třídách či skupinách s rozšířením nejsou, a naopak se shlukují ve standardních třídách či skupinách<sup>220</sup>.

V teoretické literatuře je metoda *ability grouping* kritizována z různých hledisek: Hattieho metavýzkum<sup>221</sup> upozorňuje, že průměrný koeficient efektivity metody je zanedbatelný, navíc má vliv zejména na žáky ve skupinách s největší vzdělávací kompetencí, pro pro žáky s průměrnou a podprůměrnou kompetencí má tato metoda vliv zanedbatelný či

---

<sup>218</sup> Viz kapitola této BP 2.1 *Diferenciace žáků jako vzdělávací alternativa*.

<sup>219</sup> Kód [19b] a [35d].

<sup>220</sup> Kód [26c], implicitně [13a], [26a], [31a].

<sup>221</sup> HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon, England: Routledge, 2009. ISBN 978-041-547-618-8.

dokonce záporný. To, že z této praxe těží více úspěšní žáci, a pro méně úspěšné je výhodnější být ve smíšených kolektivech potvrzuje i Průcha<sup>222</sup> a Hornby, Witte a Mitchell<sup>223</sup>.

Na riziko vytváření výběrových státních škol, jejichž prestiž je udržována právě díky metodě ability grouping, navíc upozorňují autoři *Analýzy segregace v základních školách*<sup>224</sup> v kapitole 7.3 *Výběrový model*. V tomto případě zřizovatel (obec) systematicky vytváří výběrové školy zužováním spádového obvodu některých škol. To umožňuje výběrovým školám přijímat žáky z území celé obce, a přitom neformálně odrazovat děti, které mohou působit jako „problémové“<sup>225</sup>. Tito žáci se pak mohou v krajním případě kumulovat v segregovaných školách. Úpravou spádových obvodů by bylo možné zajistit nesegregované vzdělávání, výběrové školy ovšem mají v rámci obce významné, historicky ukotvené postavení, a navíc jejich existence představuje možnost „svobodné volby rodičů“<sup>226</sup>.

Základní školy v našem výzkumu definitivně těžily z vyšší exkluzivity a jejich spádový obvod byl v převážném množství případů užší, než by bylo nutné. Je ovšem záhodno říci, že uvnitř škol, dle slov respondentů, v segregaci v převážné míře případů nedocházelo (mimo ZŠ Jarní) a žáci se SVP byly ve třídách rozprostřeni rovnoměrně. To, že na úrovni obce již tyto výběrové školy separační model vytvářely, je pravděpodobné, dokonce o tom svědčí některé výpovědi našich respondentů.

Z hlediska této bakalářské práce lze tedy konstatovat, že praxe výběrových škol s rozšířenou výukou je spíše v kontradikci s konceptem inkluzivního vzdělávání, jelikož potenciálně znevýhodňuje všechny žáky mimo žáky privilegované například svým vysokým socioekonomickým statutem či žáky s vysokou vzdělávací kompetencí. Na straně druhé, možnost vzdělávací alternativy představuje pro valnou část rodičů i učitelů velmi vysokou hodnotu a kroky proti těmto školám by tedy pravděpodobně vyvolaly vysokou míru nevole. Závěrečnou otázkou však zůstává, zda musí funkci vzdělávací alternativy skutečně plnit státní školy a zda tato role „exkluzivní volby“ nepřísluší spíše školám soukromým. Tato bakalářská práce byla jedním z příspěvků k této diskuzi.

---

<sup>222</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>223</sup> HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. *Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools*. *Support for Learning*. 2011. Vol. 26 (3): 92–96. ISSN: 0268-2141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x.

<sup>224</sup> ČADA, K. a D. HŮLE. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2019 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>

<sup>225</sup> Ibid.

<sup>226</sup> Ibid.

## ZDROJE

ČADA, K. a D. HŮLE. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2019 [cit. 2020-12-21]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/analyza-segregace-v-zakladnich-skolach-z-pohledu-socialniho-vyloucení-2019/>

EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA. Anotace. *Evropský soud pro lidská práva ze dne 13. listopadu 2007, věc D. H. a ostatní proti České republice, stížnost č. 57325/00* [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura\\_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0),

EVROPSKÝ SOUD. Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ze dne 13. listopadu 2007, věc D. H. a ostatní proti České republice, stížnost č. 57325/00 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura\\_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0),

GOLDSMITH, P. R. *Coleman Revisited. School Segregation, Peers, and Frog Ponds*. American Educational Research Journal. 2011. Vol. 48 (3): 508–535. ISSN 0002-8312. DOI: 10.3102/0002831210392019.

HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HATTIE, J. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon, England: Routledge, 2009. ISBN 978-041-547-618-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORNBY, G., C. WITTE, a D. MITCHELL. Policies and Practices of Ability Grouping in New Zealand Intermediate Schools. *Support for Learning*. 2011. Vol. 26 (3): 92–96. ISSN: 0268-2141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01485.x.

IRESON, J., HALLAM, S. a C. Hurley. What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*. 2005. Vol. 31 (4): 443–458. ISSN: 0141-1926. DOI: 10.1080/01411920500148663.

JÍLEK, D. et al. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.

*Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MATĚJŮ, P. a J. STRAKOVÁ et al. *Nerovné šance na vzdělávání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

McNULTY EITLE, T. a D. EITLE. Segregation and School Violence. *Social Forces*. 2003. Vol. 82 (2): 589-615. ISSN 0037-7732. DOI: 10.1353/sof.2004.0007.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rovné příležitosti. Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice*. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-plan-opatreni-k-vykonu-rozsudku-d-h-proti>

NATIONAL COUNCIL ON DISABILITY. *The Segregation of Students with Disabilities*. Washington: National Council on Disability, 2018.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

VEŘEJNÁ OCHRÁNKYNĚ PRÁV. *Doporučení veřejné ochránkyně práv k rovnému přístupu k povinné školní docházce*. Praha: Veřejná ochránkyně práv, 2017 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/DISKRIMINACE/Doporuceni/Doporuceni-zapisy-do-ZS\\_14-17-DIS-VB.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Doporuceni/Doporuceni-zapisy-do-ZS_14-17-DIS-VB.pdf)

VEŘEJNÁ OCHRÁNKYNĚ PRÁV. *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Praha: Veřejná ochránkyně práv, 2018 [cit 2020-12-21]. Dostupné z: [https://ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/86-2017-DIS-VB\\_Doporuceni\\_desegregace.pdf](https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporuceni_desegregace.pdf)

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

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – transkripce výpovědi a analýza dat ZŠ Jarní

Příloha 2 – transkripce výpovědi a analýza dat ZŠ Letní

Příloha 3 – transkripce výpovědi a analýza dat ZŠ Podzimní

Příloha 4 – transkripce výpovědi a analýza dat ZŠ Zimní

## PŘÍLOHA 1 – ZŠ JARNÍ

### Přibližně kolik žáků s SVP navštěvuje vaši školu?

Ještě je otázka, jak vnímáte speciální vzdělávací potřeby. Jak jste na začátku zmínila, víte, že naše škola má v podstatě nějaké zaměření, tedy na výtvarnou a hudební výchovu. A teď je otázka, jak rozlišujete speciální vzdělávací potřeby, jestli je to z hlediska zákona, tedy ti žáci, kteří mají nějakou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny a mají nějaké podpůrné opatření a jsou to nějací dysgrafici, dyskalkulici atd. anebo jestli chcete teď sdělit, kteří žáci jsou v tom počtu zaměření na tu hudebku a výtvarku.

### Všechny žáky, i ty, kteří nejsou zaměřeni.

Vzhledem k tomu, že jsme specifičtí tím, že máme rozšířenou výuku, tak dochází k určitému výběru žáků, kteří do školy k nám nastupují. To znamená, že... [1a] Primárně jde o to, že většinou ti žáci, kteří nemají rozšířenou výuku, ať už výtvarky nebo hudebky, tak jsou to většinou ti žáci, kteří zpravidla poté mívají nějakou tu podporu ve smyslu podpůrného opatření na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. [2a] Na naší škole máme v současné době 545 žáků, s tím, [3a] že žáků, kteří dochází do poradny a nějakým způsobem jsou zařazeni do kategorie žáků se speciálními potřebami, tak to se jedná přibližně o nějakých 50 až 60 žáků.

Samozřejmě liší se to, není to jedna stejná kategorie, jsou tam výrazně různá podpůrná opatření ve smyslu asistenta pedagoga a opravdu intenzivní práce, až po nějaké uzpůsobení podmínek ve výuce, kde by učitel měl vnímat, že žák potřebuje trochu více času na něco a tak dále.

### A dokázal byste říct, jaké druhy speciálních vzdělávacích potřeb převažují?

Řekl bych, že vzhledem k tomu, že [4a] [5a] na naší škole máme jenom pět školních asistentek, které zajišťují nejvyšší stupeň podpůrného opatření, který na naší škole se vyskytuje, tak bych řekl, že určitě nepřevažují tato vážná nebo zásadní podpůrná opatření. Ale převažují spíše PO 1. stupně. Tedy nárok není tak veliký na úpravu, i když ono se to potom sejde ve třídě, těch žáků je tam vícero, pak to tedy komplikovanější je, nějakým způsobem zorganizovat si tu hodinu a podobně. Ale není to až tak hrozné ve smyslu PO. Tedy podpůrný stupeň 1 až 2 je nejčastější.

### A jaké znevýhodnění je nejčastější, jestli poruchy učení nebo jestli je to nějaké sociální znevýhodnění.

Tak, pokud bych měl mluvit o tom, co převažuje, [6a] tak převažuje PO, které souvisí s poruchami učení, pak bych řekl, že následuje sociální znevýhodnění, tam jsou nějaké komplikované podmínky v těch rodinách a podobně. A podobně na tom mohou být i nějaké poruchy chování. [7a] My vlastně, když máme nějaké ty poruchy chování, tak když je to něco výraznějšího, tak samozřejmě intenzivně spolupracujeme s okolními základními školami, kde máme v okolí speciální základní školu a potom tady máme základní školu, která je určená pro děti s poruchami chování. A často se stává potom to, že v průběhu toho období, kde se to nějak vyvíjí, ten žák tady je třeba rok či dva, ta situace s poruchou chování se zhoršuje, tak pak nakonec bývá umístěn do té školy, která je zřizovaná krajem, ne naším městem, a je tady specializovaná škola pro děti s poruchami chování. [8a] Tedy ještě jednou tedy, největší podíl

děti, které jsou mezi dětmi s SVP, jsou děti s poruchami učení, pak se tam objevují žáci s poruchami chování plus tedy se sociálním znevýhodněním, ale nejvíce bych řekl je těch s poruchami učení.

**Dále bych se chtěla zeptat, vy jste to zmínil na začátku, že si tedy myslíte, že žáci se SVP převažují v těch standardních třídách a ve specializovaných třídách jsou většinou žáci bez SVP?**

Je to zpravidla tak. [9a] A je to z prostého důvodu – protože tím, že tam dochází k takové profilaci. Ono to ale není nic hrozného, ta profilace. Ono v podstatě jde o to, že ti žáci mají o hodinu nebo dvě, podle toho, v jakém stupni vzdělávání u nás jsou, mají o hodinu nebo dvě více výtvarné nebo hudební výchovy. Ale není to tak, že by měli o hodinu více nad hodinovou dotaci, ale je to tak, že je to na úkor třeba jiného předmětu ve smyslu pracovní činnosti nebo něčeho takového. Ale v tom předmětu se potom zabývají do větší hloubky tou danou problematikou - tzn. že třeba ve výtvarné výchově probírají nějaké netradiční techniky nebo se baví se o historii a ty děti to zajímá... To je ten předpoklad. [10a] Tedy že vychází z nějakého prostředí, kde se opravdu o těchto záležitostech baví a mají prostor i doma s tím pracovat atd. A ty děti jinak přemýšlí, by se dalo říct. Stejně tak i hudebníci, ti vlastně zpravidla ještě dochází do nějakého kroužku nebo nějakou výuku nějakého hudebního nástroje nebo něčeho takového. [11a] A vychází to z té rodiny a je to samozřejmě náročnější i na schopnosti žáků.

[12a] Z toho důvodu logicky vyplývá, že ty děti, které jsou v těchto [specializovaných, pozn. EK] skupinách nemívají tak často problémy s učním, jako ty děti, které jsou v uvozovkách standardní. [13a] Což není nic hrozného, prostě běžný, školní vzdělávací program, ve kterém probíhá všechno plnohodnotně, ale když dodatečně v průběhu školního roku přijde žák, který se přistěhuje do naší spádové oblasti a patří tedy k nám, a je problémový, tak já ho nemůžu zařadit nikam jinam než do té skupiny těch standardních žáků. Potom to bývá tak, že právě i ti "cestovatelé" zpravidla dochází i do pedagogicko-psychologické poradny apod. a je to prostě tak.

**Ještě jsem se chtěla zeptat k těm asistentům pedagoga – oni tedy výhradně asistují vždy jednomu žákovi nebo asistují více žákům.**

Oficiálně to v podstatě funguje tak, že buď existuje nějaký sdílený asistent pedagoga, který v podstatě poskytuje službu většímu množství žáků ve třídě, kteří mají nárok na asistenta pedagoga. Anebo je varianta, že je ten asistent pedagoga přidělen nebo umožněn jednomu žákovi. [14a] My to máme nastavené tak, že vždycky asistenta pedagoga máme navázaného na konkrétního žáka, máme tady takové žáky. Tito žáci ovšem bývají zpravidla ve třídách, kde jsou ti standardní žáci bez rozšířené výuky a tam je větší pravděpodobnost, že se tam vyskytnou i další žáci, kteří mají v uvozovkách problémy nebo by potřebovali pomoc, ale nemají třeba nárok na asistenta pedagoga. A praxe je taková, že asistent pedagoga primárně ve třídě zajistí službu pro žáka, který má na něj nárok, ale samozřejmě, ona se ta paní asistentka nemusí žákovi věnovat neustále každou minutu a ve spolupráci s paní učitelkou nebo s paním učitelem se věnuje i dalším dětem, které v podstatě mají třeba nižší stupeň podpůrného opatření. Tedy pomáhá těmto dětem, aby překonaly nějakou bariéru, pomáhá i ostatním. Takže oficiálně u nás nefunguje jako sdílený asistent pedagoga, ale neoficiálně to tak může fungovat.

**[15a] Tedy povětšinou fungují v těch standardních třídách?**

Tak, ano.

**Já bych teď přešla k subjektivním otázkám, které se týkají toho, jaké v tom vnímáte benefity a negativa.**

**Jaké si tedy myslíte, že má výhody rozčleňování žáků do tříd s rozšířenou výukou a se standardní výukou pro vyučující a učitele? Zda jim to třeba usnadňuje výuku, mohou se více specializovat nebo tak.**

Já bych ještě chtěl říct, [16a] že to tady máme nastavené tak, že jsou třídy třeba plně obsazené žáky s rozšířenou výukou hudební výuky. Máme v ročníku třeba tři třídy. A ono je to samozřejmě všechno dané tím, kolik se přihlásí dětí a jak kdo má zájem a podobně. Tedy nemůžeme si říct, budeme mít zápis do první třídy a otevíráme tři třídy, 1.A budou žáci standardní, 1.B budou žáci hudebníci, 1.C budou žáci výtvarníci, protože to je dané tou poptávkou a situací, která je. Podle toho, kolik se nám přihlásí dětí a jaký mají zájem nám vzniknou skupiny, a zpravidla bývá větší zájem o skupinu výtvarníků, protože tam přeci jenom nejsou tak náročné předpoklady. Na hudební výchovu musí mít člověk trošičku vrozený cit, jako nějaký zpěv a já nevím co všechno, hudební sluch. Takže praxe je taková, že nám ve výsledku vzniknou buď tři třídy nebo dvě podle toho, jak se nám přihlásí děti, a je to tak, že třeba máme třídu, která je z poloviny složená z žáků standardních a z poloviny je z žáků s rozšířenou výukou. A je jedno, jestli je to hudebka nebo výtvarka. Někdy se stane to, že třeba celá třída je skutečně výtvarná výchova a někdy jako třeba i hudební. Ale zpravidla to je takto smíšené. A i cíleně se snažíme, aby tam došlo k tomu promíchání, aby nebyli úplně separovaní, protože ten rozvrh, který tam probíhá, tam probíhá tak, že všeobecné předměty, respektive všechny společné předměty, tak jsou pohromadě. A jenom na profilovou část, se ti žáci rozdělí na dvě skupiny a žáci s rozšířenou výukou absolvují jiný program a žáci se standardní výukou taky jiný program. [17a] Takže se ta profilace projeví a je to tak jak říkáte, že ten učitel má prostor v tom předmětu, ale jenom, jenom v tom předmětu, ve kterém je žák profilován, větší prostor pro to s těmi žáky pracovat. Jinak v ostatních předmětech je ta snaha, aby fungovali pohromadě –tzn. že jsou smíchání jak standardní žáci, tak žáci se zaměřením.

