



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PROFESNÍ UPLATNĚNÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA NA TRHU PRÁCE

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Lenka Langrová**
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lenka Langrová
Osobní číslo: P13000647
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Název tématu: Profesionální uplatnění speciálního pedagoga na trhu práce
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Analyzovat profil absolventů studijního programu Speciální pedagogika na FP TUL a zjistit možnosti pracovního uplatnění absolventů bakalářského studia Speciální pedagogika pro vychovatele a Speciální pedagogika předškolního věku v letech 2010-2014 v praxi.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Analýza dokumentů, dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., 2005. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.

FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

LECHTA, V., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

PIPEKOVÁ, J., a kol., 2010. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol., 2006. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

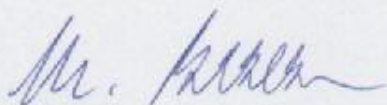
Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

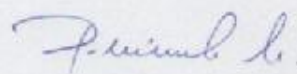
Datum zadání diplomové práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

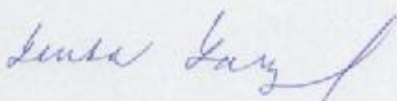
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 24. 4. 2015

Podpis: 

Poděkování

Tímto děkuji vedoucí své diplomové práce, paní PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D., za cenné rady a odborná stanoviska při tvorbě diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se věnuje uplatnění absolventů bakalářských studijních oborů Speciální pedagogika předškolního věku a Speciální pedagogika pro vychovatele studijního programu Speciální pedagogika na FP TUL v letech 2010–2014. Cílem práce je analyzovat profil absolventů a zjistit možnosti jejich pracovního uplatnění v praxi.

V teoretickém rámci definujeme speciální pedagogiku jako vědeckou disciplínu, její předmět, cíl, pojetí, charakter i její podobory. Věnujeme se deskripci systémového modelu vzdělávání, s jehož pomocí vysvětlujeme pozici absolventů – speciálních pedagogů ve vzdělávacím procesu, a také povaze a potřebě aplikované etiky v pomáhajících profesích. Dále seznamujeme se znalostmi, dovednostmi i kompetencemi speciálního pedagoga. Popisujeme formu studia speciální pedagogiky a oba studijní obory. V závěru teoretické části shrnujeme legislativní ukotvení práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami a shrnujeme podobnosti a rozdíly při vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v Česku, Velké Británii a na Slovensku.

V empirické části se přímo soustředíme na výzkum uplatnění speciálních pedagogů – bakalantů FP TUL na trhu práce. Výzkum realizujeme formou dotazníku. V závěru diplomové práce rekapitulujeme výsledky, ověřujeme stanovené hypotézy a svá zjištění shrnujeme v závěrečné diskuzi, kde se věnujeme hlavně tématu dalšího budoucího uplatnění speciálních pedagogů, které se ve světle nových strategických dokumentů MŠMT i proinkluzivní legislativy (novela zákona 561/2004 Sb. v platném znění) ukazuje být jako velmi zásadní a široké.

Klíčová slova

absolvent, etika, pomáhající profese, profesní uplatnění, speciální pedagog, speciální pedagogika, trh práce

Annotation

This diploma thesis deals with the problem of the employability of BA graduates in the study fields of Special Pedagogy for Pre-school Age and Special Pedagogy for Tutors, of the study programme Special Pedagogy at the Faculty of Pedagogy, Technical University in Liberec during the years 2010 – 2014. The aim of this work is to analyse the student profile and to find out the possibilities of their employability in practice.

The theoretical part defines ‘special pedagogy’ as a scientific discipline, its subject, aim, conception, character and its further subfields. We present a description of a system model of education with whose help we explain the position of graduates – special pedagogues in the education process. We also consider the character and need of applied ethics in helping professions. The work also introduces the spectrum of knowledge, skills and competencies of a special pedagogue. It describes the form of studies of special pedagogy and both fields of study. At the end of the theoretical part, we summarize the legislative basis of the work with people with special educational needs and also the similarities and differences in education of such people in the Czech Republic, Great Britain and Slovakia.

In the empirical part, we focus on the research of employability of BA special pedagogy graduates of the Faculty of Pedagogy, Technical University in Liberec on the labour market. The research has been realised via the form of a questionnaire. The end of the work recapitulates the results, verifies the given hypothesis and the findings are summed up in the final discussion. This discussion is mainly devoted to the topic of further employment of special pedagogy graduates which proves to be quite crucial and wide ranging in the light of new strategic documents of the Ministry of Education and pro-inclusive legislation (amendment of the act 561/2004 Col. as amended).

Key words

graduate, ethics, helping professions, profession employability, special pedagogue, special pedagogy, labour market

Obsah

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	16
1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	16
1.1 Speciální pedagogika, její předmět a cíl	16
1.2 Pojetí a charakter speciální pedagogiky.....	17
1.3 Podobory speciální pedagogiky	18
2 SYSTÉMOVÝ MODEL S OHLEDEM NA FP TUL	25
3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG.....	33
3.1 Kdo je speciální pedagog	33
3.2 Odborné kompetence, znalosti a dovednosti	35
3.3 Etika v pomáhajících profesích.....	36
4 STUDIUM SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA FP TUL	42
4.1 Forma studia speciální pedagogiky.....	42
4.2 Studijní program a studijní obory bakalářského studia.....	45
5 LEGISLATIVA A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE SVP	48
5.1 Legislativa.....	48
5.2 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP	49
EMPIRICKÁ ČÁST	57
6 CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	57
7 STANOVENÍ HYPOTÉZ	58
8 POUŽITÉ METODY	60
8.1 Kvantitativní výzkum	60
8.2 Dotazník.....	62
9 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	63
10 PRŮBĚH VÝZKUMU	65
11 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE	67
11.1 Položka 1.....	67
11.2 Položka 2.....	68
11.3 Položka 3.....	69

11.4 Položka 4.....	72
11.5 Položka 5.....	75
11.6 Položka 6.....	80
11.7 Položka 7.....	84
11.8 Položka 8.....	87
11.9 Položka 9.....	88
11.10 Položka 10.....	89
12 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	90
13 DISKUZE.....	95
ZÁVĚR.....	99
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	101

Seznam obrázků

Ilustrace 1: Systémový model.....	26
Ilustrace 2: Graf – Vystudovaný obor.....	67
Ilustrace 3: Graf – Práce v oboru.....	68
Ilustrace 4: Graf – Práce v sektoru	73
Ilustrace 5: Graf – Četnost zařízení, kde absolventi pracují.....	78
Ilustrace 6: Graf – Četnost výskytu vykonávaných pracovních pozic	82
Ilustrace 7: Graf – Kvalifikační kritérium	85
Ilustrace 8: Graf – Kvalifikační kritérium - přešetření	86
Ilustrace 9: Graf – Absolvované vysoké školy	87
Ilustrace 10: Graf – Pohlaví respondentů	88

Seznam tabulek

Tabulka 1: Množství absolventů FP TUL.....	63
Tabulka 2: Položka 1 - Studijní obory respondentů.....	67
Tabulka 3: Položka 2 – Práce v oboru	69
Tabulka 4: Položka 3 – Proč nepracuji v oboru.....	70
Tabulka 5: Položka 3 – Proč již nepracuji v oboru.....	71
Tabulka 6: Položka 4 – Práce v sektoru.....	73
Tabulka 7: Položka 4 – Práce v sektoru.....	75
Tabulka 8: Položka 5 – Zařízení, kde pracuji	77
Tabulka 9: Položka 6 – Pracovní pozice.....	81
Tabulka 10: Položka 7 – Studium jako kvalifikační předpoklad.....	85
Tabulka 11: Položka 7 – Studium jako kvalifikační předpoklad – přešetření výsledků.....	86
Tabulka 12: Položka 8 – Studium i jiné vysoké školy.....	87
Tabulka 13: Položka 9 – Pohlaví respondentů.....	88
Tabulka 14: Položka 10 – Věk při absolutoriu	89

Seznam použitých zkratk a symbolů

FP TUL – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci

MKN-10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MŠ – mateřská škola

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

SOS – střední odborná škola

SOU – střední odborné učiliště

SVP – speciální vzdělávací potřeby

VVP – všeobecně vzdělávací předměty

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Od samotného počátku existence lidské populace se rodí jedinci s různým druhem postižení. Použijeme-li dnešní terminologii, jedná se o osoby se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním. Pro oblast vzdělávání platí termín jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

Péče o tyto jedince prošla během vývoje lidstva mnoha stádii. Ve starověku a raném středověku byl aplikován **represivní** postoj, mezi jehož hlavní rysy řadíme lhostejnost, odmítání pomoci až likvidaci. Ve středověku se setkáváme s pohledem **segregačním**, v jehož rámci byli tito jedinci vylučováni ze společnosti. S nástupem renesance se začíná projevovat **charitativní** postoj. Jedinci s postižením byli tehdy považováni za ubožáky, kteří potřebují pomoc a péči. V současnosti sledujeme **humanistický** přístup, kdy základním principem je především zachování důstojnosti každého člověka (Fischer, Škoda 2008, s. 14, 15).

Podle Kudláčové (2010, s. 56–58) v 6. stol. před n. l., tj. v době, kdy vznikala řecká filozofie, člověk nebyl jen součástí světa, ale začínal ho reflektovat, aby světu porozuměl. Začaly se krystalizovat první etické úvahy pocházející z různých filozofických konceptů, které pojednávaly o možnostech ovlivňování života člověka. Již v antickém Řecku poprvé pochopili ideu o lidské individualitě, což považovali jako východisko pro utváření a formování života jedince. V antice je výchova a vzdělávání chápáno jako forma péče o duši – *paideia* a příprava na začlenění do obce – *polis*. Řecká výchova si kladla za cíl *araté* – umět žít dobrý život a rozumově dosáhnout na nejvyšší dobro (Kudláčová 2010, s. 57).

Stejně jako se v historickém vývoji odlišují jednotlivé přístupy a postoje, proměňuje se i role a zapojení různých vědeckých oborů, takže péče o jedince s postižením se z pohledu teoretického i praktického postupně stává vědou multidisciplinární. Přibližně od 2. poloviny 20. století tak vzrůstá především význam speciální pedagogiky a medicíny. Z pohledu prevence se speciální pedagogika i medicína zaměřují na předcházení vrozených a získaných postižení (Michalová 2006, s. 6). V diplomové práci proto definujeme význam speciální

pedagogiky jako vědní disciplíny a specifikujeme podstatu profese speciálního pedagoga a jeho uplatnění na trhu práce.

Cílem diplomové práce je analyzovat profil absolventů studijního programu Speciální pedagogika na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (dále FP TUL) a zjistit možnosti pracovního uplatnění absolventů bakalářského studijních oborů Speciální pedagogika pro vychovatele a Speciální pedagogika předškolního věku v letech 2010–2014 v praxi. Zjišťujeme:

- 1. Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FP TUL?**
- 2. Do jaké míry vyžadují zaměstnavatelé při obsazování pracovního místa uchazeče s vystudovanou specializací?**
- 3. Která specializace z výše zmíněných oborů nachází širší uplatnění na trhu práce?**

Zároveň ověřujeme následující hypotézy:

H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.

H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.

H3: Zaměstnavatelé vzdělávacích institucí a školských poradenských pracovišť vyžadují při obsazování pracovního místa pro práci s jedinci se SVP uchazeče s vystudovanou specializací.

V první kapitole práce popisujeme teoretická východiska. Zaměřujeme se na speciální pedagogiku jako vědeckou disciplínu, definujeme její předmět a cíl. Dále uvádíme pojetí a charakter speciální pedagogiky. V další části práce specifikujeme podobory speciální pedagogiky, jako je psychopedie, somatopedie, logopedie, surdopedie, oftalmopedie, etopedie, edukace jedinců s více vadami a specifické poruchy učení nebo chování.

Pro potřeby naší práce představujeme ve druhé kapitole systémový model vzdělávací politiky, zaměřující se na oblast speciální pedagogiky a zohledňující i konkrétní studijní obory speciální pedagogiky na FP TUL. Systémový model vychází z obecného pojetí vzdělávací politiky (Potůček a kol. 2005, s. 309) a slouží jako hlavní analytický rámec našeho empirického výzkumu. Na jeho základě jsou formovány jednotlivé výzkumné hypotézy, interpretují se a rozvíjejí teoretické poznatky a následně se zde vyhodnocují i získaná statistická data.

Koho rozumíme pod pojmem speciální pedagog, vysvětlujeme v navazující třetí kapitole. Následně popisujeme odborné kompetence, znalosti a dovednosti speciálního pedagoga. Věnujeme se i etice v pomáhajících profesích. V návaznosti na studium dokumentů FP TUL kategorizujeme ve čtvrté kapitole formu studia speciální pedagogiky, studijní obor a studijní programy bakalářského studia. V poslední kapitole teoretické části diplomové práce shrnujeme legislativní dokumenty vztahující se ke speciálnímu školství a rozebíráme vzdělávací soustavu České republiky. Zde rovněž podrobněji rozebíráme vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a zároveň komparujeme vzdělávací systémy v Česku, Slovensku a Velké Británii (Anglii).

V empirické části práce (6. až 12. kapitola) specifikujeme použité metody, zkoumaný vzorek a také popisujeme průběh výzkumu. Aplikujeme kvantitativní výzkumnou metodu a užíváme metodu dotazníku. Získaná data a jejich interpretace jsou předmětem dvanácté kapitoly. Výsledky výzkumu jsou shrnuty a hypotézy ověřeny. Následuje diskuze a závěrečné shrnutí celé diplomové práce.

V diplomové práci vycházíme z celé řady odborných zdrojů. V úvodní části diplomové práce vycházíme především z poznatků autorů Slavomíra Fischera a Jiřího Škody z publikace Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním, z knihy Viktora Lechty Základy inkluzivní pedagogiky, z monografií Zdeňky Michalové Speciální pedagogika 1. a 2. díl a Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení, z publikace Jarmily Pipekové Kapitoly ze speciální pedagogiky, z knihy autorek Marie Renotírové a Libuše Ludíkové Speciální pedagogika, Miroslavy Bartoňové nazvané Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení.

Fischer a Škoda ve své publikaci popisují vývoj péče o jedince s postižením. Z jejich poznatků čerpáme při definování vědního oboru speciální pedagogika, popisujeme její předmět a cíl. Vycházíme i z jejich členění podoborů speciální pedagogiky. U totožných oblastí využíváme i poznatků z knihy Pipekové. Tyto autory v našem textu vzájemně doplňujeme. Lechta zároveň vysvětluje změnu pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se SVP, kdy se v rámci inkluze mění postavení i charakter úkolů učitelů a speciálních pedagogů. Dále dle Lechty shrnujeme v poslední 5. kapitole teoretické části diplomové práce legislativní dokumenty vztahující se ke speciálnímu školství.

Z publikací od Michalové čerpáme především v kapitole 1.3, kde specifikujeme jednotlivé podobory speciální pedagogiky. Jedná se hlavně o logopedii, oftalmopedii, etopedii, edukaci jedinců s více vadami a specifické poruchy učení nebo chování. Poznátky z monografie Renotírové a Ludíkové rovněž doplňujeme úvodní stati a čerpáme z ní také u specifikace podoborů speciální pedagogiky, a to psychopedie, somatopedie, oftalmopedie a etopedie.

Bartoňová nás ve své publikaci seznamuje s postupnými změnami ve společnosti, kdy se stále více prohlubují snahy o integraci a inkluzi jedinců se SVP do škol, školských zařízení i komunity. Věnuje se i podmínkám integrativního / inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách České republiky. Tím se opakovaně potvrzuje důležitost profese speciálního pedagoga. Jeho odborné kompetence,

znalosti a dovednosti specifikujeme dle Národní soustavy povolání Ministerstva práce a sociálních věcí.

Z publikace Martina Potůčka a kol. Veřejní politika vycházíme při stanovení systémového modelu vzdělávací politiky, zaměřujícího se i na oblast speciální pedagogiky a promítajícího se i na konkrétní studijní program na FP TUL. V tomto směru dále využíváme poznatků Oldřicha Chytila z monografie Sociální práce ve zdravotnictví, další podněty pro zpracování této části práce nacházíme u Martina Smutka. Jednak v jeho knize Model řešení problému v sociální práci – systémový pohled a také v kapitole nazvané Systémová teorie, která je publikována v Encyklopedii sociální práce.

Zvláštní kapitola je věnována oblasti etiky v pomáhajících profesích. Čerpáme tu hlavně z knih Ilony Semrádové Etika: Přehled etických teorií a Heleny Kalábové Etika v pomáhajících profesích. Následně analyzujeme aktuální etické kodexy z oblasti speciální pedagogiky a dalších kooperujících oborů. Ukázkou praktické aplikace etických zásad nalézáme i v monografii Kucharské a kol. Školní speciální pedagog.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

1.1 Speciální pedagogika, její předmět a cíl

Speciální pedagogika patří do pedagogických disciplín. Orientuje se na výchovu a vzdělávání, pracovní a společenské uplatnění osob se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Speciální pedagogika se zároveň zaměřuje na řešení oborových výzkumných otázek. V širším smyslu se tento název oboru užívá k označení pedagogika vztahující se k pedagogice obecné, jež se speciálně zaměřuje např. na věk, předmět apod. (srov. Fischer, Škoda 2008, s. 13, Pipeková, a kol. 2010, s. 95). V užším smyslu je to věda *o zákonitostech speciální výchovy a speciálního vzdělávání jedince, který z důvodu znevýhodnění vyžaduje při vzdělávání speciálněpedagogický přístup, podporu při pracovním a společenském uplatnění* (Pipeková, a kol. 2010, s. 95).

Předmětem péče jsou zdravotně a sociálně znevýhodněné osoby, jež potřebují podporu nejen v oblasti výchovy a vzdělávání, ale i v pracovním a společenském uplatnění. Východisko tvoří vymezení speciální pedagogiky (srov. Fischer, Škoda 2008, s. 18, Pipeková, a kol. 2010, s. 96). Tuto vědu lze *definovat jako vědu o zákonitostech speciální výchovy, speciálního vzdělávání, pracovního a společenského uplatnění jedince, který trpí handicapem (znevýhodněním zdravotním, sociálním), a vyžaduje proto zvláštní, tedy speciální přístup* (Pipeková, a kol. 2010, s. 96). Patří sem všechny jinakosti mající charakter závady, oslabení, odchylky, poruchy, vady nebo postižení (Pipeková, a kol. 2010, s. 96).

Cíl speciální pedagogiky vymezujeme *jako dosažení maximální možné socializace znevýhodněného jedince s ohledem na charakter, rozsah a závažnost (stupeň) jeho znevýhodnění* (Fischer, Škoda 2008, s. 18).

V minulosti se speciální pedagogika zaměřovala pouze na speciální vzdělávání a profesní přípravu. Aktuální pojetí se orientuje na problematiku znevýhodněného jedince od narození až do stáří. V souladu se změnami ve společnosti se stále více prohlubují snahy o integraci a inkluzi handicapovaných osob, tj. osob se speciálními vzdělávacími potřebami do škol, školských zařízení i do společnosti (Bartoňová, Vítková 2005, s. 26). Není tedy pochyb, že profese speciálního pedagoga je více než nutnou.

Vrátíme-li se do historie, pojem speciální pedagogika se u nás začal používat od 70. let 20. století. Poprvé tento pojem užil Bohumír Popelář roku 1957. Následně v roce 1973 termín speciální pedagogika začal používat náš významný český speciální pedagog Miloš Sovák. V minulosti byl obor označován jako pedopatologie, léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, defektologie nebo věda o duševně úchylných dětech. Ani v současnosti není název oboru po celém světě jednotný, avšak obsahová stránka a přístupy odborníků jsou si velmi blízké (Pipeková, a kol. 2010, s. 96, 97).

1.2 Pojetí a charakter speciální pedagogiky

Speciální pedagogika patří mezi vědní obory soustavy pedagogických věd. Zaměřuje se *na teorii a praxi výchovy, vyučování a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami z důvodu somatického, sensorického, mentálního, řečového nebo psychosociálního defektu, poruchy nebo omezení či jejich kombinace* (Pipeková, a kol. 2010, s. 95).

Jak uvádí Pipeková, a kol. (2010, s. 95), Jesenský smýšlí o komprehenzivní speciální pedagogice, již vnímá jako *souborný termín označující několik skutečností: obsáhlost, zahrnutí řady disciplín, ucelenost, komplexnost a generalizovanost pojetí. Pojem komprehenzivní vyjadřuje souhrn všech oborů speciální pedagogiky, pedagogiky všech skupin handicapovaných podmiňované nejenom hlediskem druhu a stupně, ale i věku postižených.*

Pokud hledáme vztah speciální pedagogiky k jiným vědám, tak nejtěsnější spojení navazuje s obecnou pedagogikou a didaktikou. Jejich vzájemné vztahy jsou určeny obecným filozofickým principem dialektické jednotnosti. Speciálně výchovný a vzdělávací proces

nemůžeme naplňovat bez dostatku znalostí o odlišnostech vývoje jak z hlediska fyziologického a patologického, tak ze studia psychických zvláštností. Fyziologie i patologie patří do biologických věd, psychologické zvláštnosti řeší psychologie, patopsychologie, psychopatologie, sociologie, sociální patologie a sociální psychologie (Pipeková a kol. 2010, s. 97).

1.3 Podobory speciální pedagogiky

Členění speciální pedagogiky vychází hlavně z důvodu nutného odlišení různých typů přístupů s ohledem na různost druhů poruch, vad, handicapů a z toho vyplývajících znevýhodnění. Univerzalismus aktuálně považujeme za etapu, která je ve speciální pedagogice již překonána. Naopak multidisciplinární přístup nelze zpochybnit (Fischer, Škoda 2008, s. 18). Každý podobor speciální pedagogiky vychází z druhu postižení. Následně jednotlivé členění dětí i dospělých vyžaduje specifické formy při výchově, vzdělávání i socializaci. Jak uvádí Pipeková, a kol. (2010, s. 97) speciální pedagogika se člení dle Sovákova dělení z roku 1975 na šest podoborů. V současné době přiřazujeme ještě další dva podobory, které se zaměřují na edukaci osob s více vadami, tzv. kombinované postižení a edukaci jedinců se specifickými poruchami učení či chování.

Mezi podobory speciální pedagogiky se dle Pipekové, a kol. (2010, s. 97) řadí:

- Psychopedie – *pedagogika osob s mentálním postižením,*
- Somatopedie – *pedagogika osob s tělesným postižením, s chronickým a dlouhodobým postižením,*
- Logopedie – *pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,*
- Surdopedie – *pedagogika osob se sluchovým postižením,*
- Oftalmopedie – *pedagogika osob se zrakovým postižením,*

- Etopedie – *pedagogika osob s poruchami chování*,
- Edukace jedinců s více vadami,
- Specifické poruchy učení nebo chování.

Psychopedie je speciálně pedagogická disciplína. Předmětem jsou osoby, tj. děti, mládež a dospělý s mentální retardací. Mezi jedinci s postižením tvoří jednu z nejpočetnějších skupin. Někteří autoři pojem psychopedie nahrazují speciální pedagogikou mentálně retardovaných. Termín mentální retardace vychází z latiny, kdy *mens* označuje mysl, *retardare* znamená zdržet, zaostávat. Z hlediska posuzování inteligenčního kvocientu (IQ) kvalitativně rozlišujeme rozsah postižení, přičemž vycházíme z vyšetření stupně intelektu (Krejčířová 2006, s. 161). Z hlediska biologického se jedná o *trvalé poškození poznávacích činností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku* (Krejčířová 2006, s. 161). Sociální hledisko se opírá o teze hovořící o snížení schopnosti člověka plně projít procesem socializace (Krejčířová 2006, s. 161).

Pohle Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) se mentální retardace dělí do několika stupňů a typů. Lehká mentální retardace (F70) – IQ 50 až 69 – u dospělého jedince odpovídá věku 9 až 12 let. Střední mentální retardace (F71) – IQ 35 až 49 – u dospělého jedince odpovídá věku 6 až 9 let. Těžká mentální retardace (F72) – IQ 20 až 34 – u dospělého jedince odpovídá věku 3 až 6 let. Hluboká mentální retardace (F73) – IQ nejvýše 20 – u dospělého jedince odpovídá věku do 3 let. Dále do klasifikace patří Jiná mentální retardace (F78) a Neurčená mentální retardace (F79) (Ústav zdravotnických informací a statistiky 2015).

Somatopedie se zabývá *výchovou, vzděláváním a přípravou pro pracovní a společenské začlenění jedinců s postižením hybnosti* (Renotiérová, Ludíková, a kol. 2006, s. 209). Termín somatopedie vychází z řečtiny. *Soma* označuje tělo, *paidea* je výchova. Společným znakem osob z této oblasti je porucha hybnosti, tzv. mobility. Může mít přechodný nebo trvalý charakter (Renotiérová, Ludíková, a kol. 2006, s. 209, 210).

Jedince s pohybovým postižením členíme na osoby tělesně postižené, osoby nemocné a osoby zdravotně oslabené. Podle rozsahu kategorizujeme tři stupně. Jedná se o lehkou, střední a těžkou poruchu hybnosti. Důležité je také hledisko hodnotící mobilitu člověka. Sem patří mobilní jedinec, který je schopen samostatné chůze. Potom částečně mobilní jedinec, který při chůzi potřebuje pomoc další osoby, nebo využívá ortopedické a technické pomůcky jako hole, berle, chodítka apod. Třetí skupinu tvoří imobilní osoby, které ani s dopomocí nejsou schopny pohybu (Renotiérová, Ludíková, a kol. 2006, s. 210, 211).

Logopedie je speciálněpedagogickou disciplínou, která se zabývá *výchovou a vzděláváním osob s narušenou komunikační schopností* (Peutelschmiedová 2006, s. 276). Název oboru tvoří řecké slovo logos, což znamená slovo a paidea, tedy výchova (Klenková 2006, s. 11). *Předmětem logopedie je patologická stránka komunikačního procesu, což určuje její vztah k medicíně* (Michalová 2008a, s. 15). Moderní logopedie se nevěnuje jen odstraňování vad a poruch řeči, ale zaměřuje se na všechny jazykové roviny (foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou). Využívá poznatky z různých vědních oborů a zároveň při diagnostice a terapii narušené komunikační schopnosti s těmito obory spolupracuje (Klenková 2006, s. 23). Kromě spolupráce s dalšími speciálně pedagogickými disciplínami, jako je surdopedie, somatopedie, psychopedie i oftalmopedie, kooperuje s medicínskými obory (pediatrie, foniatrie, otorinolaryngologie, stomatologie, ortodontie, plastická chirurgie, neurologie i psychiatrie), psychologickými (vývojová psychologie a patopsychologie) i jazykovědními obory (fonetika, fonologie). Za zmínku stojí např. také poznatky z neurolingvistiky, genetiky, informatiky, kybernetiky, právní věd atd. (Klenková 2006, s. 12, 13).

Peutelschmiedová (2006, s. 280) řadí mezi základní okruhy narušené komunikační schopnosti vývojovou nemluvnost, získanou orgánovou nemluvnost, získanou neurotickou nemluvnost, narušení článkování řeči, narušení plynulosti řeči, narušení grafické stránky řeči, narušení zvuku řeči, poruchy hlasu, symptomatické poruchy řeči a kombinované vady řeči.

Surdopedie se zabývá jedinci se sluchovým postižením. Název oboru pochází z latinského surdus – hluchý a řeckého paideia – výchova. Až do roku 1983 se výchovou

a vzděláváním jedinců se sluchovým postižením věnoval komplexní obor logopedie. Rozvoj poznání stále více odlišností v metodice práce a v pojetí cílů logopedie a surdopedie a zároveň postupná akceptace jedinců se sluchovým postižením jako jazykové a kulturní minority vedlo ke vzniku samostatného oboru surdopedie (Horáková 2011, s. 10). Surdopedie je oblastí speciální pedagogie, která řeší výchovu, vzdělávání a pracovní uplatnění osob se sluchovým postižením (Michalová 2008a, s. 25). Surdopedie je tedy multidisciplinární obor. Kooperuje nejen s ostatními speciálně pedagogickými disciplínami, ale také *s obecně pedagogickými, biologickými, psychologickými, sociologickými a filozofickými obory* (Horáková 2011, s. 10).

Světové zdravotnické organizace rozlišuje několik stupňů sluchového postižení. Sluchovou ztrátou je myšlena hodnota ztráty uvedená v dB. Je sledována ztráta na lepším uchu. Normální sluch bez poškození odpovídá hodnotám do 25 dB. Mírná nedoslýchavost se vyznačuje sluchovou ztrátou mezi 26–40 dB. V tomto případě se již doporučuje konzultace s odborníkem. Středně těžká nedoslýchavost odpovídá ztrátě 41–60 dB. Takovým jedincům se doporučují sluchadla. Těžká nedoslýchavost je kvantifikována ztrátou 61–80 dB. Sluchadla jsou v tomto případě nutností, učí se odezírat a zvládat psanou řeč. Hluboká nedoslýchavost včetně úplné hluchoty vykazuje sluchové ztráty v hodnotách 81 dB i více. Tento člověk neslyší, ani nerozumí i velmi hlasité řeči. Jsou mu doporučeny vhodné kompenzační pomůcky pro nedoslýchavé a neslyšící, učí se odezírat i a ovládat psanou řeč (World Health Organization 2015).

Oftalmopedie se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců se zrakovým postižením (Srov. Renotiérová, Ludíková, a kol. 2006, s. 191, Pešatová 2005, s. 6). Název oboru pochází z řeckého *oftalmos*, což je v češtině oko, a z řeckého slova *paideia*, tj. výchova. Dalším oborem je **tyflogedie**. Řecký *tyflos* označujeme v češtině pojmem slepý. Předmětem tyflogedie jsou jedinci s těžkým zrakovým postižením. Hranice mezi těmito disciplínami není jednoznačná. Někteří jedinci se zrakovým postižením postupně ztrácejí zrak, a tím přechází z oblasti oftalmopedie do tyflogedie (Srov. Fischer, Škoda 2008, s. 17, Pešatová 2005, s. 6).

Vady zraku rozdělujeme dle doby vzniku na vrozené a získané. Dalším dělením je podle stupňů a rozsahu postižení na vady funkční, tzv. poruchy binokulárního vidění, kam

řadíme tupozrakost a šilhavost a vady orgánové, které zahrnují slabozrakost, zbytky zraku, osleplost a nevidomost. Rozlišuje i zrakové vady podle délky trvání, a to na krátkodobé, opakující se a dlouhodobé, chronické, případně progresivní (Srov. Renotiérová, Ludíková, a kol. 2006, s. 198, Michalová 2008a, s. 32).

Etopedie řeší poruchy chování z pohledu pedagogického. Zabývá se etiologií, projevy, prevencí, výchovou, převýchovou, vzděláváním a pracovní přípravou morálně narušených jedinců ... Etopedie jako praktická speciálně pedagogická disciplína vyhledává a aplikuje optimální formy působení (redukace) na narušenou mládež s cílem její plnohodnotné socializace (Řepová 2006, s. 251). Název oboru vychází z ethos, tj. mrav a paideia, tedy výchova (Michalová 2008a, s. 58). Pro výraznou rozdílnost problematiky jedinců s mentální retardací a jedinců s psychosociálním znevýhodněním nebo osob s poruchami chování byla etopedie v roce 1969 vyčleněna z psychopedie (Řepová 2006, s. 251).

Fischer a Škoda (2008, s. 16) definují etopedii jako disciplínu speciální pedagogiky zabývající se *postižením zákonitostí výchovy, vzdělávání a také terapií a korekcí vzorců chování jedinců, kteří jsou mravně narušeni, trpí poruchami chování a mají související problémy v sociálních vztazích.*

Michalová (2008a, s. 60–65) rozděluje klasifikaci poruch chování dle přítomnosti agresivity na agresivní a neagresivní, dále podle stupně společenské závažnosti na disociální, asociální a antisociální chování, potom na poruchy chování s lepší a špatnou prognózou a následně dělí poruchy chování dle věkových kategorií od předškoláků přes mladší školáky, starší školáky k adolescentům.

Edukace jedinců s více vadami představuje poměrně ucelený systém vědeckých poznatků o výchově, vzdělávání a vyučování jedinců s vícenásobným postižením. Zde vznikají zvýšené nároky na uspokojení speciálních vzdělávacích potřeb. Pro tento obor neplatí jednotná terminologie. Obecným trendem je ústup od označení jedinců s kombinovaným postižením. Spíše je preferován pojen vícenásobné postižení nebo těžké postižení. Předmětem je edukace jedinců s nedostatky v kognitivní, motorické komunikační či psychosociální

oblasti v takovém rozsahu, kdy je zapotřebí zvýšená speciálně pedagogická péče, a to především individuální přístup, využití speciálních metod a modifikace vzdělávání z hlediska obsahu (Michalová 2008a, s. 74).

Podle symptomatologie se kategorizace vícenásobného postižení dělí na *1. mentální postižení v kombinaci s dalším postižením; představuje nejpočetnější skupinu vícenásobně postižených, 2. slepohluchota – nejtěžší forma vícenásobných postižení, 3. poruchy chování v kombinaci s dalším postižením a narušením* (Michalová 2008a, s. 75).

Specifické poruchy učení nebo chování mají příčiny v poruchách vnímání, poruchách řeči, motoriky, ale i např. u jedinců s nevyhraněnou lateralitou. Ke zvládnutí základních školních dovedností je z hlediska pedagogiky a psychologie dosažení takové úrovně funkcí, které se podílejí na čtení, psaní a počítání (Zelinková 1996, s. 17). Jak uvádí Michalová (2008b, s. 8), problematika specifických poruch učení (dále jen SPU) zahrnuje skupinu obtíží *při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání, matematiky ... tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě tak zvaných dysfunkcí centrální nervové soustavy. Z hlediska vývoje ona dysfunkce označuje funkci neúplně vyvinutou*. Názvy jednotlivých poruch tvoří předpona dys-, tj. nesprávný nebo nedostatečný vývoj dané dovednosti a druhou část pojmu tvoří slovo přejaté z řečtiny a označující tu dovednost, která je nedostatečná (Michalová (2008b, s. 8).

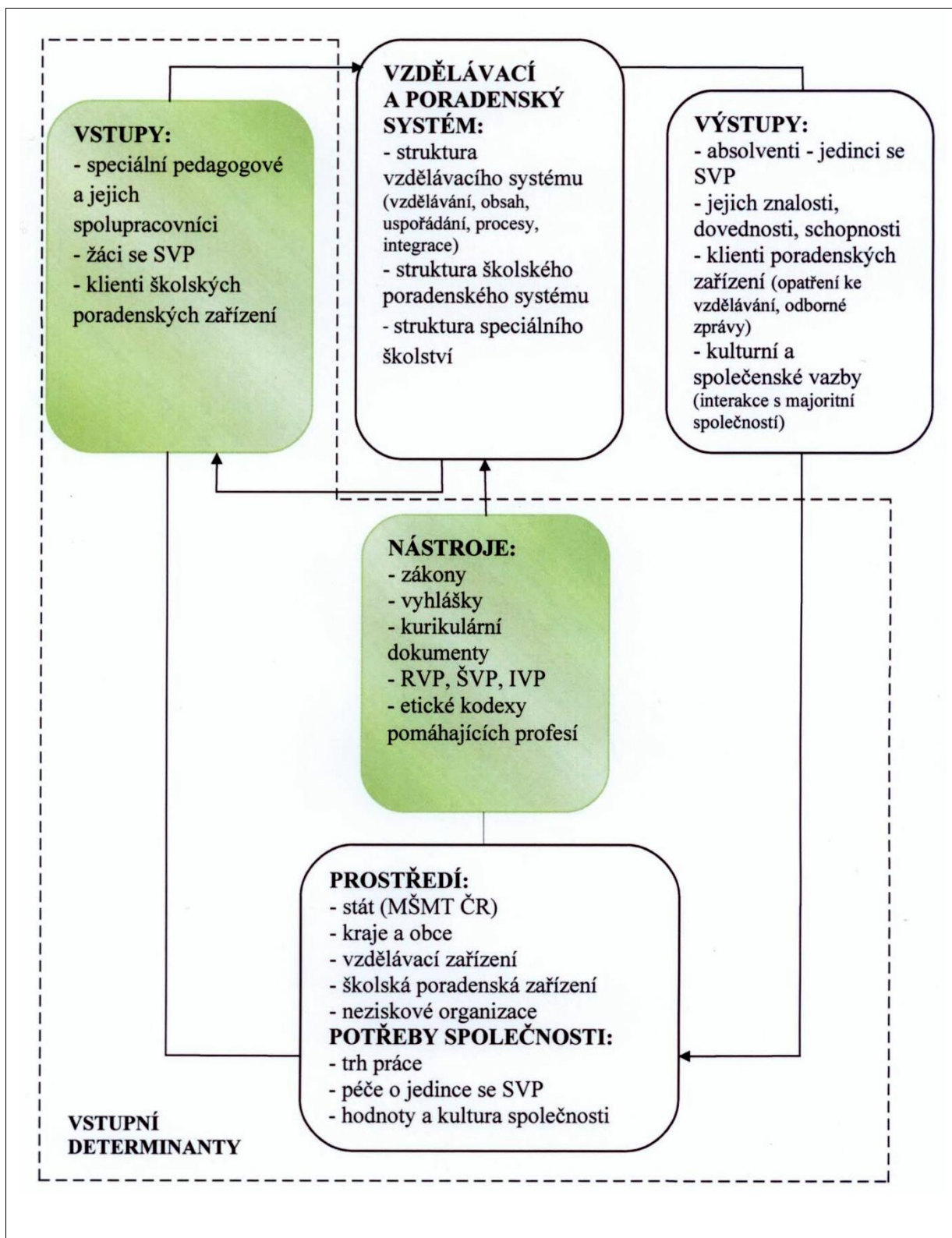
SPU jsou kategorizovány na dyslexii (SPU, která se projevuje neschopností naučit se běžně používanými metodami číst), dysgrafií (SPU, kde se objevuje celkově nápadná neobratnost v písemném projevu), dysortografií (specifická porucha pravopisu, kdy nápadné nebo nesmyslné pravopisné chyby plynou z neschopnosti aplikace i dobře osvojených pravopisných pravidel), dyskalkulií (specifická porucha počítání a matematického úsudku), dysmuzií (specifická porucha hudebních schopností), dyspíxií (specifická porucha kreslení), dyspraxií (vývojová porucha motorické koordinace) (Michalová 2008b, s. 9).