**A kolik byste řekl, že je smíšených tříd s rozšířenou výukou a kolik rozdělených tříd?**

[18a] Těch ryze zaměřených tříd máme v současné době tak 12. Máme 12 tříd, které jsou ryze zaměřené na nějakou skupinu, to znamená na výtvarníky nebo hudebníky. A zbytek tříd, tzn. 10, těch je smíšených. A je to vždycky dané opravdu tím, jak se v daném roce hlásily děti do daného ročníku, podle té situace, která nastala. Protože opravdu ne vždycky se podaří tu třídu naplnit tím jedním rozšířením, takže vznikne třída, která je z poloviny standardní, z poloviny hudební a druhá třída třeba z poloviny standardní a z poloviny výtvarná.

**[19a] Takže to rozdělování funguje většinou taky tak, že máte tedy z poloviny žáky bez rozšíření a z poloviny mají určité rozšíření. Pokud máte výtvarníky a hudebníky, tak je neslučujete do jedné třídy.**

Ne, snažíme se, aby to bylo vždy proti těm standardním žákům. [20a] Aby nebyli separovaní, aby nebyli separovaní ti standardní žáci a necítili se i jako, nebo ne necítili, oni se tak ani cítit nemůžou, ale by to spíš nesvádělo k tomu, že by zde byla jakoby nějaká separace žáků standardních a žáků, kteří mají rozšířenou výuku. To by mohlo potom vést nevědomky k nějakým opravdu... jako kastování nebo k něčemu takovému. I mezi těmi žáky, i mezi těmi učiteli. Takže z tohoto důvodu raději takovéto míšení.

**Tím pádem myslíte, že ti učitelé z toho nemají nějaké významné organizační benefity, nebo že by ta výuka pro ně byla...**

Ne. [21a] Organizační benefit to rozhodně není, protože v podstatě ten rozvrh je dán stejně a maximálně se ty děti jako rozdělí. A spíš to pro nás není komfortní, tím že to takhle dělíme vzhledem k organizaci výuky a rozvrhu přípravy. Protože se tam dělí ty skupiny a v tu chvíli nám to překáží. Ale s tím se dá nějakým způsobem poprat. [22a] Ale pro učitele to nepřináší nic negativního, ani nic pozitivního. [23a] Samozřejmě, že negativní může být to, že skupina, která v podstatě z principu může obsahovat větší počet žáků, kteří mají nějaké problémy s vyučováním, tak zde bude samozřejmě větší práce.

A to je na druhou stranu taky ten význam, proč se ti žáci neslučují do jedné skupiny, ale rozměňují se do dvou tříd, aby to ti učitelé měli rovnoměrně mezi sebou. Aby se nestalo, že v jedné třídě je to pohoda, žádný problém, prostě ideál, žádné starosti a v druhé třídě je to masakr, který by ten učitel nezvládal. Tak tímto se ta skupina v podstatě rozdělí. A nepřináší to takové komplikace.

**A myslíte, že tedy ti žáci, kteří mají rozšířenou výuku, tak pak častěji se dostávají všeobecnou střední školu, nebo se dostávají častěji na gymnázium ať už osmileté nebo čtyřleté, nebo tam nepozoruje tenhle trend?**

[24a] Tento trend určitě pozorujeme, to, že výsledky žáků s rozšířenou výukou jsou lepší, ale znova říkám, že to vůbec není tím, že dochází do školy a absolvují výuku. Protože všichni, kteří ukončí naši základní školu mají stejné výstupy a stejná pravidla. Ale spíš je to o tom přístupu té rodiny a toho co se děje po té výuce. Protože většina těch žáků, kteří skončí na té rozšířené výuce mají nějaké zájmy, mají nějaké koníčky, které s rodiči absolvují nebo je podporují ti rodiče, absolvují nějaké umělecké školy nebo nějaké sportovní kroužky nebo hru na hudební nástroj a podobně.

A my ještě navíc fyzicky plotem naší školy sousedíme se základní uměleckou školou, která se zabývá hudbou, divadlem apod. Pak máme v [jméno města školy, pozn. EK] ještě jinou zušku, která je zaměřená na výtvarnictví, ta je teda trochu dál. Ale tím, že my jsme takto nalepeni na tu zušku, která je u nás, tak je to komfortní i pro naše rodiče a naše žáky. Protože po obědě přejdou do vedlejší školy a tam už absolvují soukromý kroužek. [25a] A osobně si myslím, že přístup k výuce je dán souhrou žáků ve škole a učitelů a potom hodně je to podpořené přístupem rodičů, kteří mají zájem, mají zázemí, které je skvělé a podobně.

[26a] Na druhou stranu jsou tady žáci, kteří naopak nepatří do té rozšířené výuky a řešíme opravdu problémy vůbec s tím domácím zázemím, jak vůbec se dostat k tomu, aby mohli zpracovat nějaký domácí úkol. A viz třeba teď ta distanční výuka, tak ta byla hodně náročná z hlediska tohoto – ne ani tak, že bychom měli velké množství žáků, kteří by nedokázali v podstatě se připojit k síti apod. Udělali jsme takový průzkum a z těch 550 žáků se přes 400 žáků dokáže připojit a mají vlastní zařízení. A s ostatními žáky jsme hledali cestu a podařilo se nám prostě to nějakým způsobem vyřešit. Ale narazili jsme třeba na problémy, abychom třeba vůbec donutili, aby ten rodič nebo aby ten žák si potom přišel v tom nejkrajnějším případě pro nějaké tištěné materiály do školy, aby s tím mohl pracovat. Takže je to hodně o tom zázemí v těch rodinách.

[27a] Ale opravdu v principu, když se díváme na ty výsledky, tak zpravidla ti žáci, kteří jsou v těch skupinách s rozšířenou výukou, tak dosahují lepších výsledků, že se dostávají na nějaká gymnázia nebo na střední školy s maturitní zkouškou, spíše než žáci ze standardních skupin.

**Když tedy vlastně vaše škola je zajímavá pro rodiče a výběrová z hlediska rozšířené výuky, kolik dětí máte ze spádové oblasti a jestli máte i nějaké množství dětí z mimospádové?**

Určitě. Já to tedy asi teďka neřeknu z hlavy.

**To nemusíte říci přesně, stačí orientačně.**

[28a] Ale určitě máme významný počet žáků z mimospádové oblasti. Každá škola dostane seznam jmen žáků, kteří mají ve spádové oblasti trvalé bydliště. Ty samozřejmě podle zákona přijímáme přednostně. A potom v podstatě ta místa, která zůstanou prázdná doplňujeme těmi žáky z nespádové oblasti. Klíčový je tam první ročník. [29a] Jenže ono v průběhu těch let se děje spousta věcí – žáci odcházejí, protože třeba nezvládají výuku, nebo se nějakým způsobem, nevím, požadavky, které plynou ze strany našich učitelů směrem k těm rodičům se jim zdají potom třeba nekomfortní, ve smyslu, že po nich jakože šlapeme nějakým způsobem. Pak dochází k tomu, že ti žáci nějakým způsobem odchází. Jsou nějaké odklady a tak. Takže ta místa se uvolňují průběžně a průběžně se doplňují žáky z mimospádové oblasti. Musím říct, že se pohybujeme asi na 50 % žáků, kteří jsou spádoví, a 50 % žáků, kteří jsou nespádoví. A dokonce jsou to i žáci i z okolních obcí. K nám dojíždí i žáci z vesnic, které se nachází v okolí [jméno města školy], a není to nic neobvyklého mezi našimi žáky.

**A myslíte si, že jsou nějaká speciální benefity nebo negativa pro žáky, kteří jsou tímto způsobem rozděleni do tříd, nebo spíše ne?**

Tak já si myslím, že určitě čím zodpovědnější žáci a zodpovědnější rodiče, tím lépe se s těmi žáky pracuje a tím je snažší se posouvat dál. [30a] Pokud bych měl školu, která je sestavena z žáků, kteří nemají žádné zázemí doma, aby se mohli připravovat na výuku apod., tak s tím bude obrovská práce a výsledků se v globálu nedosáhne takových, jaké si člověk představuje, byť by ten posun toho žáka mohl být výrazný. Protože on třeba nemá zázemí, ale ta škola mu dává třeba ještě o to víc. Benefitem toho, že na naší škole je profilace taková, jaké je, je to že si myslím, že v uvozovkách se sem dostanou žáci, se kterými se lépe pracuje a lépe se s nimi pracuje i těm učitelům, kteří s nimi pak mohou být velmi kreativní a mohou si s nimi dovolit více, než s žáky, kteří by k tomu neměli dispozice. [31a] Na druhou stranu tady máme i skupinu žáků, kteří mají ty problémy typu sociálního, a tam na druhou stranu jsou vidět ty posuny toho relativního typu. Že ten výsledek není úplně tak, že si z globálu řeknem, jo, to je super, ten se dostane na gympl, má samý jedničky a nevím, co všechno. Ale vidíme u něj ten posun, že když sem přišel, tak měl návyky takový, makový, a během těch let se naučil chovat, naučil se různé věci a umí se v tom životě pohybovat lépe, než to bylo na začátku. A je to takový ten relativní posun.

Rozhodně si tedy myslím, že je určitě dobré, že tady je určitá skupina žáků, kteří mají lepší dispozice se učit, na druhou stranu je dobře, že jsou smíšení s žáky, kteří jsou i z nějakých sociálně-znevýhodněných skupin a můžou tam vznikat interakce. Oni ty žáci pak vědí navzájem, co může být i v jiných rodinách, jak to funguje a stejně tak i pro toho učitele, aby dokázal v rámci nějakého zdravého přístupu k tomu, co chtějí po těch žácích, tak vidí obě dvě strany, jak na tom mohou být žáci s jistou dispozicí a hlavně s tím zázemím jako takovým.

OKRUH: CHARAKTER ŠKOLY	
Mechanika rozčleňování a počet standardních tříd, tříd s rozšířením a tříd smíšených	<p>[16a] že to tady máme nastavené tak, že jsou třídy třeba plně obsazené žáky s rozšířenou výukou hudební výuky. Máme v ročníku třeba tři třídy. A ono je to samozřejmě všechno dané tím, kolik se přihlásí děti a jak kdo má zájem a podobně. Tedy nemůžeme si říct, budeme mít zápis do první třídy a otevíráme tři třídy, 1.A budou žáci standardní, 1.B budou žáci hudebníci, 1.C budou žáci výtvarníci, protože to je dané tou poptávkou a situací, která je. Podle toho, kolik se nám přihlásí děti a jaký mají zájem nám vzniknou skupiny, a zpravidla bývá větší zájem o skupinu výtvarníků, protože tam přeci jenom nejsou tak náročné předpoklady. Na hudební výchovu musí mít člověk trošičku vrozený cit, jako nějaký zpěv a já nevím co všechno, hudební sluch. Takže praxe je taková, že nám ve výsledku vzniknou buď tři třídy nebo dvě podle toho, jak se nám přihlásí děti, a je to tak, že třeba máme třídu, která je z poloviny složená z žáků standardních a z poloviny je z žáků s rozšířenou výukou. A je jedno, jestli je to hudebka nebo výtvarka. Někdy se stane to, že třeba celá třída je skutečně výtvarná výchova a někdy jako třeba i hudební. Ale zpravidla to je takto smíšené. A i cíleně se snažíme, aby tam došlo k tomu promíchání, aby nebyli úplně separovaní, protože ten rozvrh, který tam probíhá, tam probíhá tak, že všeobecné předměty, respektive všechny společné předměty, tak jsou pohromadě. A jenom na profilovou část, se ti žáci rozdělí na dvě skupiny a žáci s rozšířenou výukou absolvují jiný program a žáci se standardní výukou taky jiný program.</p> <p>[18a] Těch ryze zaměřených tříd máme v současné době tak 12. Máme 12 tříd, které jsou ryze zaměřené na nějakou skupinu, to znamená na výtvarníky nebo hudebníky. A zbytek tříd, tzn. 10, těch je smíšených. A je to vždycky dané opravdu tím, jak se v daném roce hlásily děti do daného ročníku, podle té situace, která nastala.</p>

	<p><b>[19a] Takže to rozdělování funguje většinou taky tak, že máte tedy z poloviny žáky bez rozšíření a z poloviny mají určité rozšíření. Pokud máte výtvarníky a hudebníky, tak je neslučujete do jedné třídy.</b></p> <p>Ne, snažíme se, aby to bylo vždy proti těm standardním žákům.</p> <p>[20a] Aby nebyli separovaní, aby nebyli separovaní ti standardní žáci a necítili se i jako, nebo ne necítili, oni se tak ani cítit nemůžou, ale by to spíš nesvádělo k tomu, že by zde byla jakoby nějaká separace žáků standardních a žáků, kteří mají rozšířenou výuku. To by mohlo potom vést nevědomky k nějakým opravdu... jako kastování nebo k něčemu takovému. I mezi těmi žáky, i mezi těmi učiteli. Takže z tohoto důvodu raději takovéto míšení.</p>
OKRUH: SVP	
Počet žáků	[2a] Na naší škole máme v současné době 545 žáků, s tím,
Počet žáků s SVP (IVP)	[3a] že žáků, kteří dochází do poradny a nějakým způsobem jsou zařazeni do kategorie žáků se speciálními potřebami, tak to se jedná přibližně o nějakých 50 až 60 žáků.
Jaké druhy speciálních potřeb převažují	<p>[5a] na naší škole máme jenom pět školních asistentek, které zajišťují nejvyšší stupeň podpůrného opatření, který na naší škole se vyskytuje, tak bych řekl, že určitě nepřevažují tato vážná nebo zásadní podpůrná opatření. Ale převažují spíše PO 1. stupně. Tedy nárok není tak veliký na úpravu, i když ono se to potom sejde ve třídě, těch žáků je tam vícero, pak to tedy komplikovanější je, nějakým způsobem zorganizovat si tu hodinu a podobně. Ale není to až tak hrozné ve smyslu PO. Tedy podpůrný stupeň 1 až 2 je nejčastější.</p> <p>[6a] tak převažují podpůrná opatření, které souvisí s poruchami učení, pak bych řekl, že následuje sociální znevýhodnění, tam jsou nějaké komplikované podmínky v těch rodinách a podobně. A podobně na tom mohou být i nějaké poruchy chování.</p> <p>[8a] Tedy ještě jednou tedy, největší podíl dětí, které jsou mezi dětmi s SVP, jsou děti s poruchami učení, pak se tam objevují žáci s poruchami chování plus tedy se sociálním znevýhodněním, ale nejvíce bych řekl je těch s poruchami učení.</p>