S problematikou SPU souvisí také AHDH/ADD (poruchy pozornosti/ s hyperaktivitou). Diagnóza je charakteristická poruchami pozornosti, impulzivitou

a hyperaktivitou. Tyto obtíže se vyskytují až u 50 % jedinců s SPU (Michalová 2008b, s. 9, 10). Zelinková (1996, s. 23) tvrdí, že poruchy chování vznikají jako následek poruch učení. U jedince se projevují upozorňováním na sebe tzv. šaškováním, často se objevují i neurotické obtíže, strach a napětí. Typickou bývá reakce typu „*mně to nevadí*“ (Zelinková 1996, s. 23).

2 SYSTÉMOVÝ MODEL S OHLEDEM NA FP TUL

Pro potřeby naší práce jsme sestavili **systémový model vzdělávací politiky**, zaměřující se na oblast speciální pedagogiky a promítající i konkrétní studijní obor na FP TUL. Systémový model, vycházející z obecného pojetí vzdělávací politiky (Potůček a kol. 2005, s. 309), slouží jako **hlavní analytický rámec** našeho empirického výzkumu. Na jeho základě se tedy formují jednotlivé výzkumné hypotézy, interpretují se a rozvíjejí teoretické poznatky a následně se zde vyhodnocují i získaná statistická data.



Ilustrace 1: Systémový model (Potůček a kol. 2005, s. 309) – upraveno autorkou

Koncept systémového modelu vychází z tradiční systémové teorie, která chápe zkoumaný jev jako celek, zohledňuje vztah jednotlivých částí mezi sebou i ve vazbě na celek, stejně jako vliv a působení vnitřního a vnějšího prostředí na systém i subsystémy (Srov. Smutek 2006, s. 42–53, Smutek 2013, s. 37–40, Chytil 2011, s. 38, 39). Chytil (2011, s. 38, 39) rozvádí systémový přístup na příkladu sociální práce, vzhledem k příbuznosti a provázanosti oborů jej ale můžeme aplikovat na celé odvětví pomáhajících profesí, mezi něž řadíme i speciální pedagogy. Podle něj jde v oblasti sociální práce o interakci mezi lidmi a prostředím, v němž se nacházejí. Součástí systémů jsou klienti, jejichž potíže se řeší v rámci daného systému. V sociální práci se snaží definovat obtíže, které vznikají právě při výše uvedené interakci. Cílem je pak osvojení schopnosti lidí vyřešit a překonat své problémy, zapojit se do systému, jež poskytuje prostředky, služby a možnosti řešení jejich situace, dále podporuje a zlepšuje působení systémů, a tím přispívá k rozvoji a celkovému zlepšování sociální politiky (Chytil 2011, s. 38).

Jedincům podle Pincuse a Minahanové (Chytil 2011, s. 38, 39) pomáhají tři typy systémů.

1. neformální, tj. přirozený systém pomoci, kam řadíme rodinu, přátele, sousedy, spolupracovníky,
2. formální systém. Sem patří členství v různých asociacích a členských organizacích, které přímo podporují zájmy svých členů,
3. třetí typ systému zahrnuje nemocnice, školy a programy sociálního zabezpečení (Chytil 2011, s. 38, 39).

Z pohledu speciální pedagogiky nicméně musíme obsah jednotlivých systémů přizpůsobit.

1. neformální systém také zahrnuje rodinu, přátele, sousedy i spolupracovníky,

2. formální systém - sem řadíme rovněž asociace i členské organizace jako např. Asociaci speciálních pedagogů ČR¹ a Asociaci logopedů ve školství².

3. třetí systém obsahuje školy běžného typu, školy speciálního školství – speciální a praktické školy, dále školská poradenská zařízení, ale i sociální služby. Celkově se jedná o intervenci speciálně pedagogickou, pedagogicko-psychologickou, preventivně-výchovnou, informační, diagnostickou, poradenskou, metodickou i pomoc při volbě vhodných vzdělávacích postupů (MŠMT 2015a).

Smutek (2013, s. 39) uvádí, jakými způsoby mohou sociální pracovníci v praxi využít uvedený koncept. *Sociální pracovník má k dispozici schéma, které může využít při analýze snah o změnu; systémový přístup pomáhá určit sociálnímu pracovníkovi úkoly, jež musí být při snaze o změnu dosaženy; systémový přístup znamená, že lidé, kteří žádají o pomoc, nemusí být cíli zásahu; sociální pracovník musí respektovat to, že musí vybudovat nejen vztahy mezi klienty, ale i s lidmi, kteří klienty nejsou.*

Při snaze o dosažení změny pak podle Chytila sociální pracovník aplikuje další čtyři systémy, a to:

1 Posláním Asociace speciálních pedagogů ČR je např. *umožňovat profesnímu sdružení speciálních pedagogů aktivní zapojení při ovlivňování politiky státu, krajů a obcí v oblasti své působnosti, vyjadřovat se ke všem odborným problémům své profese, výchovy a vzdělávání, podporovat a rozvíjet odborné diskuse ke všem tématům v oboru své působnosti a oborů ji ovlivňujících, ..., chránit profesní působení speciálních pedagogů před neodbornými vnějšími zásahy ohrožujícími kvalitu jejich činnosti* apod. (Asociace speciálních pedagogů 2015).

2 Asociace logopedů ve školství se např. *podílí se na koordinaci činnosti logopedů ve školství v různých školských zařízeních, iniciuje vytváření krajských metodických center pro poskytování metodické podpory logopedickým pracovníkům ve školství, ..., zpracovává zásadní, koncepční a metodickou problematiku, ..., usiluje, aby školská logopedie byla vykonávána osobami k tomu odborně i morálně způsobilými, ..., usiluje, aby postavení školských logopedů bylo společensky důstojné a relevantní srovnatelným odbornostem* (Asociace logopedů ve školství 2015).

1. systém, který zprostředkovává změnu – sociální pracovníci a organizace, kde pracují,
2. systém klientely – žadatelé o službu,
3. cílový systém – jedinci, kteří potřebují projít změnou,
4. akční systém – prostředník a jeho spolupracovníci, kteří snaží o dosažení cílů a ovlivnění cílového systému (Chytil 2011, s. 39).

Pokud si do výše uvedených systémů opět promítneme obor speciální pedagogiky, pak můžeme hovořit o:

1. systému, který zprostředkovává změnu – učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník dle § 2 Zákona 563/2004 Sb. ve znění pozdější novel (Zákon 197/2014 Sb.).
2. systému klientely – jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním dle školského zákona §16 Zákona 472/2011 (Srov. MŠMT 2015b, Zákon 370/2012 Sb.)
3. cílový systém – jedinci se SVP, kteří potřebují intervenci,
4. akční systém – prostředník a jeho spolupracovníci – sociální pracovník stejně jako speciální pedagog – snaží se o dosažení cílů a ovlivnění cílového systému (Chytil 2011, s. 39).

Obecně řečeno, systémový přístup nám umožňuje pochopit chování jednotlivých částí systému i systému jako celku, vazby na okolní prostředí i způsoby ovlivňování jednotlivými subjekty (aktéry) aj. Při bližším pohledu na námi navržený systémový model vzdělávací

politiky s vazbou na speciální pedagogiku je patrné, že se skládá z pěti vzájemně souvisejících subsystémů, tj. 1. vstupů, 2. výstupů, 3. vzdělávacího a školského poradenského systému, 4. nástrojů a regulace a 5. potřeb a požadavků prostředí. Pro potřeby naší diplomové práce jsou podstatné, jak je zvýrazněno v modelu, zejména subsystém vstupů, tj. otázka absolventů FP TUL a jejich stávající uplatnění v praxi, a nástroje, jimiž jsou jak jejich studium, tak jejich praktická činnost regulovány. Přestože se tedy budeme zabývat především zmíněnými dvěma subsystémy, je nezbytné mít stále na paměti, že jde o součást systému jako celku, z něž je není možné individuálně vydělit. Neboli kategorie vstupů bude vždy kontinuálně ovlivňována požadavky a potřebami prostředí, sama pak úzce souvisí se stavem vzdělávacího a školského poradenského systému, který zase ovlivňuje vstupy a výstupy. Nástroje mají zase kořeny v požadavcích a potřebách prostředí a regulují činnost vstupů (pedagogických a školských poradenských pracovníků) prostřednictvím struktury vzdělávacích a poradenských zařízení atp.

Popišme si nyní v krátkosti výše specifikované subsystémy, jak obecně fungují v procesu vzdělávací politiky v České republice a také v rámci specializace na speciální pedagogiky, jejich klienty či organizace, v nichž působí. Subsystémy VSTUPY a NÁSTROJE ve vztahu ke konkrétnímu studijnímu programu speciální pedagogika na FP TUL, a to bakalářský studijní obor speciální pedagogiky pro vychovatele a bakalářský studijní obor speciální pedagogiky předškolního věku budou dále předměty samostatné kapitoly 4.2.

PROSTŘEDÍ A POTŘEBY SPOLEČNOSTI - stojí jak na samotném počátku vzdělávací politiky, tak na jejím konci. Formuluje především vnější požadavky jednotlivých aktérů, jimiž jsou v první řadě stát, resp. MŠMT (tvůrce RVP, národního kurikula, vyhlášek i zákonů, zřizovatel zařízení) a samosprávné kraje a obce. V nižší úrovni se jedná o samotné školy, školská poradenská zařízení, neziskové organizace či spolky, které jsou praktickými vykonavateli vzdělávání a poradenství. Tento subsystém ale funguje i na obecné společenské a ekonomické úrovni, když např. prostřednictvím trhu práce vytváří poptávku po pedagogických a poradenských pracovnících, nebo naopak jejich přemíru reguluje. Důležitý je i hodnotový a kulturní systém společnosti, který ovlivňuje pohled občanů na jedince se

SVP, z něž se odvíjí šíře a míra péče a služeb o tyto klienty. S tímto subsystémem, resp. s požadavky a očekávání společnosti a prostředí, jsou posléze konfrontovány výsledky vzdělávací politiky (Potůček a kol. 2005, s 287).

PROSTŘEDÍ A POTŘEBY SPOLEČNOSTI přitom *ovlivňují vzdělávací soustavu jak přímo, tak nepřímo. Nepřímo tím, že určují strukturu a povahu vstupů do vzdělávacího systému – tj. počet a úroveň studentů i učitelů. Přímou pak prostřednictvím NÁSTROJŮ, kterými se snaží dosáhnout optimálního fungování vzdělávací soustavy* (Potůček a kol. 2005, s. 287). Mezi nástroje řadíme především zákony, vyhlášky, jednotlivé vzdělávací programy na státní i školní úrovni, ale i další interní dokumenty školských a poradenských zařízení, stejně jako nejrůznější etické kodexy. Tady je třeba říci, že právě v oblasti speciální pedagogiky zatím žádný text založený na aplikované etice neexistuje, o čemž blíže pojednáme v kapitole 3.3 Etika v pomáhajících profesích.

V subsystému VSTUPŮ z pohledu naší práce rozeznáváme především absolventy oboru speciální pedagogika FP TUL. tj. zaměstnance školských zařízení, poradenských zařízení a - vyděleno ze subsystému - pracovníky v jiných oborech, nepříbuzných s kvalifikací speciálního pedagoga. Dále pak žáky jednotlivých typů škol a klienty poradenských zařízení a také nejrůznějších neziskových organizací (jako např. střediska rané péče), které lze včlenit do kategorie pomáhající profese.

Samotný VZDĚLÁVACÍ A PORADENSKÝ SYSTÉM, jak jsme si jej uzpůsobili pro naši potřebu, zaobírá především vzdělávací systém a jeho strukturu (cíle a poslání škol a tříd ŠVP, obsah vzdělávání, procesy vzdělávání = individuální integrace, skupinová integrace, segregované vzdělávání v samostatně zřízeném zařízení (Michalová 2006, s. 38) a poradenský systém a jeho strukturu, tedy jednotlivá zařízení, jejich poslání, procesy diagnostické a intervenční činnosti apod.

V subsystému VÝSTUPŮ je nutné zohlednit zejména samotné absolventy – jedince se SVP a jejich znalosti, schopnosti a dovednosti, které vzděláváním nabyli. Dále klienty školských poradenských zařízení a související navržená opatření, diagnostika, vstupní,

průběžná i výstupní intervence, odborné zprávy, doporučení apod. A konečně kulturní a společenské vazby, hlavně pak vztah majoritní společnosti k postiženým a znevýhodněným jedincům.

3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG

3.1 Kdo je speciální pedagog

Kategorie speciální pedagog má v České republice přímou oporu v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších novel (aktuálně platný Zákon 197/2014 Sb., ze dne 27. srpna 2014, kterým se mění Zákon č. 563/2004 Sb.) (srov. MŠMT 2015c, Zákon 197/2014 Sb.). Podle tohoto zákona *pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, **přímou speciálněpedagogickou** nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu ..., je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb* (srov. MŠMT 2015c, Zákon 197/2014 Sb.).

*Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, **speciální pedagog**, psycholog, pedagog volného času, **asistent pedagoga**, trenér, **metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně**, vedoucí pedagogický pracovník* (srov. MŠMT 2015c, Zákon 197/2014 Sb.).

V naší zemi i v Evropě probíhá příprava speciálních pedagogů na vysokých školách a univerzitách. U nás platí marginální výjimka pro některé vyšší odborné školy. Český speciální pedagog prochází totožnou vysokoškolskou či univerzitní přípravou bez ohledu na svou budoucí oborovou praxi. Může tak pracovat jako učitel nebo diagnostik a poradenský pracovník. V některých evropských zemích diferencují mezi přípravou učitelů dětí a žáků se SVP a diagnostických a poradenských pracovníků. Děje se tak např. v Nizozemí (Valenta 2006, s. 87).

S postupnou změnou pohledu na výchovu a vzdělávání dětí a žáků se SVP, tzv. inkluzivní³ formou vzdělávání se podle Lechty, a kol. (2010, s. 181, 182) mění postavení učitelů i speciálních pedagogů. Mění se i charakter úkolů při výchovném a vzdělávacím procesu. Mnoho škol zřizuje pozici školního speciálního pedagoga⁴ a školního psychologa. Rozšiřuje se i příprava učitelů všech typů škol o elementární poznatky ze speciální pedagogiky. Do studia učitelů se často zařazuje na jeden až dva semestry předmět speciální pedagogika. V rámci bakalářského studia jsou studenti seznamováni s přehledem o všech typech postižení a učí se chápat princip inkluzivního vzdělávání. V následném magisterském studiu se věnují problematice specifických poruch učení a chování. Lechta, a kol. (2010, s. 182) dále uvádí, že s ohledem na výše uvedené skutečnosti vychází i aktuální koncepce studia speciální pedagogiky. V české republice lze tento obor studovat na vysokých školách v Praze, Olomouci, Brně, Ostravě, Hradci Králové a v Liberci. Např. Masarykova univerzita

-
- 3 Termíny inkluzivní výchova, edukace, vzdělávání, a pojem inkluze se používají od roku 1994, kdy se v Salamance konala konference na téma *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, kterou pořádala organizace UNESCO společně se španělskou vládou (UNESCO 1994). Na konferenci se dohodly vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací *na akčních rámcových podmínkách pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Aktuální význam inkluze vyplývá z pojmů mainstreaming a inkluze v anglo-americké jazykové oblasti. Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknu tím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky* (Bartoňová, a kol. 2005, s. 7). Úplná inkluze se neujala, ale vzniká její alternativa nazývaná *responsible inclusion*. Ta ve svém významu obsahuje *kontinuum integrativních podpůrných možností* (Bartoňová, a kol. 2005, s. 7). V současnosti se užívá jak pojem integrace, tak inkluze, a to jako synonyma. Inkluze znamená potřebu poukázat na nutnost rozšíření integrace pro žáka se SVP v praxi (Bartoňová, a kol. 2005, s. 7).
- 4 *Školní speciální pedagog je jedním z odborníků zajišťující činnost školních poradenských pracovišť* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 30). Mezi jeho činnosti patří např. koordinace speciálně-pedagogického poradenství ve škole, příprava a ovlivňování podmínek pro integraci dětí se SVP i ve spolupráci s dalšími odborníky. Tento proces pak pravidelně sleduje a vyhodnocuje. Dále provádí speciálně-pedagogickou diagnostiku, je nápomocen při vytváření a koordinaci tvorby individuálních vzdělávacích plánů (IVP) pro žáky se SVP, poskytuje metodickou pomoc a informace z oblasti speciální pedagogiky pedagogickým pracovníkům školy, včetně asistenta speciálního pedagoga, realizuje poradenskou a konzultační činnost rodičům žáků nebo jejich zákonným zástupcům a dodržuje etický kodex poradenského pracovníka (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013, s. 30).

v Brně nabízí bakalářský studijní obor *Speciální pedagogika se zaměřením na inkluzivní vzdělávání* (Lechta, a kol. 2010, s. 182).

3.2 Odborné kompetence, znalosti a dovednosti

Podle Národní soustavy povolání Ministerstva práce a sociálních věcí *speciální pedagog provádí pedagogickou, diagnostikační, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost* (Národní soustava povolání 2015a).

Mezi jeho pracovní činnosti patří:

- *hodnocení účinnosti nápravných, reedukačních a kompenzačních postupů* (Národní soustava povolání 2015a),
- *tvorba koncepcí, metodik a postupů speciálně pedagogických, preventivních a poradenských služeb ve školství a jejich zavádění* (Národní soustava povolání 2015a),
- *vedení příslušné dokumentace* (Národní soustava povolání 2015a),
- *studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do speciálně vzdělávacích a nápravných programů* (Národní soustava povolání 2015a),
- *depistážní a diagnostikační činnost zaměřená na vyhledávání jedinců s rizikem školní neúspěšnosti* (Národní soustava povolání 2015a),
- *vyšetřování logopedická, etopedická, samotopedická a další a provádění nápravy poruch* (Národní soustava povolání 2015a),
- *provádění nápravných, reedukačních a kompenzačních činností s rizikovými jedinci* (Národní soustava povolání 2015a),

- *poskytování speciálně pedagogických služeb* (Národní soustava povolání 2015a),
- *spolupráce s rodiči a rodinami postižených dětí a mládeže při aplikaci nápravných metod* (Národní soustava povolání 2015a),
- *spolupráce se školami a školskými, zdravotnickými a dalšími zařízeními* (Národní soustava povolání 2015a),
- *vedení výcvikových a dalších programů osobnostního rozvoje postižených jedinců* (Národní soustava povolání 2015a).

Mezi nutné odborné znalosti a dovednosti řadí Národní soustava povolání obecnou pedagogiku, řešení výchovných problémů, řešení studijních problémů, speciální pedagogiku, defektologii, somatopedii, integraci postižených dětí mezi děti nepostižené, didaktiku a didaktickou techniku, hodnocení, testování a měření ve vzdělávání, psychodiagnostiku, školní a pedagogickou psychologii a vzdělávání dětí s vývojovými poruchami učení. Mezi výhodné znalosti a dovednosti řadí psychopedii, logopedii, výchovu a vzdělávání dětí se smyslovými vadami, pedagogické projektování a vývoj kurikula (Národní soustava povolání 2015b).

3.3 Etika v pomáhajících profesích

Pražáklady etiky či mravních principů lze nalézt již ve starověkých státech na území Indie a Číny, evropské kořeny pak souvisejí s antickým obdobím. V předsókratovské době se filozofie upínala k přírodní problematice, od Sókrata *se obrací přímo k etice* (Semrádová 2009, s. 30). Zatímco v Sókratově podání je za hlavní mravní autoritu považován vnitřní varovný hlas (daimonion), jeho žák Platón pak pracuje s ideou dokonalého světa s hlavní ctností – dobrem, v němž se propojuje míra, krása a pravda praktické vědy, a jejím cílem *je hledat nejvyšší dobro jako účel lidského snažení a stanovit jednotlivé ctnosti jako prostředky k dosažení tohoto účelu. ... Dobrymi se stáváme konáním dobra, konáním dobrých skutků, cvikem a zvykem* (Semrádová 2009, s. 33). Platón i Aristoteles tedy vědomě směřují

k sebevýchově a výchově člověka, jejichž cílem je otevřená duše jako neopominutelná součást lidského bytí, které se právě tím odlišuje od ostatních bytostí. *Výchova jako předpoklad toho, aby se člověk stal člověkem. ...Nejúčinnější výchovný vliv, který nastává v intimitě dialogu vychovávaného s vychovatelem, může probíhat, pokud se podaří zachránit dialog ve smyslu autenticity. Etická výchova je chápána jako přesah sdělení sdělovaným* (Kalábová 2011, s. 85).

Platonská a aristotelská výchova a sebevýchova jako prostředek k dosahování mravnosti prochází univerzálně také dílem Komenského a vrcholí v jeho Všeobecné poradě o nápravě věcí lidských, resp. v její 4. části – Vševýchově. Podle Palouše (2009, s. 84, 85) se Komenský výchovně obrací *ke každému, každého chce vytáhnout vzhůru, vyvést z jeskyně klamů a zmatků, edukovat. Výchova tak přestává být nástupem k životu v pravdě, ale je vlastně procesem samotného lidství. Ji se člověk teprve stává bytostí, sebou samým. Výchova je uskutečňováním lidství, je rozením bytosti, která své bytostné určení pozbyl.* Jak tvrdí Semrádová (2009, s. 51, 52), Komenského mravní výchova je proto rozpracována v rámci celého životního procesu, od dětství až na skloněk života. *Komenský přechází od výchovy k sebevýchově ... a mravní sféra je (pro něj) jen částí širší oblasti, oblasti všech lidských vztahů. Ze samé lidské přirozenosti pramení svéprávnost člověka. Člověk může vládnout nad člověkem jen za tím účelem, aby jej poučil a zdokonalil* (Semrádová 2009, s. 51, 52). Lidé tedy mají žít lidsky, ne jako divoká zvířata, přičemž *základem mravního světa je sebepoznání, sebeurčení a sebeovládání. Hlavní lidskou vlastností, která ovládá morální svět, je rozvážnost* (Semrádová 2009, s. 52).

Aplikovaná etika nachází svůj prostor v tzv. etických kodexech. Obecně platí, že etický kodex je systematicky zpracovaný souhrn norem a předpisů, které se týkají dané oblasti, na kterou se dokument zaměřuje. V angličtině se užívá pojmů *code of ethics* nebo *code of conduct*. Obsah etického kodexu určuje pravidla členů konkrétní komunity (Etický kodex 2015).

V praxi rozlišujeme závazný a nezávazný etický kodex. Závazný například podepisuje společně s pracovní smlouvou zaměstnanec nějaké firmy. Jde o firmu, která má vlastní etický

kodex. Slouží třeba ke kultivaci kultury a prostředí firmy, a je tedy nutné, aby jej dodržovali zaměstnanci dané firmy. Nedodržováním jednotlivých bodů se zaměstnanec vystavuje hrozícím sankcím. Známý je i druhý typ kodexu, a to kodexu tzv. nezávazného. Jak již název napovídá, dodržování tohoto druhu kodexu je nezávazné, a tedy dobrovolné (Etický kodex 2015).

Jakákoliv profese může pro potřeby svých členů sestavit vlastní etický kodex. Etickým kodexem se řídí např. lékaři, právníci, policisté apod. Z oblasti speciální pedagogiky a dalších kooperujících oborů známe např. Etický kodex sociálních pracovníků. Etický kodex pracovníků SPC a Etický kodex pracovníků středisek výchovné péče.

Jak bylo zmíněno ve druhé kapitole diplomové práce, etický kodex má sestaven celá řada profesních skupin nebo samotných institucí z oblasti pomáhajících profesí. V oblasti speciální pedagogiky ale zatím žádný ucelený text založený na aplikované etice neexistuje. Podle Kucharské a kol. (2013, s. 190) je to dáno tím, že speciální pedagogika je teprve mladým oborem, a také tím, že jednotliví pracovníci se mohou inspirovat – a také to dělají, jak autorky dokládají – v kodexech příbuzných oborů (Kucharská a kol. 2013, s. 190). Z toho lze usuzovat, že etická oblast je institucemi i pracovníky speciální pedagogiky vnímána jako pro praxi aktuální, protože souvisí s profesionalitou služeb, které poskytují. Jako jeden z příkladů autorky uvádějí např. aplikaci etických zásad v Koncepti školního poradenského pracoviště na Praze 6:

Box 1: Ukázka začlenění etických zásad v ZŠ na Praze 6 (Kucharská a kol. 2013, s. 190)

Respekt ke klientovi: Klient má právo na jasnou informaci o charakteru služby, postupech, o předvídatelných rizicích a vyplývajících závěrech. Zájem klienta je nadřazen nad zájmy ostatními. Poradenský pracovník má podporovat svobodné rozhodování klientů, pocit akceptace a bezpečí klienta v poradenském procesu.

Důvěrnost informací a ochrana soukromí klienta: Důvěrné informace lze poskytnout bez souhlasu klientů pouze ze závažných odborných důvodů.

Omezení vyplývající z profese: Poradenský pracovník nepřesahuje své odborné kompetence. Svě služby poskytuje žákům pouze se souhlasem jejich zákonných zástupců (Kucharská a kol. 2013, s. 190).

Vyjdeme-li ze stavu, v němž existují etické kodexy pracovníků v oborech, které můžeme označit za příbuzné oboru speciální pedagogika, nemělo by být obtížné vzájemným srovnáním několika z nich vymezit alespoň společný základ jakýchsi univerzálních hodnot a principů, obecně platných pro všechny pomáhající profese jako celek. Kalábová (2011, s. 81) přitom takový hodnotový systém například ve vzdělávací oblasti vnímá především jako snahu o maximální osobnostní rozvoj každého, vštěpování zdravých principů ve vztahu k individualitě i komunitě a respekt k člověku jako svébytné bytosti. *Pedagogika a celý edukační systém mají stěžejní úkol v rozšiřování uvědomování si své existence a cestou vzdělávání po celou dobu existence člověka rozšiřovat a posilovat zdravé základy osobnosti a zlepšit schopnost jedince obstát v rodině a v Polis a rozvinout svoje možnosti do maximálně možného horizontu. Od pedagoga to však žádá, aby dokázal nabídnout svým „žákům“ rozeznání a uvědomění si pravých životních hodnot, naučil je s nimi zacházet, posílil zdravé základy a byl schopen nevidět ve svém svěřenci pouhou věc či položku, ale prožívající lidskou bytost se svým osobním životním příběhem* (Kalábová 2011, s. 81). To lze naprosto chápat jako odkaz jak k antickým základům etiky, tak ke Komenského Vševýchově.

Pokud se vrátíme k našemu systémovému modelu vzdělávací politiky, zjistíme, že etické kodexy či pravidla patří k nástrojům, jimiž lze přímo ovlivňovat vzdělávací a poradenský subsystém, a nepřímo jednotky na vstupech, tedy samotné pracovníky v pomáhajících profesích a jejich spolupracovníky, žáky a klienty. Jinak řečeno, etickými kodexy tedy rozumíme nástroje, které vymezují rámec, v němž je utvářen vzdělávací a poradenský systém a v němž se musí pracovník dané oblasti pohybovat při práci se žáky či klienty a jejich rodinami. Jednotícím prvkem většiny kodexů je dodržování lidských práv s odvoláním na příslušné mezinárodní dokumenty. Mezi tyto mezinárodně uznávané spisy patří *Listina základních práv a svobod, Všeobecná deklarace lidských práv, Charta lidských práv spojených národů, Úmluva o právech dítěte, případně Etický kodex práv pacientů* (Kucharská a kol. 2013, s. 191). Etické kodexy také často odkazují i na Ústavu České republiky a Listinu, která je její součástí (Kucharská a kol. 2013, s. 191).

Pro avizovanou hlubší obsahovou analýzu jsme vybrali šest veřejně dostupných etických kodexů organizací, působících v různých pomáhajících profesích v Liberci a okolí. K dispozici jsme měli:

- Etický kodex pracovníků Domu seniorů Liberec – Františkov, p. o. (Dům seniorů Liberec – Františkov 2015),
- Etický kodex pracovníků denního stacionáře U Antonína Liberec – Ruprechtice (Služby seniorům U Antonína Ruprechtice 2015),
- Etický kodex zaměstnance Základní školy a mateřské školy logopedické, Liberec (ZŠ a MŠ logopedická 2015),
- Etický kodex pracovníků organizace Centrum zdravotní a sociální péče Liberec, příspěvková organizace (Centrum zdravotní a sociální péče Liberec 2015),
- Etický kodex Centra intervenčních a psychosociálních služeb Libereckého kraje, resp. jeho Poradnu pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy v Jablonci n. Nisou (Centrum intervenčních a psychosociálních služeb Libereckého kraje 2015),
- Etický kodex pracovníků Jedličkova ústavu, příspěvková organizace (Jedličkův ústav 2015).

Ve všech uvedených kodexech je možné vysledovat vždy čtveřici tematických celků se stejným či velmi podobným obsahem. Obecně je můžeme označit jako důraz na **základní lidská práva s principem nediskriminace** (respekt ke každému bez ohledu na původ, etnikum, barvu pleti, zdravotní stav, ekonomické či sociální postavení aj.), **důstojnost jedince** (chápaní klienta jako lidské bytosti), **ochranu citlivých údajů a zachování mlčenlivosti** (princip důvěry a neposkytování dat bez souhlasu klienta či jeho rodiny) a **další vzdělávání pracovníků**. Tyto principy tak můžeme vnímat jako univerzálně platné, protože je za nedílné považují všechny zmíněné organizace. Zároveň ale můžeme vymezit speciální principy, které

jsou uvedeny jen jednotlivě. Etický kodex Domu seniorů tak například reflektuje **transparentnost**, když klade důraz na to, že pracovník *nepřijímá dárky ani pozornosti, o nichž by bylo možné se domnívat, že je za ně očekávána protislužba nebo zvýhodnění klienta*. Jedličkův ústav připomíná i **kvalitu poskytovaných sociálních služeb**, stacionář u Antonína pak v tomto směru zcela konkrétně stanovuje, že *pracovník bude dbát na osobní hygienu uživatele ... a dává pozor na zachování intimity a respektuje právo na stud uživatele*. Kodex jablonecké manželské poradny pak požaduje dodržování dalších tří velmi důležitých aspektů, a to **zachovávání profesního vztahu mezi pracovníkem a klientem** (zákaz navazování intimního, sexuálního vztahu), **znalost legislativy a dalších předpisů** a také to, že **každý klient musí být s textem kodexu předem seznámen** (v iniciální fázi poradenského procesu). Takto explicitně vyjádřená veřejnost a zveřejňování kodexu je mezi sledovanými texty ojedinělá. Specifická a profesi speciálního pedagoga přirozeně nejbližší jsou pak ustanovení kodexu logopedické školy. Podobně jak uvádí Kalábová (2011, s. 80), klade **důraz na osobnostní rozvoj žáků, vštěpování správných mravních i společenských hodnot, úctu k životu i korektní vztah učitelů s rodiči žáků**, které chápe jako neopominutelné aktéry celého vzdělávacího procesu. *Trpělivě (učitel) se snaží získat jejich souhlas a podporu, snaží se navázat soustavnou spolupráci, aby výchovné působení na dítě bylo jednotné, a tím i účinnější. ... V jednání s rodiči postupuje citlivě, ale rozhodně, ochotně s nimi sdílí svou odbornou zkušenost, s porozuměním přijme jejich připomínky a podněty* (ZŠ a MŠ logopedická 2015). Kalábová (2011, s. 80) přitom podobu vedeného dialogu přirovnává ke sportovnímu zápolení, založenému na fair play a úctě mezi vítězem a poraženým. V rozhovoru je podle ní nutné *ponechat prostor pro pravdu toho, s kým je rozhovor veden. Pokud to takto není oboustranně pociťováno, ...není zde založeno etično celého procesu. Není rozdíl mezi žákem a učitelem, sociálním pracovníkem a klientem, zdravotníkem a pacientem. Pokud zde není přítomna zbožnost tázání, je to jen a pouze předstíraná hra* (Kalábová 2011, s. 80).

4 STUDIUM SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA FP TUL

4.1 Forma studia speciální pedagogiky

U formy studia se jedná o vyjádření způsobu studia při realizaci jednotlivých studijních programů (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 11). Jak uvádí Švingalová a Pešatová (2005a, s. 11), podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách o změně a doplnění dalších zákonů se mezi formy studia řadí forma prezenční⁵, distanční⁶ a dále jejich kombinace. Míra podílu distanční i prezenční formy však není specifikována.

Studium speciální pedagogiky na FP TUL probíhá kombinovanou formou. V rámci prezenční formy je fyzická účast na výuce povinná či nepovinná. Distanční forma zahrnuje samostudium a samostatnou práci studujících. Podíl distanční a prezenční formy se liší u jednotlivých předmětů. Obecně lze říci, že distanční forma převyšuje formu prezenční. Na studující je kladen požadavek samostudia pomocí studijních opor a samostatná práce (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 11).

Kombinované studium se vyznačuje tím, že mezi vyučujícími a studenty, ale i mezi samotnými studenty dochází k určité fyzické separaci – studenti nebývají v častém osobním kontaktu. Prezenční výuka není vyloučena, ale probíhá jen ve velmi omezené míře. Vždy však

5 *Prezenční forma studia vyžaduje přímou fyzickou účast studentů i pedagogů při výuce na určeném místě a v určeném čase. Samostudium plní spíše funkci doplňující, nikoliv stěžejní* (Švingalová, Pešatová 2005b, s. 11).

6 *Distanční formu studia definujeme jako řízené studium a především samostudium, které využívá speciální výukové, informační a komunikační prostředky (speciální studijní a informační opory, e-mail, Internet...). Těžiště studijních opor spočívá v našich podmínkách zatím stále převážně ve speciálních textových materiálech – distančních studijních textech a distančních textech informačních* (Švingalová, Pešatová 2005b, s. 11). Podle zkušeností autorky práce, která speciální pedagogiku na FP TUL studovala v letech 2010–2013, bylo velké množství studijních textů připraveno v elektronické verzi na fakultním nebo katederním moodlu jako „e-learning“. V rámci elektronických studijních materiálů jsou studentům poskytovány i kontrolní elektronické testy, které lze považovat za efektivní ověření nabytých znalostí.

tak, aby byla zachována kvalita studijního programu. Výuku doplňují, nahrazují i rozšiřují distanční texty. Studenti jsou tak vedeni k efektivnímu samostudiu. To nepředpokládá jen kvalitní studijní materiál, ale i poradenské, organizační a informační služby (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 11, 12). Kombinované studium preferují dospělí jedinci, kteří mají zájem o rozšíření, doplnění nebo zvýšení svého dosaženého vzdělání a zároveň studium potřebují skloubit se svými pracovními i rodinnými povinnostmi (Švingalová, Pešatová 2005b, s. 12).

At' už se jedná o formu studia prezenční nebo distanční, vždy musí dojít ke srovnatelnému osvojení vědomostí i dovedností jak z hlediska kvality, tak i kvantity. Obsah se neliší, liší se jen forma studia (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 12).

Pro komparaci obou forem studia uvádíme dle Švingalové a Pešatové (2005a, s. 13) porovnání některých faktorů:

1. řízení studia – u prezenční formy je vedeno pedagogy, u distanční formy studijními a informačními oporami,
2. samostudium – u prezenční formy je nutné, ale neřízené, u distanční formy je stěžejní a řízené,
3. prezenční výuka s přímým osobním kontaktem – u prezenční formy je častá, u distanční formy je omezená se specifickým charakterem,
4. zprostředkování učiva – u prezenční formy učivo zprostředkovávají hlavně pedagogové, u distanční formy hlavně speciální studijní opory,
5. izolovanost studujících – u prezenční formy bývá pocit izolovanosti ojedinělý, u distanční formy je častý a může přinášet i riziko neúspěšného dokončení studia.

6. míra studia v prostorách vzdělávací instituce – u prezenční formy je míra velmi vysoká, u distanční formy naopak nízká,
7. provázanost studia s určeným časem – u prezenční formy je určení konkrétního času výuky nutností, u distanční formy si čas pro samostudium určuje studující individuálně,
8. čas dojíždění na vzdělávání – u prezenční formy může jít o velké časové zatížení, a to především u studujících, kteří nebydlí poblíž vzdělávací instituce, u distanční formy bývá nižší z důvodu menší četnosti návštěv výuky,
9. čas na prezenční výuce – u prezenční formy je vyšší, u distanční formy minimální,
10. čas strávený sháněním studijní literatury – u prezenční formy bývá velký, u distanční formy minimální (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 13).