<p>Počet asistentů a jejich charakter</p>	<p>[4a] na naší škole máme jenom pět školních asistentek,</p> <p>[14a] My to máme nastavené tak, že vždycky asistenta pedagoga máme navázaného na konkrétního žáka, máme tady takové žáky. Tito žáci ovšem bývají zpravidla ve třídách, kde jsou ti standardní žáci bez rozšířené výuky a tam je větší pravděpodobnost, že se tam vyskytnou i další žáci, kteří mají v uvozovkách problémy nebo by potřebovali pomoc, ale nemají třeba nárok na asistenta pedagoga. A praxe je taková, že asistent pedagoga primárně ve třídě zajistí službu pro žáka, který má na něj nárok, ale samozřejmě, ona se ta paní asistentka nemusí žákovi věnovat neustále každou minutu a ve spolupráci s paní učitelkou nebo s paním učitelem se věnuje i dalším dětem, které v podstatě mají třeba nižší stupeň podpůrného opatření. Tedy pomáhá těmto dětem, aby překonaly nějakou bariéru, pomáhá i ostatním. Takže oficiálně u nás nefunguje jako sdílený asistent pedagoga, ale neoficiálně to tak může fungovat.</p> <p><b>[15a] Tedy povětšinou fungují v těch standardních třídách?</b></p> <p>Tak, ano.</p>
<p>Rovnoměrné rozvrstvení žáků s SVP ve třídách</p>	<p>[1a] Primárně jde o to, že většinou ti žáci, kteří nemají rozšířenou výuku, ať už výtvarky nebo hudebky, tak jsou to většinou ti žáci, kteří zpravidla poté mívají nějakou tu podporu ve smyslu podpůrného opatření na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.</p> <p>[9a] A je to z prostého důvodu – protože tím, že tam dochází k takové profilaci. Ono to ale není nic hrozného, ta profilace. Ono v podstatě jde o to, že ti žáci mají o hodinu nebo dvě, podle toho, v jakém stupni vzdělávání u nás jsou, mají o hodinu nebo dvě více výtvarné nebo hudební výchovy. Ale není to tak, že by měli o hodinu více nad hodinovou dotaci, ale je to tak, že je to na úkor třeba jiného předmětu ve smyslu pracovní činnosti nebo něčeho takového. Ale v tom předmětu se potom zabývají do větší hloubky tou danou problematikou - tzn. že třeba ve výtvarné výchově probírají nějaké netradiční techniky nebo se baví se o historii a ty děti to zajímá... To je ten předpoklad. Tedy že vychází z nějakého prostředí, kde se opravdu o těchto záležitostech baví a mají prostor i doma s tím pracovat atd. A ty děti jinak přemýšlí, by se dalo říct. Stejně tak i hudebníci, ti vlastně zpravidla ještě dochází do nějakého kroužku nebo nějakou výuku nějakého hudebního nástroje nebo něčeho takového. A vychází to z té rodiny a je to samozřejmě náročnější i na schopnosti žáků.</p> <p>Z toho důvodu logicky vyplývá, že ty děti, které jsou v těchto [specializovaných, pozn. EK] skupinách nemívají tak často problémy s učením, jako ty děti, které jsou v uvozovkách standardní. Což není</p>

	<p>nic hrozného, prostě běžný, školní vzdělávací program, ve kterém probíhá všechno plnohodnotně, ale když dodatečně v průběhu školního roku přijde žák, který se přistěhuje do naší spádové oblasti a patří tedy k nám, a je problémový, tak já ho nemůžu zařadit nikam jinam než do té skupiny těch standardních žáků. Potom to bývá tak, že právě i ti "cestovatelé" zpravidla dochází i do pedagogicko-psychologické poradny apod. a je to prostě tak.</p>
<p>Žáci se sociálním znevýhodněním</p>	<p>[13a] Což není nic hrozného, prostě běžný, školní vzdělávací program, ve kterém probíhá všechno plnohodnotně, ale když dodatečně v průběhu školního roku přijde žák, který se přistěhuje do naší spádové oblasti a patří tedy k nám, a je problémový, tak já ho nemůžu zařadit nikam jinam než do té skupiny těch standardních žáků. Potom to bývá tak, že právě i ti "cestovatelé" zpravidla dochází i do pedagogicko-psychologické poradny apod. a je to prostě tak.</p> <p>[26a] Na druhou stranu jsou tady žáci, kteří naopak nepatří do té rozšířené výuky a řešíme opravdu problémy vůbec s tím domácím zázemím, jak vůbec se dostat k tomu, aby mohli zpracovat nějaký domácí úkol. A viz třeba teď ta distanční výuka, tak ta byla hodně náročná z hlediska tohoto – ne ani tak, že bychom měli velké množství žáků, kteří by nedokázali vpodstatě se připojit k síti apod. Udělali jsme takový průzkum a z těch 550 žáků se přes 400 žáků dokáže připojit a mají vlastní zařízení. A s ostatními žáky jsme hledali cestu a podařilo se nám prostě to nějakým způsobem vyřešit. Ale narazili jsme třeba na problémy, abychom třeba vůbec donutili, aby ten rodič nebo aby ten žák si potom přišel v tom nejkrajnějším případě pro nějaké tištěné materiály do školy, aby s tím mohl pracovat. Takže je to hodně o tom zázemí v těch rodinách.</p> <p>[31a] Na druhou stranu tady máme i skupinu žáků, kteří mají ty problémy typu sociálního, a tam na druhou stranu jsou vidět ty posuny toho relativního typu. Že ten výsledek není úplně tak, že si z globálu řeknem, jo, to je super, ten se dostane na gympl, má samý jedničky a nevím, co všechno. Ale vidíme u něj ten posun, že když sem přišel, tak měl návyky takový, makový, a během těch let se naučil chovat, naučil se různé věci a umí se v tom životě pohybovat lépe, než to bylo na začátku. A je to takový ten relativní posun.</p>

<p>OKRUH: PRESTIŽ ŠKOLY</p>	
<p>Množství mimospádových žáků</p>	<p>[28a] Ale určitě máme významný počet žáků z mimospádové oblasti.</p> <p>[29a] Jenže ono v průběhu těch let se děje spousta věcí – žáci odcházejí, protože třeba nezvládají výuku, nebo se nějakým</p>

	<p>způsobem, nevím, požadavky, které plynou ze strany našich učitelů směrem k těm rodičům se jim zdají potom třeba nekomfortní, ve smyslu, že po nich jakože šlapeme nějakým způsobem. Pak dochází k tomu, že ti žáci nějakým způsobem odchází. Jsou nějaké odklady a tak. Takže ta místa se uvolňují průběžně a průběžně se doplňují žáky z mimospádové oblasti. Musím říct, že se pohybujeme asi na 50 % žáků, kteří jsou spádoví, a 50 % žáků, kteří jsou nespádoví. A dokonce jsou to i žáci i z okolních obcí. K nám dojíždí i žáci z vesnic, které se nachází v okolí [jméno města školy], a není to nic neobvyklého mezi našimi žáky.</p>
<p>Prestiž tříd s rozšířením (včetně úspěšnosti žáků v těchto třídách)</p>	<p>[10a] Tedy že vychází [děti ze tříd s rozšířenou výukou, <i>pozn. EK</i>] z nějakého prostředí, kde se opravdu o těchto záležitostech baví a mají prostor i doma s tím pracovat atd.</p> <p>[11a] A vychází to z té rodiny a je to samozřejmě náročnější i na schopnosti žáků.</p> <p>[12a] Z toho důvodu logicky vyplývá, že ty děti, které jsou v těchto [specializovaných, <i>pozn. EK</i>] skupinách nemívají tak často problémy s učením, jako ty děti, které jsou v uvozovkách standardní.</p> <p>[24a] Tento trend určitě pozorujeme, to, že výsledky žáků s rozšířenou výukou jsou lepší, ale znova říkám, že to vůbec není tím, že dochází do školy a absolvují výuku. Protože všichni, kteří ukončí naši základní školu mají stejné výstupy a stejná pravidla. Ale spíš je to o tom přístupu té rodiny a toho co se děje po té výuce. Protože většina těch žáků, kteří skončí na té rozšířené výuce mají nějaké zájmy, mají nějaké koníčky, které s rodiči absolvují nebo je podporují ti rodiče, absolvují nějaké umělecké školy nebo nějaké sportovní kroužky nebo hru na hudební nástroj a podobně.</p> <p>[25a] A osobně si myslím, že přístup k výuce je dán souhrou žáků ve škole a učitelů a potom hodně je to podpořené přístupem rodičů, kteří mají zájem, mají zázemí, které je skvělé a podobně.</p> <p>[27a] Ale opravdu v principu, když se díváme na ty výsledky, tak zpravidla ti žáci, kteří jsou v těch skupinách s rozšířenou výukou, tak dosahují lepších výsledků, že se dostávají na nějaká gymnázia nebo na střední školy s maturitní zkouškou, spíš než žáci ze standardních skupin.</p>

<p>OKRUH: MOTIVACE PRAXE</p>	
--------------------------------------	--

Benefity	<p>[17a] Takže se ta profilace projeví a je to tak jak říkáte, že ten učitel má prostor v tom předmětu, ale jenom, jenom v tom předmětu, ve kterém je žák profilován, větší prostor pro to s těmi žáky pracovat. Jinak v ostatních předmětech je ta snaha, aby fungovali pohromadě – tzn. že jsou smíchaní jak standardní žáci, tak žáci se zaměřením.</p> <p>[30a] Pokud bych měl školu, která je sestavena z žáků, kteří nemají žádné zázemí doma, aby se mohli připravovat na výuku apod., tak s tím bude obrovská práce a výsledků se v globálu nedosáhne takových, jaké si člověk představuje, byť by ten posun toho žáka mohl být výrazný. Protože on třeba nemá zázemí, ale ta škola mu dává třeba ještě o to víc. Benefitem toho, že na naší škole je profilace taková, jaké je, je to že si myslím, že v uvozovkách se sem dostanou žáci, se kterými se lépe pracuje a lépe se s nimi pracuje i těm učitelům, kteří s nimi pak mohou být velmi kreativní a mohou si s nimi dovolit více, než s žáky, kteří by k tomu neměli dispozice. Na druhou stranu tady máme i skupinu žáků, kteří mají ty problémy typu sociálního, a tam na druhou stranu jsou vidět ty posuny toho relativního typu. Že ten výsledek není úplně tak, že si z globálu řeknem, jo, to je super, ten se dostane na gympl, má samý jedničky a nevím, co všechno. Ale vidíme u něj ten posun, že když sem přišel, tak měl návyky takový, makový, a během těch let se naučil chovat, naučil se různé věci a umí se v tom životě pohybovat lépe, než to bylo na začátku. A je to takový ten relativní posun.</p> <p>Rozhodně si tedy myslím, že je určitě dobré, že tady je určitá skupina žáků, kteří mají lepší dispozice se učit, na druhou stranu je dobře, že jsou smíšení s žáky, kteří jsou i z nějakých sociálně-znevýhodněných skupin a můžou tam vznikat interakce. Oni ty žáci pak vědí navzájem, co může být i v jiných rodinách, jak to funguje a stejně tak i pro toho učitele, aby dokázal v rámci nějakého zdravého přístupu k tomu, co chtějí po těch žácích, tak vidí obě dvě strany, jak na tom mohou být žáci s jistou dispozicí a hlavně s tím zázemím jako takovým.</p>
Negativa	<p>[20a] Aby nebyli separovaní, aby nebyli separovaní ti standardní žáci a necítili se i jako, nebo ne necítili, oni se tak ani cítit nemůžou, ale by to spíš nesvádělo k tomu, že by zde byla jakoby nějaká separace žáků standardních a žáků, kteří mají rozšířenou výuku. To by mohlo potom vést nevědomky k nějakým opravdu... jako kastování nebo k něčemu takovému. I mezi těmi žáky, i mezi těmi učiteli. Takže z tohoto důvodu raději takovéto míšení.</p> <p>[21a] Organizační benefit to rozhodně není, protože v podstatě ten rozvrh je dán stejně a maximálně se ty děti jako rozdělí. A spíš to pro nás není komfortní, tím že to takhle dělíme vzhledem k organizaci</p>

	<p>výuky a rozvrhu přípravy. Protože se tam dělí ty skupiny a v tu chvíli nám to překáží. Ale s tím se dá nějakým způsobem poprat.</p> <p>[23a] Samozřejmě, že negativní může být to, že skupina, která v podstatě z principu může obsahovat větší počet žáků, kteří mají nějaké problémy s vyučováním, tak zde bude samozřejmě větší práce.</p> <p>A to je na druhou stranu taky ten význam, proč se ti žáci neslučují do jedné skupiny, ale rozměňují se do dvou tříd, aby to ti učitelé měli rovnoměrně mezi sebou. Aby se nestalo, že v jedné třídě je to pohoda, žádný problém, prostě ideál, žádné starosti a v druhé třídě je to masakr, který by ten učitel nezvládal. Tak tímto se ta skupina v podstatě rozdělí. A nepřináší to takové komplikace.</p>
Neutrálíe	[22a] Ale pro učitele to nepřináší nic negativního, ani nic pozitivního.

## PŘÍLOHA 2 - ZŠ LETNÍ

**Na začátku bych se vás chtěla zeptat, kolik máte na škole žáků a kolik z těchto žáků má speciální vzdělávací potřeby?**

Teď aktuálně máme [1b] 486 dětí a evidujeme [2b] 78 dětí, které mají různé, třeba specifické poruchy učení, a z toho máme 35 IVP. Což z celkového počtu dělá plus minus 16 % dětí, které mají nějakou poruchu.

**Jaké myslíte, že druhy speciálních potřeb převažují? Jsou to ty poruchy učení?**

Asi. [3b] Troufla bych si říct, že ze 70 % převažují specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, to je v největší míře. Máme tady čtyři děti, které mají LMP, tu jakoby nejstarší na druhém stupni, v osmé třídě. A pak tady máme ještě jedno z dětí s poruchami autistického spektra, v druhé třídě, ve 4. stupni. Takže to je vcelku závažné a neměli jsme, neměli jsme to nikdy.

**A kolik máte, když tedy máte i děti s vyššími stupni podpůrných opatření, kolik máte asistentů na škole?**

[4b] Máme 5 asistentů, protože sami si je moc samozřejmě určit nemůžeme. Dostaneme je doporučené jenom ze školského poradenského zařízení. Takže teď máme pět, z toho čtyři jsou právě u těch dětí, co mají LMP, a jednoho asistenta máme právě u toho našeho chlapečka, co má teda to autistické spektrum. Tady byla tedy obrovská výhoda, že paní asistentka s ním přicházela už ze školky, že byla ochotná přestoupit s ním ze školky už na základní školu, že jsme nemuseli hledat někoho jiného, protože to, jak jsou na sebe navázání, to nám strašně zjednodušuje práci ve třídě. Protože jinak si myslím podle toho, jak reagoval na jiné lidi, jak reagoval zpočátku na paní učitelku, že bychom měli daleko větší problém. Takže v tomto byla obrovská výhoda. V tom ostatním si myslím, že jsme měli obrovské štěstí, já to zaklepu, protože jsme měli zpočátku studenty pedagogické fakulty, kteří k nám chodili jako asistenti, byli v posledním ročníku. A díky tomu se před x lety nám podařilo navázat takovou fajn spolupráci, že všichni asistenti, co máme, tak jsou nebo byli studenti závěrečného ročníku pedagogické fakulty. A dva z nich u nás zůstali po dokončení jako učitelé. Tak to jsem hrozně ráda, protože když je to člověk zvenčí, tak je to obrovský problém, když ho neznáte. Tady je alespoň mírná záruka toho, že ten člověk má k těm dětem nějaký vztah, když studuje pedagogickou fakultu. A myslím, že i pro ty studenty je to fajn praxe. Já bych to dala jako povinné.

**Jo, já myslím, že dneska už to i často je na pedagogických fakultách...**

**[5b] A vaše škola nabízí rozšíření, koukala jsem, že se jedná o anglický jazyk a výtvarnou výchovu...**

- hudební. Výtvarku jsme mívali taky, ale tu už teď nemáme rozšířenou. To nám dojíždí poslední ročníky.