Pro dospělého člověka v produktivním věku není studium nikterak jednoduché. Je nucen skloubit studium se svými pracovními i rodinnými povinnostmi. Při zahájení studia si klade řadu otázek. Mezi ně patří zamyšlení se, zda je ve svém věku schopen zvládnout učivo a vzdělávat se, zda má pro studium řádné předpoklady, zda není pozdě, jak se bude učit, zda si dokáže zorganizovat svůj život tak, aby měl na studium dostatek času apod. Většinou si uvědomuje, že od jeho posledního studia uplynula řada let, mnoho věcí se změnilo. Změnily se i podmínky a okolnosti. Plní rodinné závazky, navštěvuje své zaměstnání, řeší finanční i existenční potíže. Potíže ve studiu proto často vyvolává časový stres (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 14).

Psychická výkonnost, kam řadíme i výkony paměti, podle biologizujících teorií stoupá do 20. roku věku. Vrcholí mezi 20.–25. rokem. Na stejné úrovni zůstává asi do 40 let. Pak už jen klesá. Oproti tomuto tvrzení vedou výsledky výzkumu psychologického studia k optimističtějším závěrům. Výsledky vykazují, že používání intelektuálních funkcí

v dospělosti výkonnostně neupadá, ale naopak může stoupat i do pozdního věku. Individuální rozdíly v učení více závisí na životních zkušenostech, profesi, stupni vzdělání, motivaci a osobním postoji k učení, dále na aktivitě dospělého, jeho zájmech, žebříčku hodnot a osobnostních vlastnostech, než-li na jeho věku (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 14, 15).

Mezi obecně platné zásahy vycházející z teorií učení zařazuje Švingalová a Pešatová (2005a, s. 15) motivaci k učení, vypracování si vlastního harmonogramu učení pro minimalizaci časového stresu. Snaha k rychlejšímu osvojení učiva má opačný efekt. Pokud novou látku čteme pozorně a pomalu, dosáhneme lepších výsledků než při rychlém a povrchním čtení. V harmonogramu by měl být zahrnut i čas na opakování, dále by měla být dodržována zásada rovnováhy mezi studijním a pracovním časem a časem na odpočinek (Švingalová, Pešatová 2005a, s. 15, 16).

4.2 Studijní program a studijní obory bakalářského studia

Na Technické univerzitě v Liberci najdeme šest fakult – strojní, textilní, ekonomickou, architektury a umění, přírodovědně-humanitní a pedagogickou a fakultu mechatroniky, informatiky a mezioborových studií. Studijní program speciální pedagogiky spadá pod fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou. V rámci této fakulty zajišťuje výše uvedený studijní program Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky (dále jen KSS).

KSS zabezpečuje a garantuje následující bakalářské studijní programy:

- studijní program Sociální práce, který zahrnuje dvě specializace Penitenciární péče a Sociální práce,

*- studijní program **Speciální pedagogika**, který zahrnuje dva studijní obory – studijní obor **Speciální pedagogika předškolního věku** a studijní obor **Speciální pedagogika pro vychovatele** (KSS 2015a).*

Cílem bakalářského studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku je získání potřebných kompetencí v rozsahu daným bakalářským studijním programem. Získané vědomosti, dovednosti a pracovní návyky dokáže studující aplikovat při práci ve školství a speciálním školství pro předškolní děti se zdravotním postižením, a to především mentálním a řečovým (KSS 2015b). Podle čl. IV Metodického doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství se může uplatnit jako logopedický asistent. V tomto doporučení je uvedeno, že *logopedický asistent pracuje pod metodickým vedením logopeda, zpravidla ze speciálně pedagogického centra. Logopedický asistent má vždy pedagogické vzdělání a pro svou činnost v oblasti logopedie má odborné předpoklady získané: a) absolvováním vysokoškolského bakalářského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného závěrečnou zkouškou/státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie ...* (MŠMT 2015d).

Cílem bakalářského studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele je získání potřebných kompetencí v rozsahu daným bakalářským studijním programem. Získané vědomosti, dovednosti a pracovní návyky dokáže studující aplikovat zejména při výchovné speciálně pedagogické činnosti (KSS 2015b).

Zda absolventi tohoto oboru mj. skutečně pracují na pozici logopedického asistenta, ověřujeme v našem výzkumu. Na jakých dalších pracovních pozicích pracují, rovněž zjišťujeme v rámci výzkumu především v položce 6.

Studijní program Speciální pedagogika KSS také zajišťuje a garantuje v navazujícím magisterském programu v těchto specializacích – Psychopedie a etopedie, Logopedie a surdopedie, Speciální pedagogika – učitelství (Srov. KSS 2015a, KSS 2015b).

V současné době lze bakalářské studium speciální pedagogiky na FP TUL studovat kombinovanou i prezenční formou. V naší práci se zaměřujeme na absolventy z let 2010–2014. V těchto letech probíhalo studium formou kombinovanou. Proto se v naší práci věnujeme právě absolventům kombinované formy studia. Pro následující akademický rok

2015/2016 bude možné studovat ve studijním programu speciální pedagogiky pouze studijní obor speciální pedagogiky pro vychovatele, a to kombinovanou formou studia (TUL 2015a).

Absolventi bakalářských studijních programů získají znalosti a dovednosti, které mohou po skončení studia hned uplatnit v praxi nebo na ně mohou navázat při studiu magisterských studijních programů na FP TUL i dalších vysokých školách včetně zahraničních. Standardní doba studia je tři roky. ... Bakalářské studijní programy jsou ukončeny úspěšným složením státní závěrečné zkoušky, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce. Absolvent získá titul bakalář (ve zkratce Bc.) uváděný před jménem. Absolventi se uplatní v praxi nebo mohou pokračovat v dalším studiu (navazujícím magisterském, popř. doktorském) na TUL i jiných VŠ (TUL 2015b).

5 LEGISLATIVA A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE SVP

5.1 Legislativa

Úvodem této kapitoly uvádíme přehled hlavních legislativních dokumentů vztahujících se ke speciálnímu školství.

- **Vyhláška č. 103/2014 Sb.**, kterou se mění **Vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. (Srov. Bartoňová, Vítková 2005, s. 28, Kucharská a kol. 2013, s. 215, Lechta a kol. 2010, s. 424, MŠMT 2015e)
- **Vyhláška 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.** Vyhláška nabyla účinnosti dne 1. 9. 2014 (Srov. Kucharská a kol. 2013, s. 215, Lechta a kol. 2010, s. 424, MŠMT 2015e).
- **Zákon 370/2012 Sb.** ze dne 24. října 2012⁷, kterým se mění **Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Srov. Bartoňová, Vítková 2005, s. 28, Kucharská a kol. 2013, s. 215, Lechta a kol. 2010, s. 424, MŠMT 2015b, Zákon 370/2012).
- **Zákon 197/2014 Sb.**, ze dne 27. srpna 2014, kterým se mění **Zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Srov. Kucharská a kol. 2013, s. 215, MŠMT 2015c, Zákon 197/2014 Sb.).

7 *Ve Sbírce zákonů byla pod č. 370/2012 Sb. vyhlášena novela školského zákona upravující nová pravidla maturitních zkoušek (MŠMT 2015b). Předchozí novelu školského zákona najdeme ve Sbírce zákonů pod č. 472/2011 Sb. Nyní už je schválena další novela (Senát PČR 2015). K datu uzavření práce (12. 4. 2015) pak čeká na podpis prezidenta a vyhlášení účinnosti publikací ve sbírce zákonů.*

- **Zákon č. 383/2005 Sb.**, ze dne 19. srpna 2005, kterým se mění **Zákon č. 109/2002 Sb.**, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony (Srov. Lechta a kol. 2010, s. 424, Zákon č. 383/2005 Sb.).
- **Zákon 108/2006 Sb.**, ze dne 14. března 2006 o sociálních službách (Srov. Kucharská a kol. 2013, s. 215, MPSV 2015, Zákon 108/2006 Sb.).

5.2 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP

V České republice má na národní úrovni ve vzdělávání hlavní slovo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které určuje státní vzdělávací politiku⁸.

Vzdělávací soustava je pak zajišťována především na samosprávné úrovni – 14 krajů zřizuje střední školství a vyšší odborné školy, obce a města pak předškolní vzdělávání a základní a speciální školství. Bezplatné veřejné základní a střední školství garantuje ústava, bezplatný je rovněž i poslední ročník mateřské školy. Legislativní rámec dále tvoří především tzv. školský zákon, tj. *zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktualizovaném znění zákona 370/2012*. V případě speciálního školství jsou to pak také *vyhlášky MŠMT 147/2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* a *vyhláška 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (MŠMT 2015e) Strategickým dokumentem je připravovaný *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010–2013* (MŠMT 2015f, Langrová 2013, s. 11, 12).

⁸ Tato část práce částečně vychází z nepublikované seminární práce Srovnávací analýza edukačních systémů Anglie a Slovenska se situací v České republice, kterou autorka zpracovala v roce 2013 do předmětu komparativní speciální pedagogika (Langrová 2013).

Povinná školní docházka je v Česku devítiletá, obvykle pro žáky ve věku 6 – 15 let, a uskutečňuje se zpravidla v základních školách, nižších ročnících víceletých gymnáziích a konzervatořích v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (Bartoňová, Vítková 2005, s. 26). Vyšší sekundární vzdělávání pak do věku 18/ 19 let poskytují střední školy všeobecné i odborné (střední vzdělání s maturitou, s výučním listem, střední vzdělání) a konzervatoře (Langrová, 2013, s. 12).

Vzdělávání žáků se SVP zabezpečují v Česku mateřské, základní i střední školy, přičemž podle § 16 školského zákona může ředitel školy prodloužit žákům se zdravotním znevýhodněním délku středního a vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Využít lze i tzv. přípravných ročníků základních škol pro přípravu na vzdělávání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem dle novely školského zákona 472/2011, § 16 (MŠMT 2015b). I tyto třídy v maximálním počtu 15 dětí jsou bezplatné, o zařazení žáka rozhoduje ředitel školy na základě žádosti a doporučení školského poradenského zařízení. Majoritní formou speciálního vzdělávání je na jedné straně individuální integrace a na straně druhé segregované školství (speciální školy s upravenými vzdělávacími programy), kam nastupují děti jen na základě doporučení školského poradenského zařízení a po písemném souhlasu rodičů, tj. tzv. informovaný souhlas dle vyhlášky 147/2011 (MŠMT 2015e). Žákem se SVP školský zákon v § 16 rozumí osobu se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení či chování) nebo sociálním znevýhodněním. Mezi žáky se sociálním znevýhodněním explicitně řadí i děti s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou a také například děti azylantů či účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR (Langrová, 2013, s. 12).

Vyhláška 147/2011 pak blíže definuje další vyrovnávací a podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se SVP, mezi něž řadí *(vyrovnávací opatření) využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám*

žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga ... a (podpůrná opatření) využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině (Vyhláška 147/2011, § 1, odst. 2, 3) (MŠMT 2015e). Podpůrná opatření jsou přitom určena žákům se zdravotním postižením, ať už se vzdělávají formou individuální integrace, nebo v rámci segregovaných tříd či škol, vyrovnávací opatření jsou pak určena žákům se zdravotním a sociálním znevýhodněním, kteří se standardně vzdělávají v zařízeních hlavního vzdělávacího proudu (Výklad, s. 1–2). Uvedená opatření přitom poskytují na základě posouzení vzdělávacích potřeb žáka sama škola, školská poradenská zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, a specificky také diagnostické ústavy a střediska výchovné péče (Eurypedia: Česká republika 2015). Nejvyšší míra těchto opatření náleží žákům s těžkým zdravotním postižením (Langrová, 2013, s. 13).

V následujícím boxu přibližujeme srovnání vzdělávacích systémů ve Velké Británii (Anglii), na Slovensku a v České republice.

Box 2: Komparace vzdělávacích systémů Anglie a Slovenska se situací v České republice (Langrová, L., 2013, s. 5– 11, Srovnávací analýza edukačních systémů Anglie a Slovenska se situací v České republice, nepublikováno)

Velká Británie

Ve Velké Británii je vzdělávací systém silně decentralizován a autonomní pro jednotlivé geografické části monarchie, tedy Anglii, Skotsko, Wales a Severní Irsko. Obecně má *centrální vláda sice celkovou zodpovědnost za vzdělávací systém, ale zodpovědnost za poskytování vzdělávání je decentralizována, leží na lokálních autoritách, dobrovolných poskytovatelích včetně církví, orgánech vzdělávacích institucí a učitelských profesích* (Eurypedia: United Kingdom 2015). Centrálně za vzdělávání zodpovídá především ministerstvo školství a v některých záležitostech, jako jsou například věda, inovace a další vzdělávání, i ministerstvo pro obchod, inovace a dovednosti. Na zemské úrovni ale existují i další oficiální institucionální aktéři, kteří do vzdělávacího systému promlouvají, ať je to Agentura pro financování vzdělávání (EFA), Úřad pro standardy ve vzdělávání (Ofsted) aj. Povinnosti místních autorit lze přitom vměstnat zejména do tří pilířů: zajišťovat dostatečnou nabídku míst ve školách, zajišťovat vysokou úroveň vzdělávání a podporovat ohrožené děti a mládež. Povinná školní docházka podle zákona z roku 1996 (Education Act, dále EA) je v Anglii 11 letá a zahrnuje děti a mládež ve věku 5 až 16 let (jde o vzdělávání v rámci čtyř stupňů – tzv. key stage 1 až key stage 4). Zodpovědností rodičů je zajistit svým dětem buď pravidelné vyučování ve školách, nebo jiným způsobem – například domácím vyučováním. Kontrolou dodržování této zákonné povinnosti jsou pověřeny rovněž místní orgány (Legislation 2015, EA 1996, § 7, 8).

Vzdělávání žáků se SVP je v Anglii organizováno především na bázi individuální integrace (inkluze) a segregovaných škol – podle legislativy je však povinností vedení škol zajistit, aby se každý žák se speciální vzdělávací potřebou zapojoval do školních aktivit společně s žáky intaktními, pokud je to přiměřeně proveditelné (Legislation 2015, EA 1996, § 316). Legislativním rámcem pro inkluzi dětí v hlavním vzdělávacím proudu jsou Education Act 1996 a dále dokumenty *Inkluzivní vzdělávání: děti se speciálními vzdělávacími potřebami z roku 2001* (Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs), *Kodex praxe speciálních vzdělávacích potřeb* (Special Educational Needs Code of Practice, 2001) a *zelená kniha z roku 2011* (Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability – A Consultation). Mezi hlavní principy inkluzivního vzdělávání přitom podle Inclusive Schooling patří:

- téměř všechny děti se SVP mohou být úspěšně začleněny do hlavního vzdělávacího proudu,
- inkluzivní vzdělávání zahrnuje i participaci dětí a rodičů,
- zájem samotných žáků je na předním místě,
- školy, místní a další autority by měly aktivně usilovat o odstranění překážek ve vzdělávání a participaci,
- všechny děti by měly mít přístup k vhodnému vzdělávání, které jim zajistí příležitost rozvinout jejich

osobní potenciál,

- hlavní proud vzdělávání nemusí být vždy odpovídající pro každé dítě po celou dobu, stejně tak to neznamená, že dítě nemůže být úspěšně začleňováno v pozdější fázi, tj. v dalším stupni vzdělávání (Department for Education and Skills, 2001a, s. 2).

Zmíněné dokumenty představují nástroj k efektivní identifikaci a hodnocení žáků s poruchami učení na různých stupních vzdělávání včetně prostředků jejich podpory. V rámci předškolního vzdělávání se tedy například zajišťují tzv. School Actions, které poskytují základní stupeň podpory včetně různých vzdělávacích metod a osob, ať už jsou to třídní učitelé, rodiče či nebo školní koordinátoři SVP (SENCO), nebo School Actions Plus, které už naopak využívají externích specialistů (logopedi, speciální pedagogové aj.). Teprve v případě, že tyto prostředky nepřinášejí žádoucí pokrok, přenáší se hodnocení potřeb dítěte na místní úřady, které za pomoci rodičů, lékařů, specialistů i poskytovatelů vzdělávacích a sociálních služeb rozhodují, zda u dítěte budou formálně diagnostikovány SVP. Oficiální výrok o SVP dítěte se přezkoumává každých 12 měsíců, úřady zároveň kromě jiných opatření doporučují vzdělávání žáka na některé ze svých škol, případně na škole speciální. V takovém případě ale hradí veškeré výdaje vzdělávání. Jak už bylo řečeno, rodiče ale mohou dle Education Act 1996 vzdělávat své dítě i doma – toto právo tak platí rovněž pro dítě se SVP. Anglické školy využívají v rámci inkluze i nástroje zvaného Index pro inkluzi, který pomáhá identifikovat a odstraňovat bariéry v učení a participaci a zvyšovat standardy pro všechny žáky (Department for Education and Skills 2001a, s. 3).

Zvláštní roli v procesu vzdělávání dětí se SVP mají aktéři inkluze (ve větších školách je to celý podpůrný tým), mezi jejichž hlavní povinnosti mj. patří vedení úředních záznamů žáků se SVP, posuzování vhodnosti individuálních vzdělávacích plánů žáků se SVP, styk s rodiči i externími specialisty, přispívání k dalšímu vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků, různé poradenské a koordinační aktivity (Department for Education and Skills, 2001b, s. 34). Samotní učitelé ve třídách se sluchově či zrakově postiženými či s žáky multisenzoriálními poruchami pak musí splňovat povinné kvalifikační předpoklady.

Slovensko

Hlavním aktérem vzdělávací politiky na Slovensku je Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu SR, které zodpovídá za tvorbu a realizaci kurikulárních dokumentů (státní vzdělávací programy) i metod vzdělávání. Jistá autonomie ale leží i na samosprávě, konkrétně na obcích, které jsou zřizovateli veřejných škol a zajišťují bezplatně většinu preprimárního, primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Legislativně se vzdělávání opírá především o zákon č. 245/2008 o výchově a vzdělávání (tzv. školský zákon) a některé další zákony, které upravují podmínky školské samosprávy i financování vzdělávací soustavy. Speciální vzdělávání kromě školského zákona upravuje i ministerské vyhlášky 322/2008 o speciálních školách a 323/2008 o speciálních výchovných zařízeních.

Vzdělávání žáků se SVP je na Slovensku organizováno na bázi individuální a skupinové integrace, stejně jako oddělených speciálních škol (segregace). Žáci s diagnostikovanou SVP tak mohou na základě § 94

- § 102 školského zákona navštěvovat i běžnou školu, a to buď v rámci speciálních tříd pro děti se stejným druhem znevýhodnění, nebo integrovaně v běžných třídách na základě individuálního vzdělávacího programu. Zákon přitom definuje děti se SVP ve 12 kategoriích: s mentálním, sluchovým, zrakovým a tělesným postižením, s narušenou komunikační schopností, s autismem nebo jinými pervazivními vývojovými poruchami, nemocné a zdravotně oslabené, hluchoslepé, s vývojovými poruchami učení, s poruchami aktivity a pozornosti, s vícenásobným postižením a s poruchami chování. (srov. Zákon 245/2008 o výchově a vzdělávání, § 94 a Oriješčíková a kol. 2010, s. 41)

Do speciálního školství, které tvoří mateřské, základní, střední a praktické školy a odborná učiliště, jsou žáci zařazováni na základě diagnostického vyšetření a stanovení speciálních výchovně vzdělávacích potřeb. *Do systému speciální výchovy a vzdělávání se přijímají děti a žáci, u nichž se na základě odborných lékařských, psychologických a pedagogických vyšetření zjistí takové nedostatky v oblasti mentálního, psychosociálního a tělesného vývoje, pro které se ani při používání kompenzačně-rehabilitačních pomůcek nemohou úspěšně vychovávat a vzdělávat v běžných školách a zařízeních. K návrhu na přijetí do systému speciálního školství a vzdělávání ve školské integraci se vyjadřují odborníci z resortu školství, zdravotnictví, navrhopat ho mohou v některých případech i odborníci z resortu sociálních věcí a rodiny* (Eurypedia: Slovensko 2015). V praxi tak vstupní lékařskou diagnózu následně doplní psychologické a speciálněpedagogické vyšetření, na jejichž základě je rodičům dítěte doporučeno vzdělávání v zařízeních speciálního vzdělávání. Vyhláška 322/2008 v § 5 také definuje maximální počty dětí se SVP ve třídách jednotlivých speciálních škol podle typu jejich postižení. Například u speciálních mateřských škol jsou třídy omezeny od čtyř dětí u autistů či vícenásobných postižení až po osm dětí u jedinců s narušenými komunikačními schopnostmi a zdravotně oslabenými. Mateřské školy, běžné i speciální, jsou podle zákona bezplatné v posledním předškolním roce (Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 322/2008 o speciálních školách). Oriješčíková a kol. (2010, s. 47) analyzuje i jednotlivé typy speciálních mateřských škol, zaměřených na žáky dle druhu znevýhodnění a se zohledněním jejich specifik. Je přitom obvyklé, že výchovně vzdělávacího procesu v takových zařízeních se účastní celý tým pracovníků, tedy speciální pedagogové, logopedi, psychologové, sociální pracovníci, zdravotní personál, rehabilitační pracovníci a asistenti.

Pokud jde o jednotlivé aspekty SVP, je speciální vzdělávání na Slovensku založeno:

- na individuálním přístupu,
- na úpravách obsahu vzdělávání,
- na používání speciálních metod edukace,
- na umožnění individuálního tempa práce,
- na úpravách forem edukace (Oriješčíková a kol. 2010, s. 47).

Kromě práce v samotných zařízeních je důležitá i specifická podpůrná činnost center speciálněpedagogického poradenství, speciálních pedagogů i psychologů, aby *výchova, vzdělávání, poradenství a případná rehabilitace umožnily maximálně rozvinout schopnosti a zručnosti* (Eurypedia: Slovensko 2015)

žáků se SVP. Součástí dokumentace takového žáka je tedy individuální vzdělávací program, který dle výše zmíněných obecných principů obsahuje *základní informace o žákovi (aktuální zdravotní stav, druh a stupeň postižení, výchovně vzdělanostní úroveň a charakteristika osobnostních předpokladů učít se), specifika vlivu jeho diagnózy a prognózy na výchovně vzdělávací proces, požadavky na úpravu prostředí třídy, učební postupy, organizaci výchovně vzdělávacího procesu, učební plány a osnovy, zabezpečení kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek a personální pomoci* (Eurypedia: Slovensko 2015).

Pro doplnění uvádíme počty žáků se SVP v segregovaném a inkluzivním prostředí. Podle European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015) byl v Česku a na Slovensku ve školním roce 2011/2012 a v Anglii ve školním roce 2010/2011

- celkový počet žáků se SVP
ČR: 72,423 tis.
SR: 48,979 tis.
VB: 226,210 tis.
- počet žáků se SVP v segregovaných speciálních školách
ČR: 26,667 tis. (36,8 %)
SR: 17,995 tis. (36,7 %)
VB: 99,330 tis. (43,9 %)
- počet žáků se SVP v segregovaných třídách v běžných školách
ČR: 6,469 tis. (8,9 %)
SR: 10,375 tis. (21,2 %)
VB: 15,490 tis. (6,8 %)
- počet žáků se SVP v plně inkluzivním prostředí
ČR: 39,277 tis. (54,2 %)
SR: 20,609 tis. (42,1 %)
VB: 111,390 tis. (49,2 %)

Data ukazují, že počty žáků se SVP začleněných do hlavního vzdělávacího proudu oscilují u všech tří států mezi 42 až 54 %, přičemž nejvyšší hodnoty plné inkluze vykazuje Česko. Naopak žáci v segregovaných speciálních školách dosahují rozmezí 36 % v Česku a na Slovensku až 43,9 % v Anglii. Stav skupinově integrovaných dětí v v běžných školách ale v rámci speciálních tříd pak nedosahují ani 10 % v Česku a v Anglii, zatímco na Slovensku překračují pětinu z celkového počtu žáků se SVP. Celkově se tak dá říci, že zatímco v Česku a v Anglii je nejužívanější formou vzdělávání žáků se SVP individuální integrace, ale nalezneme tu i velké množství oddělených škol (segregate), na Slovensku se kromě obou zmíněných prvků výrazně uplatňuje i skupinová integrace, tedy speciální třídy, oddělení či skupiny žáků v hlavním vzdělávacím proudu.

(Langrová 2013, s. 5–11)

Zvláštním aktérem v českém speciálním školství je asistent pedagoga, jež lze do jisté míry srovnat s britským koordinátorem inkluze. Kompetence českého asistenta jsou nicméně daleko užší, když se omezuje jen na pomoc pedagogům (a pod jeho vedením) při výchovně vzdělávací činnosti a komunikaci s rodiči, podporu žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc při výuce a na její přípravu a v případě těžce zdravotně postižených také pomoc při sebeobsluze a pohybu při vyučování i mimoškolním vyučování. Podle školského zákona rozhoduje o zřízení funkce asistenta pedagoga ředitel školy s doporučením školského poradenského zařízení (Zákon 472/2011, § 16, MŠMT 2015b, Langrová 2013, 13).

Rozvoj inkluze předpokládá aktuálně zpracovávaná strategie Národní akční plán pro inkluzivní vzdělávání (NAPIV) (MŠMT 2015f), která má působit především v oblasti prevence sociální exkluze ve vzdělávání u jednotlivců a skupin z prostředí s nízkým sociokulturním a socioekonomickým statusem či etnickou příslušností, včetně dětí romského etnika. *Česká republika stále patří mezi země, které příliš vysoké procento dětí, žáků a studentů vyčleňují z hlavního vzdělávacího proudu – do škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a speciálních institucí* (MŠMT 2015f, s. 2). Zjednodušeně řečeno jde o problém přemíry umístování mj. romských dětí do speciálních škol, kde se mají vzdělávat především žáci s diagnostikovaným zdravotním postižením. Cílem akčního plánu, který mj. reaguje i na verdikt Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku z roku 2007 *D. H. a ostatní proti České republice* (MŠMT 2015g) ohledně možnosti umístit dítě do zvláštní školy pro děti s lehkým mentálním postižením, je tedy navrhnout a realizovat taková opatření, která povedou k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy (Langrová 2013, s. 13, 14).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI

Cílem diplomové práce je analyzovat profil absolventů studijních programů speciální pedagogiky na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (dále FP TUL) a zjistit možnosti pracovního uplatnění absolventů bakalářského studia Speciální pedagogika pro vychovatele a Speciální pedagogika předškolního věku v letech 2010–2014 v praxi. Zjišťujeme:

1. Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FT TUL?

2. Do jaké míry vyžadují zaměstnavatelé při obsazování pracovního místa uchazeče s vystudovanou specializací?

3. Která specializace z výše zmíněných oborů nachází širší uplatnění na trhu práce?

Cílem empirické části práce je realizace výzkumu. Výzkum byl uskutečněn na základě kvantitativního přístupu, použitou metodou pak byl interaktivní dotazník. Sesbíraná data byla následně analyzována, vyhodnocena i interpretována. Na podkladu zjištěných informací jsme poté formulovali odpovědi na výzkumné otázky a vyhodnotili stanovené hypotézy.

7 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Pro účely diplomové práce jsme stanovili celkem tři hypotézy, které výzkumem buď ověříme, nebo vyvrátíme.

H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.

Tato hypotéza byla stanovena na základě předpokladu, že absolventi bakalářských studijních oborů speciální pedagogiky pracují především jako učitelé mateřských škol všech typů, jako učitelé na speciálních a praktických školách a jako vychovatelé. V poradenství, kam řadíme např. odborníky ve speciálně pedagogických centrech, pedagogicko-psychologických poradnách či střediscích rané péče, vykonávají svoji odbornou práci spíše absolventi vysokoškolských studií magisterských a doktorských stupňů.

H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.

Druhá hypotéza vyplývá z předpokladu, že absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku realizují svoji profesi zejména v běžných nebo speciálních mateřských školách, kde bývají integrovány děti se SVP, nebo v mateřských školách, kde díky kvalifikované práci tohoto odborníka mohou být připraveni na integraci dítěte se SVP. Dále se mohou uplatnit ve střediscích rané péče, která se zaměřují na děti do sedmi let věku se SVP a jejich rodiny. Na druhou stranu absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele mohou být zaměstnáni ve všech typech zařízení, kde se objevují jedinci se SVP od nástupu k povinné školní docházce až po stáří. Tato široká skupina osob je výrazně početnější než skupina předškolních dětí, proto lze předpokládat, že uplatnění vychovatelů má širší možnosti.

H3: Zaměstnavatelé vzdělávacích institucí a školských poradenských pracovišť vyžadují při obsazování pracovního místa pro práci s jedinci se SVP uchazeče s vystudovanou specializací.

Třetí hypotéza vychází z obecného přesvědčení, že profesionálové, kteří pracují s jedinci se SVP, získali svoji odbornost absolvováním vysokoškolského studia příslušného oboru a jejich dosažené vzdělání bylo a je jednou z podmínek pro možnost výkonu jejich profese u svého zaměstnavatele.

8 POUŽITÉ METODY

8.1 Kvantitativní výzkum

Pro výzkum v této diplomové práci se rámcově nabízely možnosti metody kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu. Rozdíly obou přístupů jsou přitom poměrně značné, jak ukazuje další výklad. Podle Valouška a Kubicové (2005, s. 36, 37) obecně u kvantitativního výzkumu platí premisy:

- *omezený rozsah informací o velice mnoho jedincích,*
- *silná redukce počtu pozorovaných proměnných a silná redukce počtu sledovaných vztahů mezi těmito proměnnými,*
- *generalizace na populaci je většinou snadná a validita této generalizace je měřitelná,*
- *vyžaduje velice silnou standardizaci. Vysoká standardizace zajišťuje vysokou reliabilitu (spolehlivost),*
- *silná standardizace vede nutně k silné reedukaci informace,*
- *respondent, místo aby plně popsal svoje mínění, je omezen na volbu jediné kategorie z nabídnutého velice malého souboru kategorií. To nutně vede k poměrně nízké validitě.*

Kvalitativní výzkum je naopak založen na následujících východiscích:

- *mnoho informací o velmi malém počtu jedinců,*
- *silná redukce počtu sledovaných jedinců,*

- *generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná,*
- *standardizace je slabá a proto má kvalitativní výzkum poměrně nízkou reliabilitu,*
- *slabá standardizace kvalitativního výzkumu, volná forma otázek a odpovědi nevyhnuje taková omezení, jaká existují v kvantitativním výzkumu,*
- *potenciálně proto může mít kvalitativní výzkum vysokou validitu (Valoušek, Kubicová 2005, s. 36, 37).*

Hendl (2005, s. 46) uvádí, že pro kvantitativní přístup k výzkumu v sociálních vědách jsou vzorem metody z věd přírodních. *Předpokládá se, že lidské chování můžeme do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí **testů, dotazníků nebo pozorování**. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explorovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o stavu sledovaných proměnných (Hendl 2005, s. 46).*

Dle názoru autorky je pro odpověď na vymezené výzkumné otázky a ověření stanovených hypotéz vhodnější aplikovat některou z metod kvantitativního výzkumu, neboť bylo potřeba získat v poměrně krátkém čase data od většího počtu respondentů, aby bylo možno zjištěné závěry generalizovat. Výhodou také byla standardizace zjišťování, což následně umožnilo snadné vyhodnocení. Mezi potenciální kvantitativní metody řadí Hendl (2005, s. 48) statistické šetření, tj. dotazník, experiment, oficiální statistiky, strukturované pozorování a obsahovou analýzu. Pro náš výzkum se jeví jako nejhodnější metoda dotazníku. Jak bylo uvedeno, mezi jeho hlavní přednosti patří fakt, že v poměrně krátkém čase umožňuje uskutečnit sběr dat od statisticky významného množství respondentů. Na závadu není ani výše zmíněný omezený rozsah informací, protože dotazník je konstruován tak, aby jeho vypovídající hodnota co nejvíce splňovala náš záměr a stanovené cíle. Tedy, abychom získali odpovědi na konkrétní výzkumné otázky. Našemu účelu vyhovuje i další charakteristický znak kvantitativního výzkumu, a to, že respondent je formální podobou dotazníku omezen na

volbu jediné kategorie z předem daného souboru. Nevyužívá tedy formu otevřených otázek, jejichž odpovědi by bylo nutné dále operacionalizovat a kvantifikovat.

U kvalitativního výzkumu naopak získáme mnoho informací o velmi malém počtu jedinců, dochází tedy k silné redukci počtu sledovaných respondentů a mnohdy je velmi obtížné získané závěry generalizovat. Především z těchto důvodů není tato metoda pro nás účelná, je vhodná spíše pro výzkum typu případových studií.

8.2 Dotazník

Dotazník patří obecně mezi vysoce efektivní techniky. Metodou dotazníku totiž lze postihnout velký počet respondentů s relativně malými náklady. V poměrně krátkém čase tedy umožňuje dotazník celkem snadno zjistit informace od většího počtu osob, což ale znamená, že je někdy nutné použít skupiny spolupracovníků v terénu. A to za situace, kdy jsou dotazníky rozdělovány a sbírány osobně. Požadavky na proškolení spolupracovníků jsou nízké. Mezi další výhody řadíme šetření nákladů na rozptýleném vzorku, relativně přesvědčivou anonymitu (Disman 2002, s. 141). *Formální shodnost podnětové situace je vysoká; „interviewer bias“ (= ovlivnění tazatele respondentem – pozn. aut.) je prakticky vyloučen* (Disman 2002, s. 141).

Mezi nevýhody dotazníku patří kladení vysokých nároků na ochotu respondenta. Někdy je snadnější vynechat otázky nebo neodpovědět vůbec. Dotazník může vyplnit i jiný člen rodiny, nebo, a to je častější, dotazník vyplní celý rodinný tým. Návratnost bývá velice nízká, takže hrozí ztráta reprezentativnosti vzorků. Výjimku tvoří jen některé speciální případy (Disman 2002, s. 141).

Gavora (2010) uvádí, že metoda dotazníku je jednou z nejčastěji používaných metod ve výzkumu. Aplikuje se ve společenských vědách při hromadném a rychlém zjišťování fakt, názorů, postojů, preferencí, hodnot, motivů, potřeb, zájmů apod.

9 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Do výzkumu byli zařazeni úspěšní absolventi bakalářského studijního programu Speciální pedagogika FP TUL z let 2010–2014. Výzkumu se zúčastnilo celkem 110 respondentů.

Výroční zpráva o činnosti FP TUL za rok 2012 uvádí množství absolventů bakalářského studijního programu Speciální pedagogika v roce 2010 v počtu 73 osob (Podzimek 2013, s. 14). Podle Výroční zprávy o činnosti FP TUL za rok 2013 vystudovalo studijní obory Speciální pedagogika předškolního věku a Speciální pedagogika pro vychovatele v roce 2011 celkem 64 osob, v roce 2012 54 osob a v roce 2013 52 osob (Podzimek 2014, s. 15)⁹ – viz tabulka č. 1. To je v průměru z let 2010–2013 necelých 61 studentů za rok.

Tabulka 1: Množství absolventů FP TUL (Podzimek 2013, s. 14, Podzimek 2014, s. 15)

<i>Absolventi neučitelského bakalářského studia</i>											
<i>Rok</i>	<i>MA</i>	<i>SPMG</i>	<i>Spec. p.</i>	<i>Soc. pr.</i>	<i>PVČ</i>	<i>KM</i>	<i>AG</i>	<i>FHV</i>	<i>FIL</i>	<i>OP</i>	<i>Celkem</i>
2010	0	33	73	113	29	8	16	19	5	20	316
2011	0	50	64	99	46	10	21	30	24	22	366
2012	2	19	54	82	44	9	33	23	24	23	313
2013	2	40	52	48	54	13	12	23	17	16	277

Výzkum je zaměřen na absolventy z let 2010–2014. Pokud budeme vycházet z průměrného počtu 61 osob za rok (i když z přehledu je zřejmé, že množství vykazuje

9 Přehled o absolventech je aktuální v době dokončování diplomové práce, tj. v dubnu 2015. Po dokončení práce předpokládáme publikování výroční zprávy za rok 2014, kde bude dohledatelný počet absolventů roku 2014.

sestupnou tendenci), znamená to, že za posledních pět let dokončilo bakalářské studium speciální pedagogiky přibližně 300 speciálních pedagogů. Dotazník tedy vyplnila více než třetina z nich. Množství účastníků výzkumu považujeme z hlediska reprezentativnosti za dostatečné; výsledky výzkumu tedy budou mít relativně vysokou vypovídající hodnotu. Jako další klad lze hodnotit i to, že absolventi dvou studijních oborů vyplnili dotazník ve zhruba vyrovnaném poměru (55 % speciálních pedagogů předškolního věku a 45 % speciálních pedagogů – vychovatelů).

10 PRŮBĚH VÝZKUMU

Jak bylo uvedeno, výzkum proběhl kvantitativní metodou. Byla zvolena interaktivní forma online dotazníku. Při tvorbě otázek jsme se částečně inspirovali dotazníkem sestaveným Lucií Chvátalovou, která podobný výzkum realizovala v roce 2013 za účelem vypracování své diplomové práce na téma Profesionální uplatnění absolventů speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Ve své práci se však Chvátalová zaměřila na absolventy magisterských studijních oborů speciální pedagogiky, které Masarykova univerzita realizuje ve čtyřech oborových specializacích (Speciální pedagogika pro učitele základních škol, Speciální pedagogika pro učitele středních škol, Speciální pedagogika a Speciální pedagogika pro učitele).