**A to znamená, že máte vždycky dvě třídy v ročníku a jedna z nich je rozšíření anglického jazyka a druhá hudební výchovy?**

Máme tři, máme tři třídy v ročníku. Ted'ka vlastně ve všech ročnících máme tři, ale kvůli kapacitě budeme nabírat jenom dvě první třídy, protože už je nemáme kam dát, jsme téměř po strop plní. Takže jedna je tzv. běžná, standardní, která si jede podle školního učebního plánu, a jednu máme rozšířenou na angličtinu, a to je běčková většinou, a céčková bývá jenom hudební, ale bohužel ted' nám těch hudebníků taky ubývá, tak máme i tu céčkovou z větší části anglickou a je tam bohužel jen deset hudebníků. Ted' máme těch dětí pramálo, uvidíme, jak bude za rok.

### **A proč jste se jako škola vlastně rozhodli pro tuto praxi, jaké to přináší benefity?**

Bývalá paní ředitelka byla výborná hudebnice. Já jsem tady na škole od 1993, to jsem ukončila filozofickou fakultu, a od 1998 jsem tady byla jako paní zástupkyně s touto paní ředitelkou, která byla i krajským metodikem hudebky a byla opravdu vynikající. Takže logicky si zavedla rozšířenou hudebku, což bylo skvělé a funguje to doteď. [6b] A s angličtinou jsme se tak rozhodli, protože jsme cítili potřebu dětem nabídnout i něco jiného a něco navíc. Aby zde nebylo jenom posílení toho, dejme tomu, uměleckého směru. [7b] A bylo to žádané. A troufnu si říct, že se nám sem dostalo hodně dětí, jakmile jsme otevřeli rozšířenou angličtinu. Tam se nám vážně velmi otevřely možnosti vybírat si, koho si vezmeme a koho si nevezmeme do školy.

### **Takže kdybyste konkrétně měla říci benefity této praxe, třeba pro vás z pozice ředitele, z pozice učitelů a z pozice žáků, tak jaké byste řekla?**

Tak z pozice ředitele je to určitě to, že se nám podařilo, ale to není jenom z pozice ředitele, to je vlastně i zásluhou těch lidí, které kdybych je tady neměla, tak se nikam neposuneme... [8b] Je to určitě to, že se nám zvedla prestiž školy. Že máme dobré jméno u zřizovatele, že se nám daří navázat spolupráci s organizacemi, které třeba do té doby na nějakou spolupráci ani neslyšely, že si můžeme dovolit i přeshraniční spolupráci, kterou ted'ka rozjíždíme. Bohužel už měla být ted'ka rozjetá, situace, která je to všechno zbrzdila. Že se nám stoprocentně, ať už z pohledu vedení školy nebo i pedagogů, daří si vybírat i pedagogy, které si sem vezmeme, protože musí mít nějakou jazykovou úroveň, pokud se bavíme o rozšířené angličtině, pokud je to hudebka, tak samozřejmě, pokud je ten člověk schopný vést sbor nebo orchestr, tak to je taky pro nás velká devíza. [9b] A myslím si, že díky tomu, že i rodiče, tzn. i laická veřejnost a do té doby můžou rodiče počítat, na nás nahlížíjí trošičku jinak, protože vidí, že rok co rok se chceme někam posunout. Protože já na pozici ředitelky jsem třetím rokem, když odcházela paní ředitelka do důchodu tak se logicky z mé pozice zástupkyně dvacetileté nabízelo, že prostě do toho konkurzu půjdu. [10b] A každý rok jsme si dali nějaký plán. A ty rodiče vidí, že ta škola se někam posouvá, a volá nám spoustu rodičů nespádových, že by chtěli třeba právě k nám na angličtinu. Což si myslím, že je asi ten největší benefit pro nás.

### **Takže, když už jsme se k tomu dostaly, dokázala byste odhadnout, kolik máte asi ted'ka těch spádových a nespádových dětí?**

[11b] Celkově je to myslím tak 60 na 40 ve prospěch těch spádových. Ale není to, není to úplně přesné. Tohle je opravdu odhad. Narozdíl od těch dětí, které máme s nějakou poruchou učení, kde je to přesné.

### **Jo, to naprosto chápu. A jaké myslíte, že to přináší negativa, tato praxe?**

Myslíte ty děti s tou poruchou učení?

## **Ne, myslím to, že máte tímto způsobem rozšířenou výuku, třeba jestli je to organizačně náročné nebo...**

**[12b]** Nemyslím si, že by to přinášelo obecně nějaká negativa. To ne. Nebo my v tom chceme vidět jenom možná ty pozitiva, takže si ty negativa možná nepřipouštíme, ale tím, že jsme sídlištní škola, máme nějakou kapacitu 500 dětí a máme 486, takže to opravdu není ani celá třída, co nám chybí do počtu, a naopak, vážně, já v tom vidím jen samá pozitiva. Já si neuvědomuji žádné negativum ani ze strany vedení, ani ve vztahu k pedagogům, ani že by děti vnímaly nějaká negativa.

**[13b]** To, co by možná mohl být problém, když o tom tak teď mluvím nahlas, je to, že máme vážně přeplněné ty třídy s angličtinou a že ne každý se tam dostane. Takže možná víc než dítě, by rodič mohl vnímat to, že [dítě, pozn. EK] není jakoby ve prestižní třídě. Protože bohužel, byť se to snažíme rodičům neustále vysvětlovat a v těch běžných, áčkových třídách třeba nabízet podporu výtvarné výchovy, protože ty výtvarníky tady máme skvělé, nabízíme jim i nějaké kroužky, které se nabízí primárně jen těmto áčkovým třídám, tak pořád to někteří rodiče berou tak, že ta rozšířenka, ať už je to ta angličtina nebo hudebka, tak že je to něco víc prestižního a ten kdo tam není, tak to bere jako jistou újmu. A to možná může být to negativum. A pravdou je, že ještě před deseti, patnácti lety, ten pohled takový byl. Byl hodně takový "já su áčkovej, tak jsem jakože hloupej, a ty jsi béčkovej, nebo céčkovej, ..." takže ten pohled tam byl jiný. A je pravda, že z větší části, tam kde to byla rozšířená angličtina i hudebka, se nám málo vyskytovaly děti s jakoukoliv poruchou učení, a pokud tam byly třeba dyslektici, tak se dalo nějakým způsobem zvládnout. Ale tím ty třídy fakt mohly být prestižní, protože se tam fakt daleko lépe pracovalo. A těch dětí, dejme tomu před patnácti, dvaceti lety s tou poruchou učení, nebylo jich tolik. A teď není třída, od jedničky do devítky, to je úplně jedno, kde by nebyli minimálně tři děti s nějakou poruchou učení. Plus k tomu ADD nebo ADHD, to je úplně jedno. Ale není žádná třída, kde by se řeklo, že není žádné dítě s poruchou učení.

**[14b]** Takže myslíte, že kdybychom se bavily o žácích se SVP, tak dnes už jsou přibližně ve stejném počtu ve všech třídách?

Troufla bych si říct, že ano. Není to tak rozděleno. Takhle ještě: když děti berete do první třídy, tak tam těžko něco rozpoznáte z hlediska vzdělávacích potřeb. Poznáme spoustu věcí z hlediska nějaké samoobslužnosti dítěte, jak se dítě chová, to se dá vypořádat. Také jak ho rodina samozřejmě vede, to, co umí nebo neumí napsat a podobně. V rámci toho člověk už může rozpoznat, jak by se dítěti třeba mohlo dařit nebo ne. Ale pořád v té první třídě to nelze. I k těm poruchám dochází až v závěru druhé třídy nebo v pololetí třetí třídy. A pokud to dítě nezvládá, třeba hlavně tu rozšířenou angličtinu, tak pak s rodiči řešíme, zda by nebylo třeba lepší, aby se vrátil do běžné třídy. Ale to se nám moc nestává. Už opravdu u toho začátku se snažíme ty rodiče přimět k tomu, že to není třeba dobré – dítě které se stydí u zápisu nebo nechce reagovat, tak by se v anglické třídě trápilo, že, když nechce komunikovat.

**To určitě.**

**[15b]** Takže ano, je to rozvrstvené, ty děti jsou téměř všude, a pokud je tam nějaký problém, tak se je samozřejmě z těch rozšířených tříd snažíme dávat do těch běžných. Ale některé děti jsou schopné ten handicap vyrovnat, že to není taková tragédie.

**Vy jste i říkala, že ve standardních třídách se jim snažíte dávat i nějaké další zajímavé aktivity, například že nabízíte nějakým způsobem rozšířenou výtvarnou výchovu nebo nějaké koníčky. Mají tito žáci taky svým způsobem neformální rozšíření?**

Určitě.

[16b] My tam cílíme v těch „áčkových“ třídách třeba na výtvarku, protože ty měkké dovednosti u těch dětí je zapotřebí podporovat i právě rozvíjením jemné motoriky. Takže na to tam hodně cílíme a nabízíme jim speciálně keramiku do první třídy. Tu tedy nabízíme i všem ostatním dětem, ale tady ji máme vážně zaměřenou na podporu jemné motoriky. A máme tady paní keramičku, která vede i kroužky pro dospělé a je velmi úspěšná, děti k ní chodí hodně rádi. A má tu už dlouhodobě dobré jméno, takže když jsme to rodičům nabídli a slyšeli jméno té paní učitelky, tak se nám to zaplnilo raz dva. To jsou ty benefity toho, že dlouhodobě se nám daří sem dostávat lidi, kteří svoji práci milují, dělají ji rádi. Nedělají ji jenom proto, že musí chodit do práce. A roky samozřejmě trvá, než si vybudujete nějaké jméno a zaplat'pánbu ti lidé nám tady pořád zůstávají, protože jim je tady dobře. A ti rodiče na to slyší a ať chcete nebo nechcete, jak jsem říkala, jsme sídlištní škola, a ty informace prostě jdou mezi lidmi, ať už dobré nebo špatné, a jdou velmi rychle. A my bychom samozřejmě byli rádi, kdyby šly jenom ty dobré, že. A klepu, daří se to. Takže ano, to je ta výhoda pro ty děti, děti „áčkové“.

[17b] Pokud se mezi těmi dětmi „áčkovými“ zadaří třeba během roku nebo do té poloviny třetí třídy paní učitelky zjistí, že je tam vážný talent na angličtinu, tak začneme řešit s rodiči, že bychom toho žáka přeřadili do té třídy, kde je angličtina. Nebo i později, třeba až ve čtvrté třídě se nám objeví vážně hudební talent. Takže i tam dochází k jistému přesunu, ale upřímně, řešíme to tak, aby ten počet dětí byl přibližně stejný, ne aby v jedné třídě bylo 28 prvňáčků a v druhé 15 a ve třetí třeba 19. Ale když máme talenty, jaké máme, tak samozřejmě i toto musíme nějak vydržet, že v té „áčkové“ třídě bude více dětí a v těch s rozšířených méně. Ale s tím tak nějak paní učitelky už počítají, že to tak je.

**Já bych se ještě chtěla na závěr zeptat, kolik máte vlastně na škole sociálně znevýhodněných žáků?**

Jakože dětí ze socio-ekonomicky slabého prostředí?

Ano.

[18b] Tak kdybych to vzala průřezově zase od jedničky do devítky, tak těch dětí tady máme třeba patnáct dohromady. Což si nemyslím, že je něco tragického a jedním dechem dodávám, že polovina z nich jsou sice děti ze slabého sociálně-ekonomického původu nebo prostředí, ale ta rodina se snaží a funguje. A ten zbytek je takový, že to dítě nemá vůbec žádnou podporu. Ještě bych si troufla říct, že ve dvou případech se to dítě tak nějak snaží jakoby samo, což je obdivuhodné, a teprve ten zbytek je takový, že se nesnaží ani rodina a je jí to úplně jedno, nereaguje na žádné podněty z naší strany, nereaguje na podněty ani ze sociálky a dítě nedělá nic. A kdybych to teď měla vzít třeba z hlediska distančního vzdělávání, tak dítě, které nefunguje vůbec, tak máme slovy dvě. A to druhostupňové.

**[19b] A myslíte, že jich máte více nebo méně než ostatní školy třeba ve vaší městské části? Nebo jste na tom podobně?**

Tak já si myslím, že kdybych vzala školy, které jsou na tom počtově stejně jako my, tak jsme na tom lépe, nemáme jich tolik [žáků se sociálním znevýhodněním, *pozn. EK*]. Protože školy, které jsou v okolí, a některé jsou opravdu menšinově zaměřené, tak tam mají z počtu [žáků, *pozn. EK*], co máme my, třeba dvojnásobek IVP. A my těch 35 [žáků s IVP, *pozn. EK*], když bych vzala jenom naše [název městské části, *pozn. EK*] školy, my jsme tady čtyři, tak jsme v IVP naprosto standardní.

OKRUH: CHARAKTER ŠKOLY	
Mechanika rozčleňování a počet standardních tříd, tříd s rozšířením a tříd smíšených	<p><b>[5b] A vaše škola nabízí rozšíření, koukala jsem, že se jedná o anglický jazyk a výtvarnou výchovu...</b></p> <p>- hudební. Výtvarku jsme mívali taky, ale tu už teď nemáme rozšířenou. To nám dojíždí poslední ročníky.</p> <p><b>A to znamená, že máte vždycky dvě třídy v ročníku a jedna z nich je rozšíření anglického jazyka a druhá hudební výchovy?</b></p> <p>Máme tři, máme tři třídy v ročníku. Teďka vlastně ve všech ročnících máme tři, ale kvůli kapacitě budeme nabírat jenom dvě první třídy, protože už je nemáme kam dát, jsme téměř po strop plní. Takže jedna je tzv. běžná, standardní, která si jede podle školního učebního plánu, a jednu máme rozšířenou na angličtinu, a to je béčková většinou, a céčková bývá jenom hudební, ale bohužel teď nám těch hudebníků taky ubývá, tak máme i tu céčkovou z větší části anglickou a je tam bohužel jen deset hudebníků.</p> <p>[6b] A s angličtinou jsme se tak rozhodli, protože jsme cítili potřebu dětem nabídnout i něco jiného a něco navíc. Aby zde nebylo jenom posílení toho, dejme tomu, uměleckého směru. A bylo to žádané.</p> <p>[16b] My tam cílíme v těch „áčkových“ třídách [tj. ve třídách bez rozšíření, <i>pozn. EK</i>] třeba na výtvarku, protože ty měkké dovednosti u těch dětí je zapotřebí podporovat i právě rozvíjením jemné motoriky. Takže na to tam hodně cílíme a nabízíme jim speciálně keramiku do první třídy. Tu tedy nabízíme i všem ostatním dětem, ale tady ji máme vážně zaměřenou na podporu jemné motoriky. A máme tady paní keramičku, která vede i kroužky pro dospělé a je velmi úspěšná, děti k</p>

	<p>ní chodí hodně rádi. A má tu už dlouhodobě dobré jméno, takže když jsme to rodičům nabídli a slyšeli jméno té paní učitelky, tak se nám to zaplnilo raz dva.</p> <p>[17b] Pokud se mezi těmi dětmi „áčkovými“ zadaří třeba během roku nebo do té poloviny třetí třídy paní učitelky zjistí, že je tam vážný talent na angličtinu, tak začneme řešit s rodiči, že bychom toho žáka přeřadili do té třídy, kde je angličtina. Nebo i později, třeba až ve čtvrté třídě se nám objeví vážně hudební talent. Takže i tam dochází k jistému přesunu, ale upřímně, řešíme to tak, aby ten počet dětí byl přibližně stejný, ne aby v jedné třídě bylo 28 prvňáčků a v druhé 15 a ve třetí třeba 19. Ale když máme talenty, jaké máme, tak samozřejmě i toto musíme nějak vydržet, že v té „áčkové“ třídě bude více dětí a v těch s rozšířených méně. Ale s tím tak nějak paní učitelky už počítají, že to tak je.</p>
--	---