Výzkum pro tuto diplomovou práci proběhl v době od 22. října 2014 do 12. ledna 2015. Online dotazník byl sestaven interaktivním nástrojem Google. Dotazník, zjednodušeně přepsaný, je uveden v příloze A. Dotazník obsahoval celkem 10 uzavřených či polouzavřených otázek. Byl nastaven tak, že bez odpovědi na aktuální položku nebylo možné postupovat k položce další. V dotazníku tak nebyly žádné výběrové otázky, respondent se tedy nemohl vyhnout odpovědi na žádnou z nich. To zaručovalo stejný rozsah odpovědí na jednotlivé položky od každého respondenta. Položky 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 a 10 měly možnost vždy pouze jedné odpovědi z nabízených variant. Položky 1, 2, 7, 8, 9 a 10 obsahovaly pouze uzavřené možnosti a nebylo možné do nich dále zasahovat. Zbývající položky 3, 4, 5 a 6 umožňovaly odpovědět dle nabídnutého výběru, nebo svoji odpověď přímo specifikovat vlastními slovy v kategorii OSTATNÍ.

Jaká byla konkrétní struktura jednotlivých otázek? V položce 1 jsme zjišťovali vystudovaný studijní obor respondenta. V položce 2 jsme ověřovali, zda jedinec pracuje, nepracuje, nebo alespoň v minulosti pracoval v oboru absolvovaného vysokoškolského studia speciální pedagogiky. V položce 3 dotazovaný zdůvodňoval svoji odpověď v předchozí položce, tedy například: práce je neatraktivní, má nízkou prestiž aj. Čtvrtá položka specifikovala sektor jeho zaměstnání, tedy zda jde o soukromý sektor, neziskovou sféru,

veřejnou správu nebo ostatní. V páté položce respondent vybíral nebo doplňoval konkrétní typ zařízení, kde je zaměstnán, tedy například MŠ, ZŠ, praktická škola, školní družina aj. Položka 6 vypovídala o pracovní pozici účastníka výzkumu, na výběr byly posty např. učitel všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP), speciální pedagog, osobní asistent aj. Zde měl respondent naopak možnost výběru více odpovědí, protože jsme předpokládali, že může pracovat na více pozicích. V 7. položce jsme se dotazovali, zda byl vystudovaný obor speciální pedagogiky kvalifikačním kritériem pro obsazení pracovní pozice respondenta. Osmá položka pak ukazovala, jaké další vysoké školy účastník výzkumu také vystudoval. V 9. položce vyplňoval své pohlaví. Závěrečná 10. položka určovala věk účastníka výzkumu v době jeho absolutoria speciální pedagogiky.

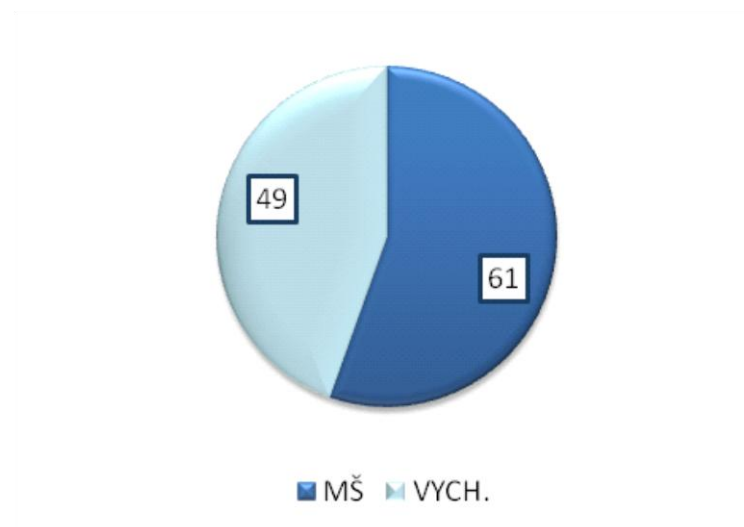
Sběr dat byl uskutečněn oslovením respondentů prostřednictvím sociální sítě Facebook, kde se autorce podařilo vyšetřit členy uzavřených skupin jednotlivých ročníků absolventů. Ti pak umístili online dotazník přímo do obsahu informací, které jsou určeny jen členům své uzavřené skupiny. Dále byli osloveni přes portál spoluzaci.cz. Některé kolegyně z bakalářského studia autorka oslovila přímo e-mailem, k němuž přiložila odkaz na interaktivní dotazník. Zcela jistě došlo i tzv. k lavinovému efektu (snowball sampling), kdy kolegyně a kolegyně dále rozesílali odkaz na dotazník dalším kolegům a kolegyním. Šlo tedy o jistou formu doporučení dotazník vyplnit. Tímto způsobem se podařilo realizovat vyplnění dotazníku celkem 110 respondenty. U všech lze s vysokou pravděpodobností konstatovat, že dotazník vyplnili sami.

Po ukončení sběru dat byla provedena analýza, vyhodnocení a grafické zpracování, jež najdeme v další části diplomové práce. Při interpretaci dat získáváme odpovědi na výzkumné otázky a zároveň ověřujeme stanovené hypotézy. Na základě zjištěných informací na konci diplomové práce formulujeme závěry.

11 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE

11.1 Položka 1

Položka 1 udává data o vystudovaném studijním oboru v rámci studijního programu speciální pedagogika. Respondenti vyplnili, zda absolvovali studijní obor Speciální pedagogika předškolního věku nebo studijní obor Speciální pedagogika pro vychovatele.



Ilustrace 2: Graf – Vystudovaný obor

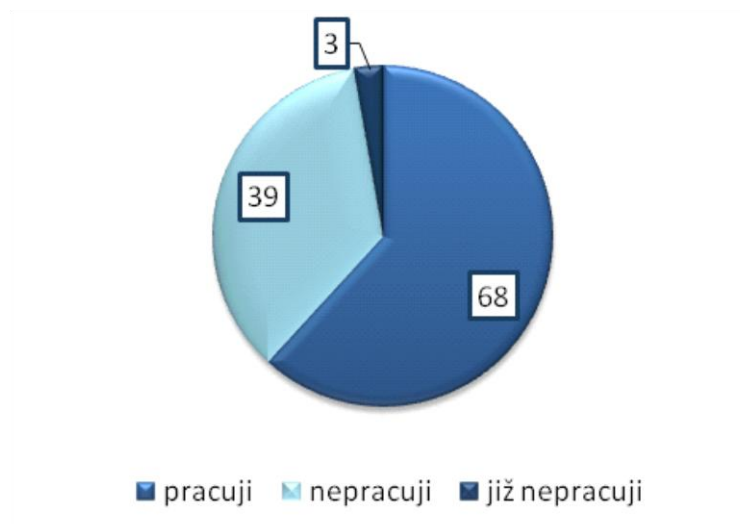
Tabulka 2: Položka 1 - Studijní obory respondentů

Speciální pedagogika předškolního věku	61 respondentů	55 %
Speciální pedagogika pro vychovatele	49 respondentů	45 %

Výsledky úvodní položky ukazují, že z celkového počtu 110 respondentů 55 % osob absolvovalo studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku a 45 % studijní obor Speciální pedagogika pro vychovatele. Obě skupiny dotazovaných jsou tedy poměrně vyrovnané, což výzkum činí směrodatnějším.

11.2 Položka 2

Položka 2 ověřovala, zda respondenti v současnosti pracují v oboru, jenž vystudovali na FP TUL, nebo zda v rámci vystudovaného oboru nepracují. Na výběr dotazník ještě nabízel i třetí možnost – *pracoval/-a jsem v oboru v minulosti*, což umožňuje podchytit alespoň předchozí oborové uplatnění absolventů.



Ilustrace 3: Graf – Práce v oboru

Tabulka 3: Položka 2 – Práce v oboru

V současnosti pracuji	68 respondentů	62 %
V současnosti nepracuji	39 respondentů	35 %
Pracoval /-a jsem v minulosti	3 respondenti	3 %

Z položky vyplývá, že 68 respondentů, tj. 62 % dotazovaných, pracuje aktuálně v oboru. Zatímco 39 účastníků (35 %) výzkumu v oboru nepracuje a zbývajících 3 jedinci (3 %) v oboru nepracují nyní, ale uplatnili se v něm alespoň v minulosti. Určité zkušenosti s prací v oboru, souvisejícím s dosaženou kvalifikací, tak nakonec mělo 65 % všech respondentů. Následující položka zjišťuje konkrétní důvody, proč absolventi v oboru nepracovali a nepracují, nebo proč v oboru pracovat přestali.

11.3 Položka 3

Položka 3 navazovala na zvolenou odpověď v předcházející položce, tj. v položce 2, ale byla určena jen těm respondentům, kteří v současné době nepracují v oboru. Pakliže respondent zvolil v položce 2 variantu: „v oboru nepracuji, protože ...“, měl následně možnost uvést jednu ze sedmi dalších odpovědí. Výběr předepsaných možností znázorňuje následující tabulka č. 4.

Tabulka 4: Položka 3 – Proč nepracuji v oboru

jsem nenašel/-a odpovídající práci	12 respondentů	11 %
tam je nízké finanční ohodnocení	3 respondenti	3 %
práce je neatraktivní	0 respondentů	0 %
práce má nízkou prestiž	0 respondentů	0 %
práce je časově náročná	0 respondentů	0 %
jsem dostal lepší nabídku z jiného oboru	14 respondentů	13 %
ostatní	10 respondentů	9 %

Nejčastěji volenou odpovědí, proč část absolventů v oboru vůbec nepracuje, byla nabídka lepší pracovní pozice z jiného oboru. Další skupina uvedla, že nenašla odpovídající práci. Nízké finanční ohodnocení uvedly 3 osoby, 10 respondentů mělo jiný důvod. Obdržení lepší pracovní nabídky a nízké finanční ohodnocení lze přisuzovat obecnému faktu, že ve školství i sociálních službách jsou zaměstnanci vypláceni nižšími částkami než např. v sektoru soukromém – tržním.

Nahlédneme-li předem do odpovědí v položce 6, kde respondenti uváděli své konkrétní pracovní pozice, zjistíme, že ti, kteří v oboru nepracují, vykonávají následující povolání:

dispečerka dopravy, referentka v soukromém sektoru, pedagog a pedagožka volného času, sociální pracovník, office manažerka v internetovém obchodě, pět pracovníků v sociálních službách, hlídačka dětí a uklízečka, osobní asistentka přímo v rodině jedince s těžkým postižením (rodina má nadprůměrné příjmy, osobní asistentku soukromě zaměstnávají a nadprůměrně finančně ohodnocují), vedoucí skladu, vedoucí pracovník,

sociální pedagog, referentka v oddělení, žena na mateřské dovolené, barmanka, odborná asistentka ve farmaceutické firmě a terénní pracovník.

Pokud respondent zvolil v položce 2 variantu: „v oboru jsem pracoval v minulosti, tedy již nepracuji“, mohl si následně vybrat rovněž ze sedmi možností, které jsou zaznamenány v tabulce č. 5.

Tabulka 5: Položka 3 – Proč již nepracuji v oboru

jsem nenašel/-a odpovídající práci	1 respondent	1 %
tam je nízké finanční ohodnocení	0 respondentů	0 %
práce je neatraktivní	0 respondentů	0 %
práce má nízkou prestiž	0 respondentů	0 %
práce je časově náročná	0 respondentů	0 %
jsem dostal lepší nabídku z jiného oboru	2 respondenti	2 %
ostatní	0 respondentů	0 %

Z tabulky je zřejmé, že jeden respondent nenašel odpovídající práci a dvě osoby uvedly, že obdržely lepší nabídku z jiného oboru. Dalším došetřením jsme zjistili, že dvě z těchto osob jsou muži. Jeden uvedl, že pracuje na 2. stupni ZŠ jako učitel všeobecně vzdělávacích předmětů. Jeho věk se pohybuje mezi 41–45 let. Druhý muž ve věku mezi 26–30 let vykonává svoji práci v azylovém domě jako sociální pracovník. Třetí osobou, která v oboru v minulosti pracovala, je žena ve věku 36–40 let. Ta nyní zastává pozici dispečerky v autodopravě u soukromého zaměstnavatele. Všechny posty mají zřejmě společný prvek, tj. pobírání vyššího platu než v předchozím zaměstnání, kdy tito lidé pracovali v oboru jako speciální pedagogové.

Zbývajících 68 z celkového počtu 110 respondentů v oboru aktuálně pracuje. Výše uvedené možnosti v tabulkách 4 a 5 se jim v interaktivním dotazníku nezobrazily, a tudíž je ani nevyplňovali.

11.4 Položka 4

V této položce jsme zjišťovali, v jakém sektoru absolventi pracují. Výsledky položky nám měly odpovědět na první výzkumnou otázku, a to:

Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FT TUL?

Údaje respondentů měly také posloužit jako podklad k dedukci na třetí výzkumnou otázku:

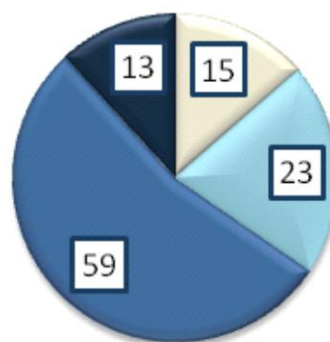
Která specializace z výše zmíněných oborů nachází širší uplatnění na trhu práce?

Zároveň jsme mohli ověřovat hypotézy H1 a H2, a to

H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.

H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.

Výsledky položky 4 byly následující:



■ soukromý sektor
 ■ neziskový sektor
■ veřejná správa
 ■ ostatní

Ilustrace 4: Graf – Práce v sektoru

Tabulka 6: Položka 4 – Práce v sektoru

v soukromém sektoru	15 respondentů	14 %
v neziskovém sektoru	23 respondentů	21 %
v sektoru veřejné správy	59 respondentů	54 %
ostatní	13 respondentů	12 %

Výběrové odpovědi byly zvoleny záměrně tak, aby odlišovaly soukromý (tržní) a neziskový sektor, přestože i nezisková sféra je soukromou. Dalo se totiž předpokládat, že všichni respondenti nemusejí této charakteristice rozumět, a výzkumná data by pak v této části nemusela být spolehlivá. Do neziskového sektoru obecně řadíme např. obecně prospěšné

společnosti, občanská sdružení a spolky. Neziskový sektor jako pracovní oblast přitom uvedlo 23 dotazovaných, tedy pětina. Naopak 15 jedinců zvolilo odpověď soukromý sektor. Veřejnou správou rozumíme jednak státní správu a její organizace (např. ministerstva, úřady práce, ČSSZ, přenesenou státní správu na obce a kraje – OSPOD aj.) a samosprávu (krajské a obecní úřady, příspěvkové organizace – např. střední, základní a mateřské školství aj.). Výsledky ukazují, že ve veřejné sféře pracuje 59 oslovených respondentů, tedy více než polovina. Jednotlivé konkrétní pracovní pozice respondentů pak podrobně vymezuje položka 6.

Interaktivní forma dotazníku nicméně umožnila blíže prozkoumat i únikovou variantu „ostatní“, již zvolilo 13 jedinců. Pakliže nahlédneme do dalších odpovědí těchto respondentů, zjistíme, že 11 z nich pracuje jako pedagog na různém stupni a typu škol, a tedy je také můžeme dovozběrem dodatečně přiřadit do sféry veřejné správy.¹⁰ V tomto sektoru tedy po úpravě pracuje celkem 70 dotazovaných, což odpovídá 64 procentům. Naopak pouze u 2 osob nelze dále specifikovat sektor, takže nám zůstávají v kategorii bez rozlišení (ostatní). Procentuální vyjádření zde pokleslo na pouhých 2 procenta. Jedna respondentka uvedla, že je na mateřské dovolené (její předchozí uplatnění však není uvedeno), a druhá zatím vykonává různé brigády, aniž by bylo zřejmé, na jaké pozici a kde. Tabulka k položce 4 tedy má nyní následující podobu:

10 K tomuto závěru nás vedly dvě okolnosti: 1. můžeme s takřka plnou jistotou předpokládat, že pokud by respondent pracoval v soukromém školském zařízení, zvolil by automaticky variantu *soukromý sektor*. Takto se v dotazníku přímo zařadilo pět osob, které pracují v soukromé mateřské škole, 2. většina z 11 výše zmíněných respondentů specifikovala zařízení detailněji a uvedla např.: státní MŠ, školství – příspěvková organizace, ve státním sektoru, běžná MŠ bez zaměření aj. Je tedy patrné, že tito dotazovaní měli spíše problém zařadit běžné školství do sektoru veřejné správy.

Tabulka 7: Položka 4 – Práce v sektoru

v soukromém sektoru	15 respondentů	14 %
v neziskovém sektoru	23 respondentů	21 %
v sektoru veřejné správy	70 respondentů	64 %
ostatní	2 respondenti	2 %

Zjistili jsme, že absolventi speciální pedagogiky nacházejí nejčastěji uplatnění v sektoru veřejné správy. Druhou výzkumnou otázkou (Která specializace z výše zmíněných oborů nachází širší uplatnění na trhu práce?) ale v této fázi zatím nemůžeme jednoznačně vyhodnotit. Bude potřeba další analýza dotazníku, a to hlavně položek 5 a 6, kde jsme se dotazovali respondentů na konkrétní zařízení, kde vykonávají své zaměstnání a svou pracovní pozici.

Rovněž hypotézu H1 (Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství) a hypotézu H2 (Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku) zatím nemůžeme vyhodnotit. K verifikaci nebo falzifikaci těchto hypotéz nám také poslouží další šetření, které opět provádíme především v položkách 5 a 6.

11.5 Položka 5

V položce 5 jsme se dotazovali, v jakém zařízení respondenti pracují. Na výběr měli uvedeno 43 konkrétních typů zařízení: mateřská škola, mateřská škola speciální, základní škola – 1. stupeň, základní škola – 2. stupeň, základní škola speciální, základní škola praktická, praktická škola, přípravná třída základní školy, přípravný stupeň základní školy speciální, (střední) odborné učiliště, střední (odborná) škola, školské zařízení pro výkon

ústavní výchovy nebo preventivně výchovnou péči jako např. dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy aj., pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, školní družina, centrum denních služeb, denní/ týdenní stacionář, domov pro osoby se zdravotním postižením, domov pro seniory, domov se zvláštním režimem, chráněné bydlení, azylový dům, dům na půl cesty, zařízení pro krizovou pomoc, nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, noclehárna, terapeutická komunita, sociálně terapeutická dílna, pracoviště rané péče, zařízení následné péče, zdravotnické zařízení lůžkové – nemocnice, dětské zdravotnické zařízení – např. kojenecký ústav, dětský stacionář, dětské centrum aj., ambulantní zařízení, hospic, léčebna dlouhodobě nemocných, odborné léčebné ústavy – např. psychiatrická léčebna aj., věznice, zařízení penitenciární a postpenitenciární péče, probační a mediační služba, uprchlická zařízení, státní správa – oddělení, organizace aj., samospráva – oddělení, organizace aj.) a také byla nabídnuta úniková možnost „ostatní“.