OKRU: SVP	
Počet žáků	[1b] 486 dětí a evidujeme
Počet žáků s SVP (IVP)	[2b] 78 dětí, které mají různé, třeba specifické poruchy učení, a z toho máme 35 IVP. Což z celkového počtu dělá plus minus 16 % dětí, které mají nějakou poruchu.
Jaké druhy speciálních potřeb převažují	[3b] Troufla bych si říct, že ze 70 % převažují specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, to je v největší míře. Máme tady čtyři děti, které mají LMP, tu jakoby nejstarší na druhém stupni, v osmé třídě. A pak tady máme ještě jedno z dětí s poruchami autistického spektra, v druhé třídě, ve 4. stupni. Takže to je vcelku závažné a neměli jsme, neměli jsme to nikdy.
Počet asistentů a jejich charakter	[4b] Máme 5 asistentů, protože sami si je moc samozřejmě určit nemůžeme. Dostaneme je doporučené jenom ze školského poradenského zařízení. Takže teď máme pět, z toho čtyři jsou právě u těch dětí, co mají LMP, a jednoho asistenta máme právě u toho našeho chlapečka, co má teda to autistické spektrum.
Rovnoměrné rozvrstvení žáků s SVP ve třídách	<b>[14b] Takže myslíte, že kdybychom se bavily o žácích se SVP, tak dnes už jsou přibližně ve stejném počtu ve všech třídách?</b>

	<p>Troufla bych si říct, že ano. Není to tak rozděleno. Takhle ještě: když děti berete do první třídy, tak tam těžko něco rozpoznáte z hlediska vzdělávacích potřeb. Poznáme spoustu věci z hlediska nějaké samoobslužnosti dítěte, jak se dítě chová, to se dá vypořádat. Také jak ho rodina samozřejmě vede, to, co umí nebo neumí napsat a podobně. V rámci toho člověk už může rozpoznat, jak by se dítěti třeba mohlo dařit nebo ne. Ale pořád v té první třídě to nelze.</p> <p>[15b] Takže ano, je to rozvrstvené, ty děti jsou téměř všude, a pokud je tam nějaký problém, tak se je samozřejmě z těch rozšířených tříd snažíme dávat do těch běžných. Ale některé děti jsou schopné ten handicap vyrovnat, že to není taková tragédie.</p>
<p>Žáci se sociálním znevýhodněním</p>	<p>[18b] Tak kdybych to vzala průřezově zase od jedničky do devítky, tak těch dětí tady máme třeba patnáct dohromady. Což si nemyslím, že je něco tragického a jedním dechem dodávám, že polovina z nich jsou sice děti ze slabého sociálně-ekonomického původu nebo prostředí, ale ta rodina se snaží a funguje. A ten zbytek je takový, že to dítě nemá vůbec žádnou podporu. Ještě bych si troufla říct, že ve dvou případech se to dítě tak nějak snaží jakoby samo, což je obdivuhodné, a teprve ten zbytek je takový, že se nesnaží ani rodina a je jí to úplně jedno, nereaguje na žádné podněty z naší strany, nereaguje na podněty ani ze sociálky a dítě nedělá nic. A kdybych to teď měla vzít třeba z hlediska distančního vzdělávání, tak dítě, které nefunguje vůbec, tak máme slovy dvě. A to druhostupňové.</p> <p><b>[19b] A myslíte, že jich máte více nebo méně než ostatní školy třeba ve vaší městské části? Nebo jste na tom podobně?</b></p> <p>Tak já si myslím, že kdybych vzala školy, které jsou na tom počtově stejně jako my, tak jsme na tom lépe, nemáme jich tolik [žáků se sociálním znevýhodněním, pozn. EK]. Protože školy, které jsou v okolí, a některé jsou opravdu menšinově zaměřené, tak tam mají z počtu [žáků, pozn. EK], co máme my, třeba dvojnásobek IVP. A my těch 35 [žáků s IVP, pozn. EK], když bych vzala jenom naše [název městské části] školy, my jsme tady čtyři, tak jsme v IVP naprosto standardní.</p>

OKRUH: PRESTIŽ ŠKOLY	
Množství mimospádových žáků	[11b] Celkově je to myslím tak 60 na 40 ve prospěch těch spádových. Ale není to, není to úplně přesné. Tohle je opravdu odhad.
Prestiž s rozšířením (včetně úspěšnosti žáků v těchto třídách)	<p>[7b] A bylo to žádané. A troufnu si říct, že se nám sem dostalo hodně dětí, jakmile jsme otevřeli rozšířenou angličtinu. Tam se nám vážně velmi otevřely možnosti vybírat si, koho si vezmeme a koho si nevezmeme do školy.</p> <p>[8b] Je to určitě to, že se nám zvedla prestiž školy. Že máme dobré jméno u zřizovatele, že se nám daří navázat spolupráci s organizacemi, které třeba do té doby na nějakou spolupráci ani neslyšely, že si můžeme dovolit i přeshraniční spolupráci, kterou teďka rozjíždíme. Bohužel už měla být teďka rozjetá, situace, která je to všechno zbrzdila. Že se nám stoprocentně, ať už z pohledu vedení školy nebo i pedagogů, daří si vybírat i pedagogy, které si sem vezmeme, protože musí mít nějakou jazykovou úroveň, pokud se bavíme o rozšířené angličtině, pokud je to hudebka, tak samozřejmě, pokud je ten člověk schopen vést sbor nebo orchestr, tak to je taky pro nás velká deviza.</p> <p>[10b] A každý rok jsme si dali nějaký plán. A ty rodiče vidí, že ta škola se někam posouvá, a volá nám spoustu rodičů nespádových, že by chtěli třeba právě k nám na angličtinu. Což si myslím, že je asi ten největší benefit pro nás.</p>

OKRUH: MOTIVACE PRAXE	
Benefity	[8b] Je to určitě to, že se nám zvedla prestiž školy. Že máme dobré jméno u zřizovatele, že se nám daří navázat spolupráci s organizacemi, které třeba do té doby na nějakou spolupráci ani neslyšely, že si můžeme dovolit i přeshraniční spolupráci, kterou teďka rozjíždíme. Bohužel už měla být teďka rozjetá, situace, která je to všechno zbrzdila. Že se nám stoprocentně, ať už z pohledu vedení školy nebo i pedagogů, daří si vybírat i pedagogy, které si sem vezmeme, protože musí mít nějakou jazykovou úroveň, pokud se bavíme o rozšířené angličtině, pokud je to hudebka, tak samozřejmě, pokud je ten člověk schopen vést sbor nebo orchestr, tak to je taky pro nás velká deviza.

	<p>[9b] A myslím si, že díky tomu, že i rodiče, tzn. i laická veřejnost a do té tedy můžu rodiče počítat, na nás nahlížíjí trošičku jinak, protože vidí, že rok co rok se chceme někam posunout.</p> <p>[10b] A každý rok jsme si dali nějaký plán. A ty rodiče vidí, že ta škola se někam posouvá, a volá nám spoustu rodičů nespádových, že by chtěli třeba právě k nám na angličtinu. Což si myslím, že je asi ten největší benefit pro nás.</p> <p>[12b] Nemyslím si, že by to přinášelo obecně nějaká negativa. To ne. Nebo my v tom chceme vidět jenom možná ty pozitiva, takže si ty negativa možná nepřipouštíme, ale tím, že jsme sídlištní škola, máme nějakou kapacitu 500 dětí a máme 486, takže to opravdu není ani celá třída, co nám chybí do počtu, a naopak, vážně, já v tom vidím jen samá pozitiva. Já si neuvědomuji žádné negativum ani ze strany vedení, ani ve vztahu k pedagogům, ani že by děti vnímaly nějaká negativa.</p>
Negativa	<p>[13b] To, co by možná mohl být problém, když o tom tak teď mluvím nahlas, je to, že máme vážně přeplněné ty třídy s angličtinou a že ne každý se tam dostane. Takže možná víc než dítě, by rodič mohl vnímat to, že [dítě, pozn. EK] není jakoby ve prestižní třídě. Protože bohužel, byť se to snažíme rodičům neustále vysvětlovat a v těch běžných, áčkových třídách třeba nabízet podporu výtvarné výchovy, protože ty výtvarníky tady máme skvělé, nabízíme jim i nějaké kroužky, které se nabízí primárně jen těmto áčkovým třídám, tak pořád to někteří rodiče berou tak, že ta rozšířenka, ať už je to ta angličtina nebo hudebka, tak že je to něco víc prestižního a ten kdo tam není, tak to bere jako jistou újmu. A to možná může být to negativum. A pravdou je, že ještě před deseti, patnácti lety, ten pohled takový byl. Byl hodně takový "já su áčkovej, tak jsem jakože hloupej, a ty jsi béčkovej, nebo céčkovej, ..." takže ten pohled tam byl jiný. A je pravda, že z větší části, tam kde to byla rozšířená angličtina i hudebka, se nám málo vyskytovaly děti s jakoukoliv poruchou učení, a pokud tam byly třeba dyslektici, tak se dalo nějakým způsobem zvládnout. Ale tím ty třídy fakt mohly být prestižní, protože se tam fakt daleko lépe pracovalo. A těch dětí, dejme tomu před patnácti, dvaceti lety s tou poruchou učení, nebylo jich tolik. A teď není třída, od jedničky do devítky, to je úplně jedno, kde by nebyli minimálně tři děti s nějakou poruchou učení. Plus k tomu ADD nebo ADHD, to je úplně jedno. Ale není žádná třída, kde by se řeklo, že není žádné dítě s poruchou učení.</p>

## **PŘÍLOHA 3 - ZŠ PODZIMNÍ**

**Já bych tedy položila první otázku. Kolik žáků se SVP přibližně navštěvuje vaši školu?**

**[1c]** Je to 600. 598 přesně. 600 žáků.

**Ano, celkově 600 žáků. A kolik se SVP?**

Ty máme na tom seznamu. Takhle, ono tam jsou buď ti, co mají poradnu a mají IVP, těch je méně, nebo kteří mají SVP a jsou tzv. jedničkoví. **[2c]** Takže dohromady je jich tak kolem 60 všech. Ale ne všichni mají doporučení z poradny na nějaké velké úlevy, např. je namísto toho u nich vhodný jiný způsob vzdělávání. Do toho jsou i děti, které... s neprospěchem. Které taky potřebují pomoc, a proto jim poskytujeme školní asistenty.

**A ty děti s neprospěchem, to jsou spíš nějaké poruchy učení nebo spíše nějaké sociální znevýhodnění?**

To jsou poruchy učení a je tam pár těch sociálních. **[3c]** Těch může být tak 5, těch se špatným sociálním zázemím na výuku.

**A jaké jsou druhy speciálních potřeb u vás převažují?**

Takhle. **[4c]** ADHD se teď docela poměrně rozšiřuje a potom je to dyslexie, kalkulií nemáme. Měli jsme jednu, ale už ji nemáme. Ta se vyskytuje opravdu velice málo, ale spíš tyto dysfunkce. Hlavně ta dyslexie. Nebo taky dyslálie, objevuje se i dyslálie.

**A jaký máte počet asistentů?**

Počet asistentů... **[5c]** Máme jednak asistenty pedagoga a jednak školní asistenty. Asistentů pedagoga je pět a školních asistentů je taky pět. Kombinujeme to a tam, kde třeba děti nemají vyloženě doporučení na asistenta pedagoga z poradny, třeba jsou dvojkoví, trojkoví, v tomto případě dáváme děti do tříd učitelům, kteří mají k ruce školní asistenty. Ti školní asistenti jsou z grantu.

**A ti jsou teda takoví sdílení, že jsou v jedné třídě?**

**[6c]** Oni všichni mají vystudováno asistent pedagoga, to musí mít. Ale ministerská legislativa to odděluje, protože to v grantech neumí pojmenovat jiným způsobem, a tak udělali školní asistenty. V podstatě vykonávají tutéž práci jako asistenti pedagoga. A my s tím doplňujeme ty potřeby těch dětí, které nemají vyloženě z poradny vypsáno IVP. Doplnujeme to v těch třídách, kde to děti nejvíce potřebují. Je to výhoda, až skončí grant, tak nevím, co bude.

**Zároveň vaše škola má nějaké třídy s rozšířením.**

Ano. **[7c]** My to máme uděláno tak, že pro nadané žáky pro matematiku a přírodní vědy jsou speciální skupiny. Profilové z celého ročníku od šesté třídy jsou vybráni [někteří žáci, pozn. EK] na základě posouzení jejich dovedností a se souhlasem rodičů jsou zařazeni do skupiny s rozšířenou výukou matematiky a informatiky. A to znamená, že na profilové hodiny matematiky některé děti jdou jako skupina samostatně. Tedy matematiku mají samostatně. Informatiku mají tedy rozšířenou v rámci hodiny, tam dělení na skupiny není. Takže máme

v rámci matematiky děti z těch tříd, které jsou vybrané profilově celým ročníkem, seberou se a matematiku mají společně. A ty ostatní mají další dvě skupiny, když je to tři třídy v ročníku a tak dále. Takže ti ostatní jsou prostě nematematická skupina.

**[8c] Takže to znamená, že nemáte žádné specializované třídy, kde by byly třeba jenom ty děti s rozšířením matematiky a informatiky?**

Ne. Bylo to dříve. [9c] A rodiče to docela těžce nesli, že v jedné třídě jsou vyselektované a nadané děti a že jejich se tam nedostalo a tak dále. Takže jsme to udělali tak, že oni jsou v kmenové třídě. Ono je to i pro tu socializaci lepší, protože děti nejsou tak oddělováni a nenadřazují se. Ono se taky stávalo, že děti, když byly tzv. elita, tak se na ostatní děti nadřazovaly. Proto jsme to udělali tímto způsobem a funguje to dobře.

**A řekla byste tedy, že v těch skupinách, které mají to rozšíření, že je tam méně dětí se SVP?**

[10c] On je o to docela velký zájem. Děti musí projít testy. Navíc ještě z vesnických malotřídek k nám přicházejí děti do šestky, takže ten zájem je velký a výběr taky. [11c] To znamená, že máme kolem těch 25 v každé té skupině. Musí to být do pětadvaceti potom i kvůli jazykům atd. [12c] Takže takhle to vyhovuje a není žádná rivalita mezi tzv. chytrými a hloupými, jako se to třeba dělo dřív.

**A myslíte, že ty SVP jsou častější u těch standardních žáků nebo máte i žáky se SVP i v těch skupinách s tím rozšířením.**

[13c] Jako vyskytne se, že je tam dítě třeba dyslektik a je nadané na matematiku, tak samozřejmě je tam zařazen. Protože tohle ho neblokuje. Jo, stává se to. Jsou tam i tyhle děti.

**[14c] A jsou tam stejně často jako v těch standardních skupinách nebo ne?**

No, tak často zase nejsou. Ono přece jenom, když má něco dys, tak se tam objeví i třeba něco jiného, např. krátkodobá paměť a špatné porozumění a tak. Takže opravdu, pokud je ten dyslektik se svou poruchou vyloženě na češtinu, tak na matematiku může být výborný a prostě tam jde. Pokud má ale více kombinovaných poruch, které se vyskytují, např. že nemá až tak logické myšlení atd. tak ty tam bohužel nemůžou být zařazeni.

**[15c] Ale zároveň protože ty třídy jsou smíšené, tak v těch třídách je to asi rovnoměrně rozložené.**

Ano, v těch třídách je to rovnoměrně rozloženo. V prvním stupni, když děti nastoupí do první, tak to už rozdělujeme, aby nebyly v těch třídách [nerovnoměrně, pozn. EK] a potom v té šestce tam na to taky dbáme, aby to bylo rovnoměrně rozděleno, protože se nově tvoří třídy s těmi příchozími dětmi z těch malotřídek.

**A jaké myslíte, že toto rozšíření výuku přináší výhody třeba pro učitele?**

[16c] No tak samozřejmě, že učitel, který učí v této třídě, má náročnější přípravy, protože ty děti přece jen vyžadují nebo potřebují větší péči, větší rozsah učiva atd. [17c] ale zase se jim tam lépe učí. [18c] Kdežto v těch nematematických skupinách, tak tam se opravdu bere podle RVP základní učivo, aby ty děti hlavně uměly základní učivo. [19c] Navíc do té matematické

chtějí děti, nebo rodiče chtějí, aby tam jejich děti byly zařazeny, i kvůli tomu, že v podstatě jde o náročnější výuku, a tudíž jsou lépe připraveni na přijímací zkoušky na výběrové střední školy jako gymnázia a nějaké ekonomie atd.

**Takže ty rodiče mají tuto motivaci. A myslíte že to přináší i nějaké benefity pro ty standardní žáky nebo ně je to neutrální?**

**[20c]** Ne, ono to přináší benefity pro ty děti, protože když jsou potom v té třídě společně, tak my dbáme na to, aby se nenadřazovali, takže v té třídě je normální rozložení dětí podle Gaussovy křivky ve všech ostatních předmětech a tam se to vyrovnává. Ty vztahy jsou mezi nimi většinou pozitivní. A pokud je tam nějaký ADHD, tak ten dokáže někdy rozhodit, protože to už nezvládá, potřebuje si odpočinout, potřebuje si to v té hodině rozfázovat trochu jinak. Přece jenom když jsou starší v těch vyšších třídách, tak už potom ty ADHD na ně se musí dávat opravdu speciální zohlednění.

**[21c]** A myslíte si, že to pro ty běžné žáky přináší i nějaké výhody v těch rozšířených předmětech, např. že v matematice je na ně více času, aby jim to vysvětlil ten učitel?

Ano, ano. Právě, tam se bere to základní učivo podle výstupu, víc se to procvičí. To znamená, že když oni potom jdou třeba na přijímačky, tak pak chodí na přípravy, které organizujeme pro tyto děti, a když mají dobré základy toho učiva, tak potom se jim to i lépe na přijímačky připravuje. Ale je pravda, že ten základ mají procvičený hodně, věnuje se tomu hodně času, aby prostě zvládli to základní učivo.

**[22c]** A našla byste na tom nějaká negativa, nebo myslíte - vím, že jste zmínila, že dřív, když byli rozdělení ve třídách, tak že to přinášelo nějaké negativní pocity z toho separování - a dneska myslíte, že to má nějaké negativa nebo byste už je ani nezmínila?

Ono ta negativa už jsou celkem setřená. Tam jediné, někdy třeba rodiče dítěte, které se tam nedostane, tak někdy těm rodičům to musíme vysvětlovat, že ty dovednosti atd. neprokázal a že je pro něj lepší, aby byl v té skupině, kde se berou hodně podrobně ty základy. Takže tam je to spíš ambicióznost rodičů než dětí.

**A myslíte, že to ovlivňuje to, že vaše škola je díky tomu třeba více prestižní, že máte třeba více žáků z mimospádové oblasti?**

**[23c]** Určitě, určitě to pomáhá prestiži a povědomí o škole. Ono nejenom toto, ono i způsob výuky a vybavenost školy a další a další věci. Ale určitě to pomáhá k tomu, že je škola pro rodiče a prestižní. A taky možnost, že to dítě nemusí na gymnázium (protože ne všichni rodiče chtějí, aby ty děti chodily na gymnázium, na šestky nebo osmileté). **[24c]** Tak je to přínos pro ty děti. A nemusí na to gymnázium, které je třeba pro ně mnohem náročnější. My říkáme, že jim to zkrátí dětství. Když jdou na to gymnázium děti, které na to opravdu nejsou, prostě nejsou to malí vědci nebo rozumíte mi. Taky se nám stalo, že se už několik dětí vrátilo. Je to výjimka, ale vrátilo se z gymnázia – do té matematické se vrátili.

**A kolik máte díky tomu žáků z mimospádové oblasti, dokázala byste to odhadnout?**

Ze spádové oblasti, tady u nás v [město školy]?

## **Nebo ano, ze spádové oblasti.**

**[25c]** No tak 80 % spádových, 20 % jsou z vesnických, malotřídních škol, od 6. ročníku. Dojíždějící. Samozřejmě někdy je rodiče dají už na první stupeň, pokud je volno, protože zákon to umožní – nejdřív prioritu má přirozeně spádová oblast, tedy [město školy], a potom teprve můžeme dobrat z těch ostatních, kteří nejsou spádoví.

**[26c]** A vy tedy říkáte, že těch žáků se sociálním znevýhodněním máte asi jenom pět?

Takhle, přiznaných.

**A kolik byste odhadla, že jich máte v celku?**

Já bych odhadovala 15, ale přiznaných je 5.

Samozřejmě, oni ti rodiče jsou na to velice citliví, žejo, takže my to máme jediné na základě třeba jednání se sociálkou nebo dotazy na ty děti ze sociálky, takže tím to poznáme. A někdy to poznáme sami, když to dítě nemá v pořádku věci, nenesí úkoly a je třeba unavené atd.

**A hlásí se tyto děti do těch tříd s tím rozšířením?**

No, tak někdy se taky hlásí. Někdy je to opravdu chytré dítě, které je zanedbané, třeba při rozvodu rodičů nebo střídavé péči, kde se ti rodiče přebíjejí jeden před druhým, takže někdy opravdu takové dítě máme. Stalo se to.

**Takže máte i nějaké děti s tím sociálním znevýhodněním v těch rozšířených třídách.**

Ano, ano.

**A je to tak, že je většina z nich v těch...**

Většina z nich je v těch normálních, no. Jde o to, že my jim třeba nabízíme doučování, ale ne všichni rodiče to chtějí, prostě někteří napíší, že ne, odmítnou to a ti, kteří chodí na doučování tak opravdu profitují. Že ta individuální péče na tom doučování je prostě znát.

*POZNÁMKA: Asi 30 minut po rozhovoru mi respondentka opětovně zavolala a dodala, že škola nabízí podporu také nadaným žákům ve standardních skupinách, jejichž nadání je jiné nežli na matematiku. Ať už se jedná o speciální podporu talentu či mimoškolní aktivity. Dodatečný hovor bohužel nebylo možné v danou chvíli nahrát, proběhl tedy off record.*

OKRUH: CHARAKTER ŠKOLY	
Mechanika rozčleňování a počet standardních tříd, tříd s rozšířením a tříd smíšených	<p>[7c] My to máme uděláno tak, že pro nadané žáky pro matematiku a přírodní vědy jsou speciální skupiny. Profilově z celého ročníku od šesté třídy jsou vybráni [někteří žáci, pozn. EK] na základě posouzení jejich dovedností a se souhlasem rodičů jsou zařazeni do skupiny s rozšířenou výukou matematiky a informatiky. A to znamená, že na profilové hodiny matematiky některé děti jdou jako skupina samostatně. Tedy matematiku mají samostatně. Informatiku mají tedy rozšířenou v rámci hodiny, tam dělení na skupiny není. Takže máme v rámci matematiky děti z těch tříd, které jsou vybrané profilově celým ročníkem, seberou se a matematiku mají společně. A ty ostatní mají další dvě skupiny, když je to tři třídy v ročníku a tak dále. Takže ti ostatní jsou prostě nematematická skupina.</p> <p><b>[8c] Takže to znamená, že nemáte žádné specializované třídy, kde by byly třeba jenom ty děti s rozšířením matematiky a informatiky?</b></p> <p>Ne. Bylo to dříve. A rodiče to docela těžce nesli, že v jedné třídě jsou vyselektované děti a nadané a že jejich se tam nedostalo a tak dále. Takže jsme to udělali tak, že oni jsou v kmenové třídě.</p> <p>[11c] To znamená, že máme kolem těch 25 v každé té skupině. Musí to být do pětadvaceti potom i kvůli jazykům atd.</p>

OKRU: SVP	
Počet žáků	[1c] Je to 600. 598 přesně. 600 žáků.
Počet žáků s SVP (IVP)	[2c] Takže dohromady je jich tak kolem 60 všech. Ale ne všichni mají doporučení z poradny na nějaké velké úlevy, např. je namísto toho u

	nich vhodný jiný způsob vzdělávání. Do toho jsou i děti, které... s neprospěchem. Které taky potřebují pomoc, a proto jim poskytujeme školní asistenty.
Jaké druhy speciálních potřeb převažují	[4c] ADHD se teď docela poměrně rozšiřuje a potom je to dyslexie, kalkulií nemáme. Měli jsme jednu, ale už ji nemáme. Ta se vyskytuje opravdu velice málo, ale spíš tyto dysfunkce. Hlavně ta dyslexie. Nebo taky dyslálie, objevuje se i dyslálie.
Počet asistentů a jejich charakter	[5c] Máme jednak asistenty pedagoga a jednak školní asistenty. Asistentů pedagoga je pět a školních asistentů je taky pět. Kombinujeme to a tam, kde třeba děti nemají vyloženě doporučení na asistenta pedagoga z poradny, třeba jsou dvojkoví, trojkoví, v tomto případě dáváme děti do tříd učitelům, kteří mají k ruce školní asistenty. Ti školní asistenti jsou z grantu.  [6c] Oni všichni mají vystudováno asistent pedagoga, to musí mít. Ale ministerská legislativa to odděluje, protože to v grantech neumí pojmenovat jiným způsobem, a tak udělali školní asistenty. V podstatě vykonávají tutéž práci jako asistenti pedagoga. A my s tím doplňujeme ty potřeby těch dětí, které nemají vyloženě z poradny vypsáno IVP. Doplňujeme to v těch třídách, kde to děti nejvíce potřebují. Je to výhoda, až skončí grant, tak nevím, co bude.
Rovnoměrné rozvrstvení žáků s SVP ve třídách	[13c] Jako vyskytne se, že je tam dítě třeba dyslektik a je nadané na matematiku, tak samozřejmě je tam zařazen. Protože tohle ho neblokuje. Jo, stává se to. Jsou tam i tyhle děti.  <b>[14c] A jsou tam stejně často jako v těch standardních skupinách nebo ne?</b>  No, tak často zase nejsou. Ono přece jenom, když má něco dys, tak se tam objeví i třeba něco jiného, např. krátkodobá paměť a špatné porozumění a tak. Takže opravdu, pokud je ten dyslektik se svou poruchou vyloženě na češtinu, tak na matematiku může být výborný a

	<p>prostě tam jde. Pokud má ale více kombinovaných poruch, které se vyskytují, např. že nemá až tak logické myšlení atd. tak ty tam bohužel nemůžou být zařazeni.</p> <p><b>[15c] Ale zároveň protože ty třídy jsou smíšené, tak v těch třídách je to asi rovnoměrně rozložené.</b></p> <p>Ano, v těch třídách je to rovnoměrně rozloženo. V prvním stupni, když děti nastoupí do první, tak to už rozdělujeme, aby nebyly v těch třídách [nerovnoměrně, <i>pozn. EK</i>] a potom v té šestce tam na to taky dbáme, aby to bylo rovnoměrně rozděleno, protože se nově tvoří třídy s těmi příchozími dětmi z těch malotřídek.</p>
<p>Žáci se sociálním znevýhodněním</p>	<p>[3c] Těch může být tak 5, těch se špatným sociálním zázemím na výuku.</p> <p><b>[26c] A vy tedy říkáte, že těch žáků se sociálním znevýhodněním máte asi jenom pět?</b></p> <p>Takhle, přiznaných.</p> <p><b>A kolik byste odhadla, že jich máte v celku?</b></p> <p>Já bych odhadovala 15, ale přiznaných je 5.</p> <p>Samozřejmě, oni ti rodiče jsou na to velice citliví, žejo, takže my to máme jedinečně na základě třeba jednání se sociálkou nebo dotazy na ty děti ze sociálky, takže tím to poznáme. A někdy to poznáme sami, když to dítě nemá v pořádku věci, nenosí úkoly a je třeba unavené atd.</p> <p><b>A hlásí se tyto děti do těch tříd s tím rozšířením?</b></p>

	<p>No, tak někdy se taky hlásí. Někdy je to opravdu chytré dítě, které je zanedbané, třeba při rozvodu rodičů nebo při střídavé péči, kde se ti rodiče přebíjejí jeden před druhým, takže někdy opravdu takové dítě máme. Stalo se to.</p> <p><b>Takže máte i nějaké děti s tím sociálním znevýhodněním v těch rozšířených třídách.3</b></p> <p>Ano, ano.</p> <p><b>A je to tak, že je většina z nich v těch...</b></p> <p>Většina z nich je v těch normálních, no. Jde o to, že my jim třeba nabízíme doučování, ale ne všichni rodiče to chtějí, prostě někteří napíší, že ne, odmítnou to, a ti, kteří chodí na doučování, tak opravdu profitují. Že ta individuální péče na tom doučování je prostě znát.</p>
--	---

OKRUH: PRESTIŽ ŠKOLY	
Množství mimospádových žáků	<p>[25c] No tak 80 % spádových*, 20 % jsou z vesnických, malotřídních škol, od 6. ročníku. Dojíždějící. Samozřejmě někdy je rodiče dají už na první stupeň, pokud je volno, protože zákon to umožní – nejdřív prioritu má přirozeně spádová oblast, tedy [město školy], a potom teprve můžeme dobrat z těch ostatních, kteří nejsou spádoví.</p> <p><i>*Dané město má nastaven školský spádový obvod na celé katastrální území města.</i></p>
Prestiž tříd s rozšířením (včetně úspěšnosti žáků v těchto třídách)	<p>[10c] On je o to docela velký zájem. Děti musí projít testy. Navíc ještě z vesnických malotřídek k nám přicházejí děti do šestky, takže ten zájem je velký a výběr taky.</p> <p>[19c] Navíc do té matematické chtějí děti, nebo rodiče chtějí, aby tam jejich děti byly zařazeny, i kvůli tomu, že v podstatě jde o náročnější výuku, a tudíž jsou lépe připraveni na přijímací zkoušky na výběrové střední školy jako gymnázia a nějaké ekonomie atd.</p>

	<p>[23c] Určitě, určitě to pomáhá prestiži a povědomí o škole. Ono nejenom toto, ono i způsob výuky a vybavenost školy a další a další věci. Ale určitě to pomáhá k tomu, že je škola pro rodiče a prestižní. A taky možnost, že to dítě nemusí na gymnázium (protože ne všichni rodiče chtějí, aby ty děti chodily na gymnázium, na šestky nebo osmileté).</p>
--	---

OKRUH: MOTIVACE PRAXE	
Benefity	<p>[17c] ale zase se jim tam [v matematických třídách, <i>pozn. EK</i>] lépe učí.</p> <p><b>[21c] A myslíte si, že to pro ty běžné žáky přináší i nějaké výhody v těch rozšířených předmětech, např. že v matematice je na ně více času, aby jim to vysvětlil ten učitel?</b></p> <p>Ano, ano. Právě, tam se bere to základní učivo podle výstupu, víc se to procvičí. To znamená, že když oni potom jdou třeba na přijímačky, tak pak chodí na přípravy, které organizujeme pro tyto děti, a když mají dobré základy toho učiva, tak potom se jim to i lépe na přijímačky připravuje. Ale je pravda, že ten základ mají procvičený hodně, věnuje se tomu hodně času, aby prostě zvládli to základní učivo.</p> <p>[24c] Tak je to přínos pro ty děti. A nemusí na to gymnázium, které je třeba pro ně mnohem náročnější. My říkáme, že jim to zkrátí dětství. Když jdou na to gymnázium děti, které na to opravdu nejsou, prostě nejsou to malí vědci nebo rozumíte mi. Taky se nám stalo, že se už několik dětí vrátilo. Je to výjimka, ale vrátilo se z gymnázia – do té matematické se vrátili.</p>
Negativa	<p>[9c] A rodiče to docela těžce nesli, že v jedné třídě jsou vyselektované a nadané děti a že jejich se tam nedostalo a tak dále. Takže jsme to</p>

	<p>udělali tak, že oni jsou v kmenové třídě. Ono je to i pro tu socializaci lepší, protože děti nejsou tak oddělováni a nenadřazují se. Ono se taky stávalo, že děti, když byly tzv. elita, tak se na ostatní děti nadřazovaly. Proto jsme to udělali tímto způsobem a funguje to dobře.</p> <p>[12c] Takže tohleto vyhovuje a není žádná rivalita mezi tzv. chytrými a hloupými, jako se to třeba dělo dřív.</p> <p>[16c] No tak samozřejmě, že učitel, který učí v této třídě [matematické, pozn. EK], má náročnější přípravy, protože ty děti přece jen vyžadují nebo potřebují větší péči, větší rozsah učiva atd.</p> <p><b>[22c] A našla byste na tom nějaká negativa, nebo myslíte - vím, že jste zmínila, že dřív, když byli rozdělení ve třídách, tak že to přinášelo nějaké negativní pocity z toho separování - a dneska myslíte, že to má nějaké negativa nebo byste už je ani nezmínila?</b></p> <p>Ono ta negativa už jsou celkem setřena. Tam jediné, někdy třeba rodiče dítěte, které se tam nedostane, tak někdy těm rodičům to musíme vysvětlovat, že ty dovednosti atd. neprokázal a že je pro něj lepší, aby byl v té skupině, kde se berou hodně podrobně ty základy. Takže tam je to spíš ambicióznost rodičů než dětí.</p>
Neutrálíe	<p>[18c] Kdežto v těch nematematických skupinách, tak tam se opravdu bere podle RVP základní učivo, aby ty děti hlavně uměly základní učivo.</p> <p>[20c] Ne, ono to přináší benefity pro ty děti [bez matematické profílace, pozn. EK], protože když jsou potom v té třídě společně, tak my dbáme na to, aby se nenadřazovali, takže v té třídě je normální rozložení dětí podle Gaussovy křivky ve všech ostatních předmětech a tam se to vyrovnává. Ty vztahy jsou mezi nimi většinou pozitivní. A pokud je tam nějaký ADHD, tak ten dokáže někdy rozhodit, protože to už nezvládá, potřebuje si odpočinout, potřebuje si to v té hodině rozfázovat trochu jinak. Přece jenom když jsou starší v těch vyšších</p>

	třídách, tak už potom ty ADHD na ně se musí dávat opravdu speciální zohlednění.
--	---

## PŘÍLOHA 4 - ZŠ ZIMNÍ

**Já se tedy nejdříve zeptám spíše na takové faktografické otázky. Za prvé, jestli víte, kolik žáků se SVP a kolik žáků s IVP přibližně navštěvuje vaši školu?**

[1d] Tak to máme 65 žáků se SVP.

**A kolik je celkově žáků na vaší škole?**

[2d] 524 žáků plus 15 žáků v přípravné třídě. Podívám se na to IVP, protože to se trošičku mění.

[3d] IVP mám teď 32.

**A dokázala byste odhadlou, přibližně zase, které druhy speciálních potřeb převažují.**

To jsem tam psala. [4d] Většinou jsem to poruchy učení a poruchy chování.

**A máte nějaké asistenty pedagoga na škole?**

[5d] Mám 8 asistentů.

**[6d] A vždy asistují jednomu žákovi v jedné třídě?**

Někdy mají více žáků. [7d] A mám tady i děti s těžkým tělesným zdravotním postižením. A začínají se objevovat středně těžké vady řeči docela dost.

**Jo, to věřím. A vy tedy máte sportovně zaměřené třídy s rozšířenou výukou hokeje, pokud se nepletu?**

Ano.

**A jaké byste řekla, že to má benefity, nebo proč se škola přiklonila k této praxi?**

[8d] To je hlavně pro hokejisty spíš než pro nás. Pro děti je to dobré v tom, že mají v rámci školy tréninky. [9d] Od druhého stupně mají místo dvou hodin tělesné výchovy pět hodin tělesné výchovy a z toho jsou tři hodiny na zimním stadionu. [10d] To znamená, že ty děti nejsou přetěžované, protože tři hodiny z těch všech hodin, při nichž jsou na zimním stadionu, je vlastně v rámci výuky. Navíc je to výhoda v tom, že k nám zajíždí autobus a odváží je ze školy.

Moje děti byly hokejisté v době, kdy tohle nebylo a je docela náročné pro rodinu si zařídit ráno odvoz na trénink a pak se ze zimního stadionu dostat do školy. Anebo pro změnu hnedka po škole se dostat na zimní stadion, aby to bylo bezpečné. [11d] Takže si myslím, že ty benefity jsou hlavně pro naše hokejisty, mají to i zvlášť zařízené, aby se naobědvali, aby opravdu stíhali oběd, aby stíhali svoje tréninky a neměli takovou zátěž, protože je to vždycky někde ubráno, tzn. někdy nemají výchovu ke zdraví, někde mají o hodinu méně fyziky, v jednom případě o hodinu méně matematiky, což tedy není dobré, ale takhle to je. Já jsem tady třetím rokem, bralo se asi tam, kde se dalo, aby měli tělesnou výchovu.

[12d] Pro nás je to obrovská zátěž. Protože je tam jiná organizace obědů, jiná organizace odchodů, musí u toho být vždycky někdo jako pedagogický pracovník, který žáky odvádí, dává

dohromady a prochází to napříč školou, a dokonce napříč třídami. Že ve třídě jsou hokejisti i nehokejisti, někde, tam kde jich je méně, tam ty děti odchází ke konci hodiny dřív na obědy. Znamená to složitější organizaci.

### **A kolik máte výhradně hokejistických tříd na škole?**

**[13d]** Výhradně hokejistické třídy jsou v současné době dvě. Je to 7.C a 9.C.

### **[14d] Vy máte rozšíření až od 2. stupně?**

Máme to víceméně od první třídy, akorát hokejově upravené učební plány jsou až od šestky.

**[15d]** Děti do těch tříd potom taky trochu přibývají v průběhu roku. Tedy někteří nás volí kvůli hokeji rovnou, a dováží děti z okolních vesnic a měst, a někteří se prostě přidají v průběhu roku, protože to přestanou zvládat s normální školou.

### **Takže byste řekla, že benefity to především přináší pro ty žáky, kteří mají zájem v hokeji?**

Já myslím, že ano, ale vzhledem k tomu, že jsem fanynka hokeje, tak mě to taky vlastně přináší radost. A je to teď tedy náročnější, když je pandemie: chtěli trénovat a nechtěli poslouchat hygienu. To bylo náročnější se domluvit. My jim umožňujeme ještě navíc zadarmo tělocvičny, takže chodí opravdu trénovat každý den s trenéry a prostory mají zadarmo. Tak jsem jim musela říct, že buď budou respektovat pravidla nebo benefity skončí. To tam třeba psát nemusíte, ale opravdu to bylo ostřejší, až mě to překvapilo. Já milovnice hokeje jsem ho chvíli neměla ráda. Nechějí vůbec poslouchat.

### **A naopak byste řekla, že nacházíte nějaká organizační negativa ze své strany?**

Těch organizačních je hodně. Ale dá se to zvládnout, máme tady třeba školní asistentku, tedy dvě, ale když nebyly, tak pomáhaly i učitelky. Prostě to berou, tady jsou na to na škole zvyklí. Je to dlouhodobou součástí této školy. Protože všichni hokejisti, kteří hráli hokej a jsou dospělí, tak byli na této škole. Tady se asi nikdo nepodivuje [z učitelského sboru, *pozn. EK*], že jdou s dětmi, že tam tráví čas, že jdou na oběd, že jdou v jinou dobu, že i kdyby nebyli asistenti, které se snažím teď využívat, tak jsou to volné učitelky. Jakákoliv volná učitelka prostě tohle zabezpečí, nemají s tím problém.

### **A myslíte, že to přináší nějaké benefity během výuky i jiných předmětů než jenom toho sportu? Třeba v matematice, že to nějak ovlivňuje výuku matematiky nebo českého jazyka?**

**[16d]** Na naši školu většinou nechtěly jít děti z okolí, protože tady byli hokejisti. A že ti jsou draví, živí, zlobiví a tak dále. A já říkám, že to, že tady máme hokejisty, znamená plus pro naši školu, protože to jsou děti, které něco chtějí dokázat, systematicky na sobě pracují a většinou pracují i v těch hodinách. Takže já naopak si myslím, že – a vůbec to není, že by něco jako s IQ, naopak! Mám tady jedničkáře hokejisty, mám tady šikovné děti, které zvládnou hokej i školu. Je tam plus ta dravost, ta soutěživost, musí se to někdy ukočírovat, to ano.

Ta spolupráce s trenéry je ale vysoká. Jsme součástí Akademie a **[17d]** jsme domluvení, že výsledky ve škole budou [trenéry, *pozn. EK*] zajímat. Takže se zajímají, a když je nějaký problém, třeba i v chování, tak se promluví s trenérem, a pak jsou třeba i nějaké restrikce, například že žák nehraje zápas nebo že se udělá „tytyty“ z této strany a na to teda syčáci slyší.

Více než na nějaké známky. Někteří. [18d] Ale to nejsou ti jedničkáři. Ale jedničkáři jedou, ty to zvládají, ty chtějí tam i tam vynikat. [19d] Ale pak jsou děti, které mají třeba i ADHD, pak je to většinou i v rodině ty poruchy chování, trošičku nevychovanost, pravidla nejsou nastavená, aby se dodržovala – a tam si myslím, že ten trenér může pomoci hodně a už taky pomohl.

### **Tak to je skvělé, že trenér může pomoci i s výchovnými problémy.**

A mám i trenéry na škole, kteří učí. Jsou to magistři tělesné výchovy, mám je tři. Jeden z nich měl zimní stadiony v úvazku a je to teda pan magistr, učitel tělesné výchovy, zároveň hokejista, a mám tři takovýchle.

**[20d] A takže byste řekla, že si rodiče vaši školu více vybírají, že to není tak, že k vám chodí hlavně děti spádové, tedy chodí k vám asi, ale že je to v něčem i taková škola pro děti se zájmem?**

Ano, ale také jsem sem přinesla nějaké nové prvky, a to je třeba: práci s dětmi s logopedickými vadami, takže tady máme i zapojení do projektů. Potřebujeme, aby rodiče věděli, že je tady i něco jiného než hokej, a ono tady je. Je tady taky tah na jazyky, je zde možnost matematiky a chtěla bych ještě pracovat s žáky mimořádně nadanými, to je můj plán. Musíte jim ukázat, že je tady taky něco jiného než jenom ten hokejista. A ona ta nálepka tady byla, než jsem sem přišla.

**[21d]** Výhodou asi je, že nejsme vyloženě na sídlišti, na těch periferiích, kde se skladba začíná zhoršovat. **[22d]** Odtamtud rodiče utíkají, stahují se k nám a tady je poměrně velký klid. Ale jsme tady čtyři školy, které mají ve výsledku poměrně klidnější děti.

**A myslíte, že rozčleňování do tříd přináší nějaká negativa pro žáky nebo vyučující učitele (mimo organizačních věcí, které už jsme zmínily)?**

**[23d]** Myslím, že je hrozně důležitá práce třídního učitele, tedy zapracovat děti, zvládnout jejich soutěživost – když se to zvládne, tak je to [rozčleňování, *pozn. EK*] spíš přínosem.

**Vy jste říkala, že máte jenom dvě třídy, které jsou čistě hokejové. Ale pozorujete nějaký rozdíl v ročnících, ve kterých máte čistě hokejové třídy, tedy nějaké rozdíly mezi hokejovou třídou a normální třídou?**

**[24d]** To nás překvapilo na začátku distanční výuky. V březnu, když jsme začali, tak tyhle [tj. hokejové, *pozn. EK*] byly dvě nejlepší třídy. Jak jsem říkala, jsou to děti, které chtějí něco dokázat. Jsou zodpovědní, jsou samostatnější a pracují na sobě. Letos jsme s tou jednou třídou měli trošku problémy, muselo se tam trochu přitáhnout, protože je to sedmička, a letos tam opravdu trochu kázeňské problémy byly. Jak tam přichází ta puberta, tak přichází i takové to zanedbávání toho, co by měli. Taková nekázeň. Ale zvládli jsme to s pomocí paní asistentky. Celkově tyhle čistě klučičí hokejové třídy byly dobré.

**[25d]** Ale jinak, co učitelky říkají, a sama jsem měla v hokejových třídách své syny, tak si myslím, že smíchání s dívkami těm klukům něco přináší. Mé dítě, když přijelo do školy přírody, kde byli holčičky i kluci, tak se tam chovalo trochu jinak. Bylo vidět, že byl zvyklý mezi klukama, tam trochu jinak fungují. A ačkoliv je velmi skvělý, inteligentní, tak to bylo znát, že je z té klučičí třídy. **[26d]** Takže já myslím, že namíchané třídy, ač je to problém při tom rozvrhu, tak je to plusem, je to plusem pro ty hokejisty. **[27d]** Ale ty dvě třídy těch kluků jsou super a paní učitelka je miluje.

## **[28d] No a rozložení žáků s IVP nebo s SVP...**

To vůbec nemá spojení s hokejem.

### **Takže je ve třídách rovnoměrně.**

Vůbec se to nedá říci, ani že to je rovnoměrně ve třídách, protože vám přijde nějaká skladba dětí a najedno se tam začnou objevovat některé věci a narůstá to. Nebo k vám přijde dítě, když už víte, že tam máte hodně dětí [se SVP, pozn. EK], tak se zeptáte – je to hloupé, ale vy víte, že už by tam neměl být další žák se SVP, že by tam prostě nemělo přijít takové dítě – oni vám řeknou, že SVP nemá. Ale pak zjistíte, že má. Najdete to v papírech. Prostě nedá se, nedá se to rovnoměrně rozkládat. Možná tak na začátku, když vám to předloží, tak ho můžete dát do třídy, snažíte se. Například se snažím bavit s rodiči, jaké to dítě je, pak se snažím ty děti rozdělit podle toho, jaké je v dané třídě klima, jaké jsou tam ostatní děti. Prostě to nějakým způsobem rozprostřít. Protože některá třída přijme tohle dítě, jiná líp tohle dítě. Na tom mi hodně záleží a dá se, takhle pestře. Hokejisti jdou do hokejové třídy, tam se s tím operovat nedá.

### **A myslíte, že se přínosy a negativa liší podle věku, ačkoliv jste říkala, že hlavně hraje roli, že jsou to klučičí třídy.**

Já byla spíše matkou těchto tříd. Já si myslím, že hrozně moc záleží i na třídní učitelce a na složení těchto tříd. [29d] V minulosti měli s těmito třídami velké potíže a že to nebylo opravdu příjemné. A mám pocit, že ačkoliv v té třídě, kde byl můj syn, byly poměrně inteligentní děti, tak tam byli taky docela raubíři. A vím, že on potom utíkal. Vybral si potom výběrovou školu a od šestky odešel z této školy. Chtěl být ve větším klidu a víc na sobě pracovat. [30d] Ale teď, jak je tady ta devítka a sedmička, tak jsou tam chytré a šikovné děti a je to vlastně úplně bez problému. [31d] Takže nedokážu říct. Já si myslím, že je to vždycky o té skladbě, o té třídě, jak se povede, jaká skupina přijde, jaký trenér s nimi pracuje, jak na to hledí, nebo nehledí. A kdysi dávno tady nebyla Akademie a ten prospěch nehrál tolik roli, a teďka co tady je, tak je to možnost takové domluvy, což taky je kritérium. A to myslím, že hodně zabralo. Myslím, že školní Akademie hodně pomohla škole. Zapojení do školní akademie hokejistů.

### **A jaké máte vlastně množství žáků ze spádové oblasti a z mimospádové?**

Jo, tak to si nepamatuju. Teďka přemýšlím, jestli bych to někde rychle našla.

### **Stačí procentuálně, jestli máte třeba 20 % mimospádových žáků.**

[32d] Já nevím, já víceméně vůbec nevím. Je to asi tak, že teďka to není nějaký hledisko, které by mě úplně zajímalo. A řešili jsme úplně jiné věci. Já jsem tady ředitelkou od srpna a bylo toho docela dost, takže tohle mě zatím příliš nezajímalo. [33d] Nebo ne, že by mě to nezajímalo, při zápisu to samozřejmě sleduji a viděla bych to tak na 20 nebo 25 %. Ne, že bych to nevnímala, dokonce máme děti z celé republiky, a dokonce máme cizince, díky hokeji. Například z Běloruska a ze Slovinska, což je v současné době poměrně problém. Takže díky tomu, že jsme hokejová škola, tak bude vyšší procento mimo spád. Mohlo by to být na té čtvrtce, to bych řekla, že by mohlo být. Protože dokonce i do přípravné třídy a do prvních třídy už přicházejí hokejisti ze [obec vzdálená od města školy 25 km], z [obec vzdálená od města školy 5 km], z [jiná obec vzdálená od města školy 5 km], z [další obec vzdálená od města školy 5 km], kteří by mohli na jiné školy, ale vyberou si nás, aby tady vlastně pokračovali a měli to připravené.

Přijdou se podívat, to taky mají možnost, a vybrat si. Takže já bych řekla, že těch 25 až 30 % by to mohlo být. [34d] Ale začíná to tak být nejenom kvůli hokeji, ale také že chtějí sem, protože je tady klidněji. Nebo že se zde lépe pracuje. Ale taky odchází, žejo, děti.

**[35d] Myslíte, že to i znamená, že máte menší množství žáků se sociálním znevýhodněním?**

To bych asi řekla, že ano. Samozřejmě přibývají, což tady nebylo. Dokonce jsem zahájila spolupráci s Člověkem v tísní. Mám tady holčičku v první třídě, která neměla připojení k internetu a tahle společnost byla schopná nám zabezpečit notebook i jim doma připojení k internetu a zároveň byli schopní chodit k té holčičce, protože to byla Slovenka, narozená v srpnu, dle mého názoru předčasně zaškolená (ale nedali si to [rodiče, pozn. EK] vymluvit). Takže jsme ji teda přijmuli s tím, že jsme zahájili při distanční výuce doučování, protože maminka nerozumí. Takže ty děti tady jsou. Ale to procento je opravdu nižší než na těch sídlištních školách. Ale jsou tu a potřebují pomoc. Já vždycky říkám, byť by jen jeden. Jsou tu.

OKRUH: CHARAKTER ŠKOLY	
Mechanika rozčleňování a počet standardních tříd, tříd s rozšířením a tříd smíšených	<p>[9d] Od druhého stupně mají místo dvou hodin tělesné výchovy pět hodin tělesné výchovy a z toho jsou tři hodiny na zimním stadionu.</p> <p>[13d] Výhradně hokejistické třídy jsou v současné době dvě. Je to 7.C a 9.C.</p> <p><b>[14d] Vy máte rozšíření až od 2. stupně?</b></p> <p>Máme to víceméně od první třídy, akorát hokejově upravené učební plány jsou až od šestky. Děti do těch tříd potom taky trochu přibývají v průběhu roku. Tedy někteří nás volí kvůli hokeji rovnou, a dováží děti z okolních vesnic a měst, a někteří se prostě přidají v průběhu roku, protože to přestanou zvládat s normální školou.</p> <p>[26d] Takže já myslím, že namíchané třídy, ač je to problém při tom rozvrhu, tak je to plusem, je to plusem pro ty hokejisty.</p>

OKRUH: SVP	
------------	--

Počet žáků	[2d] 524 žáků plus 15 žáků v přípravné třídě.
Počet žáků s SVP (IVP)	[1d] Tak to máme 65 žáků se SVP. [3d] IVP mám teď 32.
Jaké druhy speciálních potřeb převažují	[4d] Většinou jsem to poruchy učení a poruchy chování.  [7d] A mám tady i děti s těžkým tělesným zdravotním postižením. A začínají se objevovat středně těžké vady řeči docela dost.
Počet asistentů a jejich charakter	[5d] Mám 8 asistentů. <b>[6d] A vždy asistují jednomu žákovi v jedné třídě?</b>  Někdy mají více žáků.
Rovnoměrné rozvrstvení žáků s SVP ve třídách	<b>[28d] No a rozložení žáků s IVP nebo s SVP...</b>  To vůbec nemá spojení s hokejem.  <b>Takže je ve třídách rovnoměrně.</b>  Vůbec se to nedá říci, ani že to je rovnoměrně ve třídách, protože vám přijde nějaká skladba dětí a najedno se tam začnou objevovat některé věci a narůstá to. Nebo k vám přijde dítě, když už víte, že tam máte hodně dětí [se SVP, pozn. EK], tak se zeptáte – je to hloupé, ale vy víte, že už by tam neměl být další žák se SVP, že by tam prostě nemělo přijít takové dítě – oni vám řeknou, že SVP nemá. Ale pak zjistíte, že má. Najdete to v papírech. Prostě nedá se, nedá se to rovnoměrně rozkládat. Možná tak na začátku, když vám to předloží, tak ho můžete dát do třídy, snažte se. Například se snažím bavit s rodiči, jaké to dítě je, pak se snažím ty děti rozdělit podle toho, jaké je v dané třídě klima, jaké jsou tam ostatní děti. Prostě to nějakým způsobem rozprostřít. Protože některá třída přijme tohle dítě, jiná líp tohle dítě. Na tom mi hodně záleží a dá se, takhle pestře. Hokejisti jdou do hokejové třídy, tam se s tím operovat nedá.

<p>Žáci se sociálním znevýhodněním</p>	<p>[21d] Výhodou asi je, že nejsme vyloženě na sídlišti, na těch periferiích, kde se skladba začíná zhoršovat.</p> <p>[34d] Ale začíná to tak být nejenom kvůli hokeji, ale také že chtějí sem, protože je tady klidněji. Nebo že se zde lépe pracuje.</p> <p><b>[35d] Myslíte, že to i znamená, že máte menší množství žáků se sociálním znevýhodněním?</b></p> <p>To abych asi řekla, že ano. Samozřejmě přibývají, což tady nebylo. Dokonce jsem zahájila spolupráci s Člověkem v tísní. Mám tady holčičku v první třídě, která neměla připojení k internetu a tahle společnost byla schopná nám zabezpečit notebook i jim doma připojení k internetu a zároveň byli schopní chodit k té holčičce, protože to byla Slovenka, narozená v srpnu, dle mého názoru předčasně zaškolená (ale nedali si to [rodiče, pozn. EK] vymluvit). Takže jsme ji teda přijmuli s tím, že jsme zahájili při distanční výuce doučování, protože maminka nerozumí. Takže ty děti tady jsou. Ale to procento je opravdu nižší než na těch sídlištních školách. Ale jsou tu a potřebují pomoc. Já vždycky říkám, byť by jen jeden. Jsou tu.</p>
--	---

<p>OKRUH: PRESTIŽ ŠKOLY</p>	<p>[15d] Děti do těch tříd potom taky trochu přibývají v průběhu roku. Tedy někteří nás volí kvůli hokeji rovnou, a dováží děti z okolních vesnic a měst, a někteří se prostě přidají v průběhu roku, protože to přestanou zvládat s normální školou.</p> <p>[21d] Výhodou asi je, že nejsme vyloženě na sídlišti, na těch periferiích, kde se skladba začíná zhoršovat. [22d] Odtamtud rodiče utíkají, stahují se k nám a tady je poměrně velký klid. Ale jsme tady čtyři školy, které mají ve výsledku poměrně klidnější děti.</p>
---------------------------------	--

	<p>[32d] Já nevím, já víceméně vůbec nevím.</p> <p>[33d] Nebo ne, že by mě to nezajímalo, při zápisu to samozřejmě sleduji a viděla bych to tak na 20 nebo 25 %. Ne, že bych to nevnímala, dokonce máme děti z celé republiky, a dokonce máme cizince, díky hokeji. Například z Běloruska a ze Slovinska, což je v současné době poměrně problém. Takže díky tomu, že jsme hokejová škola, tak bude vyšší procento mimo spád. Mohlo by to být na té čtvrtce, to bych řekla, že by mohlo být. Protože dokonce i do přípravné třídy a do prvních třídy už přicházejí hokejisti ze [obec vzdálená od města školy 25 km], z [obec vzdálená od města školy 5 km], z [jiná obec vzdálená od města školy 5 km], z [další obec vzdálená od města školy 5 km], kteří by mohli na jiné školy, ale vyberou si nás, aby tady vlastně pokračovali a měli to připravené. Přijdou se podívat, to taky mají možnost, a vybrat si. Takže já bych řekla, že těch 25 až 30 % by to mohlo být. Ale začíná to tak být nejenom kvůli hokeji, ale také že chtějí sem, protože je tady klidněji. Nebo že se zde lépe pracuje. Ale taky odchází, žejo, děti.</p>
<p>Prestiž tříd s rozšířením (včetně úspěšnosti žáků v těchto třídách)</p>	<p>[16d] Na naši školu většinou nechtěly jít děti z okolí, protože tady byli hokejisti. A že ti jsou draví, živí, zlobiví a tak dále. A já říkám, že to, že tady máme hokejisty, znamená plus pro naši školu, protože to jsou děti, které něco chtějí dokázat, systematicky na sobě pracují a většinou pracují i v těch hodinách. Takže já naopak si myslím, že – a vůbec to není, že by něco jako s IQ, naopak! Mám tady jedničkáře hokejisty, mám tady šikovné děti, které zvládnou hokej i školu. Je tam plus ta dravost, ta soutěživost, musí se to někdy ukočírovat, to ano.</p> <p>[18d] Ale to nejsou ti jedničkáři. Ale jedničkáři jedou, ty to zvládají, ty chtějí tam i tam vynikat.</p> <p>[19d] Ale pak jsou děti, které mají třeba i ADHD, pak je to většinou i v rodině ty poruchy chování, trošičku nevychovanost, pravidla nejsou</p>

	<p>nastavená, aby se dodržovala – a tam si myslím, že ten trenér může pomoci hodně a už taky pomohl.</p> <p><b>[20d] A takže byste řekla, že si rodiče vaši školu více vybírají, že to není tak, že k vám chodí hlavně děti spádové, tedy chodí k vám asi, ale že je to v něčem i taková škola pro děti se zájmem?</b></p> <p>Ano, ale také jsem sem přinesla nějaké nové prvky, a to je třeba: práci s dětmi s logopedickými vadami, takže tady máme i zapojení do projektů. Potřebujeme, aby rodiče věděli, že je tady i něco jiného než hokej, a ono tady je. Je tady taky tah na jazyky, je zde možnost matematiky a chtěla bych ještě pracovat s žáky mimořádně nadanými, to je můj plán. Musíte jim ukázat, že je tady taky něco jiného než jenom ten hokejista. A ona ta nálepka tady byla, než jsem sem přišla.</p> <p>[24d] To nás překvapilo na začátku distanční výuky. V březnu, když jsme začali, tak tyhle [tj. hokejové, pozn. EK] byly dvě nejlepší třídy. Jak jsem říkala, jsou to děti, které chtějí něco dokázat. Jsou zodpovědní, jsou samostatnější a pracují na sobě.</p> <p>[27d] Ale ty dvě třídy těch kluků jsou super a paní učitelka je miluje.</p> <p>[30d] Ale teď, jak je tady ta devítka a sedmička, tak jsou tam chytré a šikovné děti a je to vlastně úplně bez problému.</p>
--	--

<p>OKRUH: MOTIVACE PRAXE</p>	
<p>Benefity</p>	<p>[8d] To je hlavně pro hokejisty spíš než pro nás. Pro děti je to dobré v tom, že mají v rámci školy tréninky.</p> <p>[10d] To znamená, že ty děti nejsou přetěžované, protože tři hodiny z těch všech hodin, při nichž jsou na zimním stadionu, je vlastně v rámci</p>

	<p>výuky. Navíc je to výhoda v tom, že k nám zajíždí autobus a odváží je ze školy.</p> <p>[11d] Takže si myslím, že ty benefity jsou hlavně pro naše hokejisty, mají to i zvlášť zařízené, aby se naobědvali, aby opravdu stíhali oběd, aby stíhali svoje tréninky a neměli takovou zátěž, protože je to vždycky někde ubráno, tzn. někdy nemají výchovu ke zdraví, někde mají o hodinu méně fyziky, v jednom případě o hodinu méně matematiky, což tedy není dobré, ale takhle to je. Já jsem tady třetím rokem, bralo se asi tam, kde se dalo, aby měli tělesnou výchovu.</p> <p>[17d] jsme domluvení, že výsledky ve škole budou [trenéry, pozn. EK] zajímat. Takže se zajímají, a když je nějaký problém, třeba i v chování, tak se promluví s trenérem, a pak jsou třeba i nějaké restriktce, například že žák nehraje zápas nebo že se udělá „tytyty“ z této strany a na to teda syčáci slyší. Více než na nějaké známky. Někteří.</p>
Negativa	<p>[12d] Pro nás je to obrovská zátěž. Protože je tam jiná organizace obědů, jiná organizace odchodů, musí u toho být vždycky někdo jako pedagogický pracovník, který žáky odvádí, dává dohromady a prochází to napříč školou, a dokonce napříč třídami. Že ve třídě jsou hokejisti i nehokejisti, někde, tam kde jich je méně, tam ty děti odchází ke konci hodiny dřív na obědy. Znamená to složitější organizaci.</p> <p>[16d] Na naši školu většinou nechtěly jít děti z okolí, protože tady byli hokejisti. A že ti jsou draví, živí, zlobiví a tak dále. A já říkám, že to, že tady máme hokejisty, znamená plus pro naši školu, protože to jsou děti, které něco chtějí dokázat, systematicky na sobě pracují a většinou pracují i v těch hodinách. Takže já naopak si myslím, že – a vůbec to není, že by něco jako s IQ, naopak! Mám tady jedničkáře hokejisty, mám tady šikovné děti, které zvládnou hokej i školu. Je tam plus ta dravost, ta soutěživost, musí se to někdy ukočírovat, to ano.</p>

	<p>[19d] Ale pak jsou děti, které mají třeba i ADHD, pak je to většinou i v rodině ty poruchy chování, trošičku nevychovanost, pravidla nejsou nastavená, aby se dodržovala – a tam si myslím, že ten trenér může pomoci hodně a už taky pomohl.</p> <p>[23d] Myslím, že je hrozně důležitá práce třídního učitele, tedy zapracovat děti, zvládnout jejich soutěživost – když se to zvládne, tak je to [rozčleňování, pozn. EK] spíš přínosem.</p> <p>[25d] Ale jinak, co učitelky říkají, a sama jsem měla v hokejových třídách své syny, tak si myslím, že smíchání s dívkami těm klukům něco přináší. Mé dítě, když přijelo do školy přírody, kde byli holčičky i kluci, tak se tam chovalo trochu jinak. Bylo vidět, že byl zvyklý mezi klukama, tam trochu jinak fungují. A ačkoliv je velmi skvělý, inteligentní, tak to bylo znát, že je z té klučičí třídy.</p> <p>[29d] V minulosti měli s těmito třídami [hokejovými, pozn. EK] velké potíže a že to nebylo opravdu příjemné. A mám pocit, že ačkoliv v té třídě, kde byl můj syn, byly poměrně inteligentní děti, tak tam byli taky docela raubíři.</p>
Neutrálíe	<p>[31d] Takže nedokážu říct. Já si myslím, že je to vždycky o té skladbě, o té třídě, jak se povede, jaká skupina přijde, jaký trenér s nimi pracuje, jak na to hledí, nebo nehledí.</p>