Výsledky této položky opět odpovídají na první výzkumnou otázku:

Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FT TUL?

Zároveň jsme ověřovali hypotézy H1 a H2.

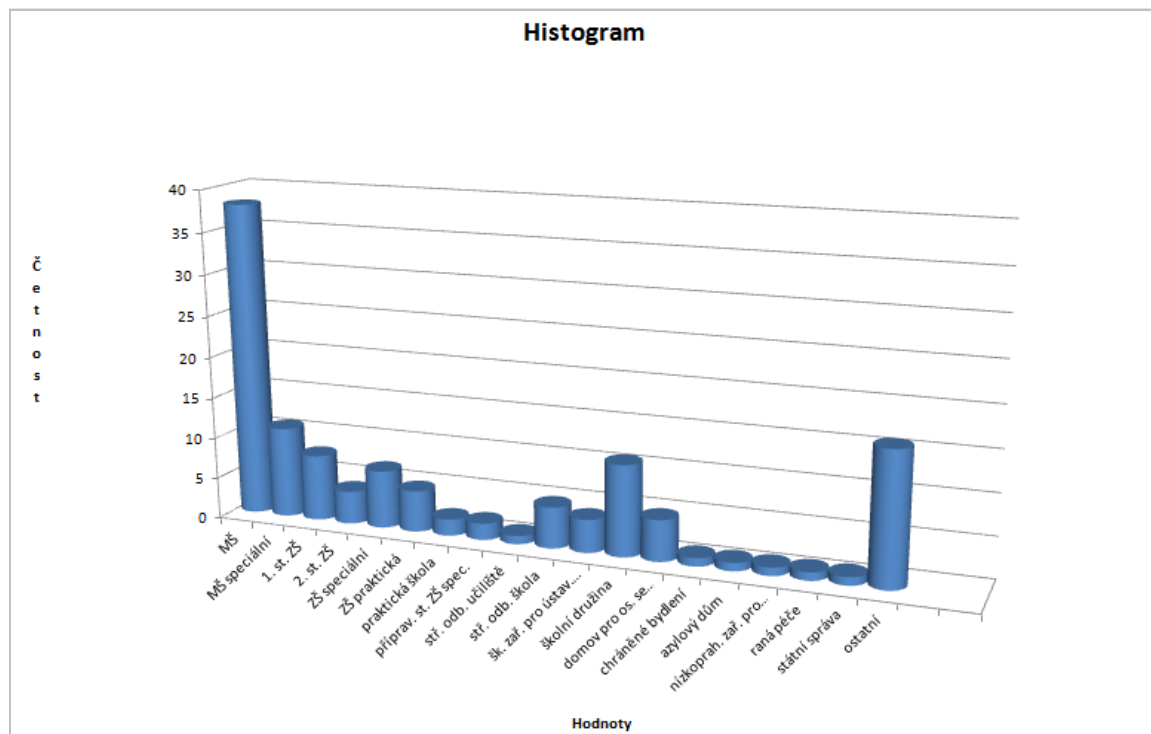
H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.

H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.

Níže uvedená tabulka zahrnuje pouze taková zařízení, která zvolil alespoň jeden respondent. Nejčastěji volená zařízení jsou barevně zvýrazněna. Přehledné znázornění vybraných zařízení a četnosti jejich výskytu pak zobrazuje histogram (sloupcový graf) v ilustraci č. 5.

Tabulka 8: Položka 5 – Zařízení, kde pracuji

mateřská škola	38 respondentů	35 %
mateřská škola speciální	11 respondentů	10 %
základní škola, 1. stupeň	8 respondentů	7 %
základní škola, 2. stupeň	4 respondenti	4 %
základní škola speciální	7 respondentů	6 %
základní škola praktická	5 respondentů	5 %
praktická škola	2 respondenti	2 %
přípravný stupeň základní školy speciální	2 respondenti	2 %
(střední) odborné učiliště	1 respondent	1 %
střední (odborná) škola	5 respondentů	5 %
školské zařízení pro výkon ústavní výchovy	4 respondenti	4 %
školní družina	11 respondentů	10 %
domov pro osoby se zdravotním postižením	5 respondentů	5 %
chráněné bydlení	1 respondent	1 %
azylový dům	1 respondent	1 %
nízkoprahové zařízení pro děti a mládež	1 respondent	1 %
pracoviště rané péče	1 respondent	1 %
státní správa (oddělení, organizace aj.)	1 respondent	1 %
ostatní	16 respondentů	15 %



Ilustrace 5: Graf – Četnost zařízení, kde absolventi pracují

Pokud si data z tabulky č. 8 srovnáme dle výskytu četnosti (tj. modus¹¹), je zřejmé, že největší profesní uplatnění nacházejí absolventi v mateřských školách, speciálních mateřských školách, na 1. stupni základních škol, v základní škole speciální a ve školní družině. To potvrzuje přehledný histogram ve výše uvedeném grafu. Nemalé množství dotazovaných jedinců uvedlo možnost „ostatní“.

Došetřením odpovědí jedinců, kteří zvolili únikovou variantu „ostatní“, můžeme vysledovat tato následující zařízení pro výkon jejich zaměstnání: jazyková škola, soukromá

¹¹ Modus je hodnota, která se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji, která má tedy nejvyšší četnost (Chráška 2007, s. 50).

firma s autodopravou, osoba samostatně výdělečně činná (OSVČ), internetový obchod, různé brigády, práce přímo v rodině s handicapovaným synem, logistika, domov mládeže, centrum pro rodinu, soukromá firma pořádající volnočasové aktivity, státní správa, stavební firma, doma na rodičovské dovolené, wellness hotel, farmaceutická firma a komunitní centrum.

Z celkového počtu 110 absolventů bakalářského studijního programu Speciální pedagogika vyučuje 38 jedinců v běžných mateřských školách a 11 pracuje jako učitel/učitelka ve speciálních mateřských školách. To je celkem 49 učitelů/učitelek mateřských škol. Na dalších typech škol (1. a 2. stupeň ZŠ, ZŠ speciální, ZŠ praktická, přípravný stupeň ZŠ speciální, SOU, SOŠ) vykonává svoji práci dalších 34 učitelů/učitelek.

Pokud k 49 učitelům/učitelkám mateřských škol připočteme 34 respondentů z ostatních typů škol, dojdeme k celkovému počtu 83 pedagogických pracovníků. Tím můžeme jednoznačně **potvrdit hypotézu H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.**

Zároveň lze **potvrdit i hypotézu H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.** Zatímco speciální pedagogové předškolního věku pracují převážně v MŠ, speciální pedagogové pro vychovatele vykonávají svá povolání v různých typech škol, kde pracují jako učitelé nebo vychovatelé ve školních družinách. Dále své uplatnění nacházejí ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy (v dětských domovech), domovech pro osoby se zdravotním postižením, v chráněném bydlení, v azylovém domě, nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež a na pracovišti rané péče. Jejich uplatnění se tedy jeví být jako mnohem univerzálnější, naopak speciální pedagogy předškolního věku veskrze najdeme právě v mateřských školách.

11.6 Položka 6

Na jakých pracovních pozicích vykonávají absolventi své profese, se zaměřuje položka 6. V dotazníku mohli respondenti vybrat možnosti jako učitel všeobecně vzdělávacích předmětů, učitel odborných předmětů, školní logoped, logopedický asistent, vychovatel, pedagog volného času, kurátor pro mládež a dospělé, školní speciální pedagog, speciální pedagog, asistent pedagoga, osobní asistent, metodik prevence, referent v oddělení, organizaci státní správy, referent v oddělení, organizaci samosprávy, terénní pracovník, akademický pracovník, sociální pracovník, pracovník v sociálních službách, zdravotně sociální pracovník, adiktolog a poslední volbou byla možnost „ostatní“.

I položka 6 byla nosnou pro zodpovězení na první výzkumnou otázku:

Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FT TUL?

Výsledky nám rovněž pomohly k ověření hypotéz H1 a H2.

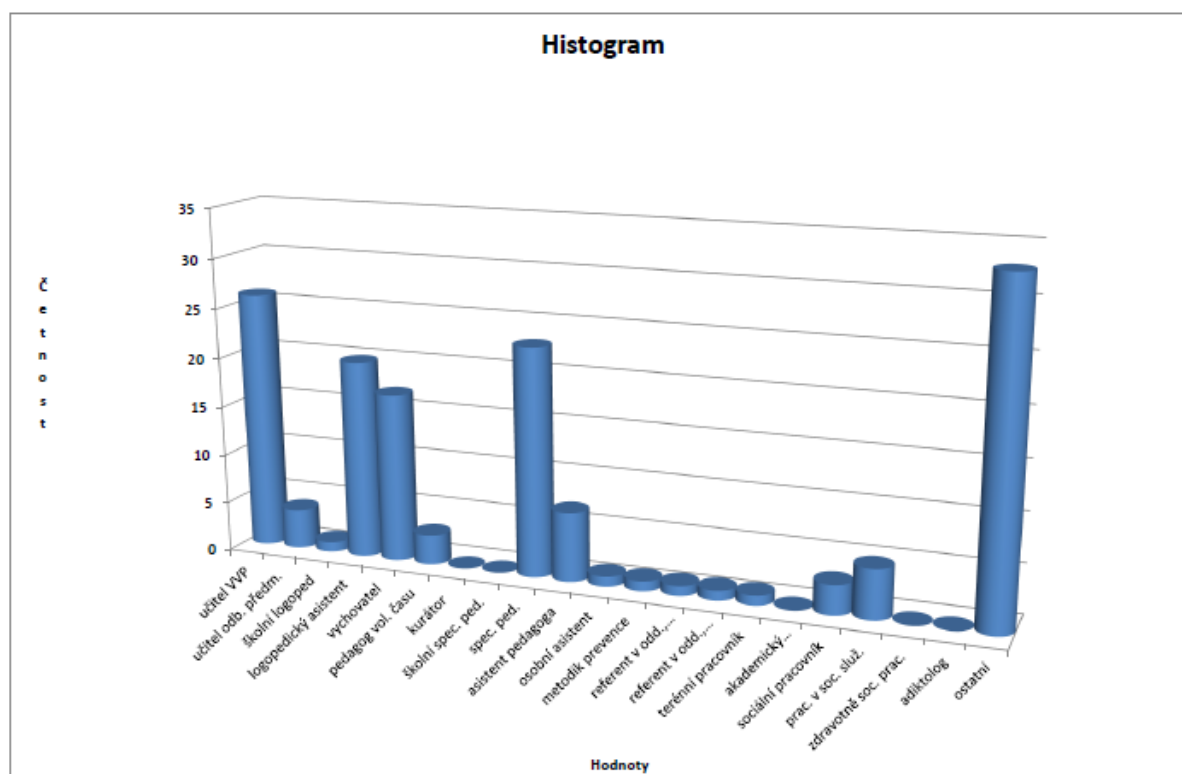
H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.

H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.

V této položce dotazník umožňoval možnost volby více odpovědí, abychom zohlednili např. vedlejší pracovní poměry, souběh flexibilních úvazků či zdvojené pracovní náplně apod. Součet odpovědí tedy nekoresponduje s počtem poptávaných respondentů. Tabulka č. 9 ukazuje výsledky. Opět jsou barevně zvýrazněny nejčastěji se vyskytující odpovědi, v tomto případě pracovní pozice. Pozice, které neoznačil žádný dotazující, v tabulce neuvádíme.

Tabulka 9: Položka 6 – Pracovní pozice

učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	26 respondentů	24 %
učitel odborných předmětů	4 respondenti	4 %
školní logoped	1 respondent	1 %
logopedický asistent	20 respondentů	18 %
vychovatel	17 respondentů	15 %
pedagog volného času	3 respondenti	3 %
speciální pedagog	23 respondentů	21 %
asistent pedagoga	7 respondentů	6 %
osobní asistent	1 respondent	1 %
metodik prevence	1 respondent	1 %
referent v oddělení, organizaci státní správy	1 respondent	1 %
referent v oddělení, organizaci samosprávy	1 respondent	1 %
terénní pracovník	1 respondent	1 %
sociální pracovník	3 respondenti	3 %
pracovník v sociálních službách	5 respondentů	5 %
ostatní	33 respondentů	30 %



Ilustrace 6: Graf – Četnost výskytu vykonávaných pracovních pozic

Pokud si data srovnáme dle výskytu četnosti (modus) – viz výše uvedený histogram, je zřejmé, že nejčastěji vykonávanou pozicí je učitel všeobecně vzdělávacích předmětů (učitel VVP – sem patří učitelé MŠ i ZŠ) – 26 respondentů. Druhou nejčastěji volenou pozicí je speciální pedagog – 23 respondentů. Dalších 20 respondentů vykonává činnost jako logopedický asistent. Čtvrtým nejčastěji voleným zaměstnáním je práce vychovatele – u 17 respondentů. Pět respondentů pak vybralo možnost práce jako asistent pedagoga. 5 dotazovaných pracuje jako pracovník v sociálních službách a 3 jako sociální pracovník. Na pracovních postech osobního asistenta, metodika prevence, referenta v oddělení státní správy, referenta oddělení samosprávy a terénního pracovníka je zaměstnán vždy jeden absolvent. Nutno znovu připomenout, že v této položce mohli dotazovaní zaškrtnout více možností odpovědí, takže činnost speciálního pedagoga lze např. vykonávat i při práci učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Došetřením odpovědí respondentů, kteří uvedli tuto

možnost, jsme zjistili, že z 23 speciálních pedagogů pracuje na tomto pracovním postu 13 z nich. Dalších 10 jedinců uvedlo tuto funkci společně s jinou pracovní pozicí, a to pětkrát logopedický asistent, třikrát vychovatel, jedna ředitelka mateřské školy a jeden sociální pracovník.

Z odpovědí rovněž vyplývá, že často vykonávanou pracovní pozicí je logopedický asistent (23 respondentů). Na potřebnou kvalifikaci pro tuto pracovní pozici upozorňujeme v kapitole 4.2. Zde citujeme čl. IV Metodického doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, kde je definováno, že logopedický asistent získává odpovídající kvalifikaci např. právě absolvováním bakalářského studia speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie, resp. surdopedie. Tuto podmínku splňují všichni absolventi studijního programu Speciální pedagogika předškolního věku. Z posluchačů oboru Speciální pedagogika pro vychovatele pouze ti, kteří skládají státní závěrečnou zkoušku z logopedie. Ostatní „vychovatelé“ skládají státní závěrečné zkoušky z etopedie, což je neopravňuje k práci na pozici logopedického asistenta¹².

Jak už bylo uvedeno v položce 3, jedinci, kteří sdělili, že v oboru nepracují, vykonávají tyto pracovní činnosti: dispečerka dopravy, referentka v soukromém sektoru, pedagog a pedagožka volného času, sociální pracovník, office manažerka v internetovém obchodě, pět pracovníků v sociálních službách, hlídačka dětí a uklízečka, osobní asistentka přímo v rodině jedince s těžkým postižením (rodina má nadprůměrné příjmy, osobní asistentku soukromě zaměstnávají a nadprůměrně finančně ohodnocují), vedoucí skladu, vedoucí pracovník, sociální pedagog, referentka v oddělení, žena na mateřské dovolené, barmana, odborná asistentka ve farmaceutické firmě a terénní pracovník. V mnoha z těchto případů lze konstatovat, že získaná odborná kvalifikace speciálního pedagoga je těmto absolventům zatím k ničemu a v některých kategoriích je jejich působení tomu oborovému

12 Podle osobní zkušenosti autorky studenti Speciální pedagogiky předškolního věku na FP TUL vykonávají státní závěrečné zkoušky ze speciální a integrativní pedagogiky, psychopedie, logopedie a pedagogiky předškolního věku. Posluchači Speciální pedagogiky pro vychovatele skládají státní závěrečné zkoušky ze speciální a integrativní pedagogiky, psychopedie, logopedie a pedagogiky volného času nebo ze speciální a integrativní pedagogiky, psychopedie, etopedie a pedagogiky volného času.

opravdu velmi vzdálené. Na druhou stranu to neznamená, že by se v budoucnu v pomáhajících profesích nemohli uplatnit – známe například postup respondentky, která uvedla zařazení *dispečerka dopravy*, ale v mezidobí (po ukončení průzkumu) začala pracovat jako referent na úřadu práce. Další respondenti pokračovali v navazujícím magisterském studijním programu a po jeho ukončení očekávají podle svých slov nástup do zaměstnání v oboru, nebo alespoň v příbuzných pomáhajících profesích.

Na základě zjištěných pracovních pozic dotazovaných jedinců znovu **potvrzujeme hypotézu H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.** Do kategorie učitelských pozic totiž řadíme nejen učitele MŠ a VVP, ale i logopedické asistenty, vychovatele (mimoškolní pedagogy), pedagogy volného času, speciální pedagogy a asistenty pedagoga. Z tabulky 9 i histogramu v grafu č. 12 jsou tyto pracovní pozice uvedeny celkem ve sto případech. Do kategorie poradenství naopak můžeme zahrnout školní logopedy, osobní asistenty, metodiky prevence, terénní pracovníky, sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách.

Potvrzujeme i hypotézu H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku. V položce 6 se opět prokázala pestřejší škála pracovního uplatnění u speciálních pedagogů pro vychovatele.

11.7 Položka 7

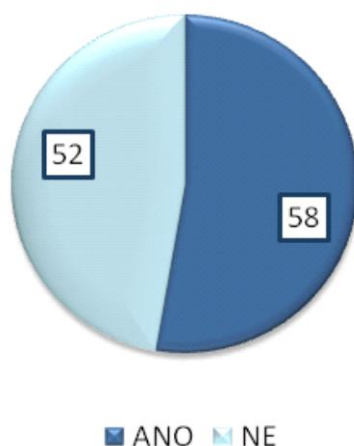
V položce 7 ověřujeme, zda vystudovaný obor speciální pedagogiky byl kvalifikačním kritériem pro obsazení vlastní pracovní pozice respondenta.

Tím zjišťujeme druhou výzkumnou otázku:

Do jaké míry vyžadují zaměstnavatelé při obsazování pracovního místa uchazeče s vystudovanou specializací?

A také ověřujeme hypotézu **H3: Zaměstnavatelé vzdělávacích institucí a školských poradenských pracovišť vyžadují při obsazování pracovního místa pro práci s jedinci se SVP uchazeče s vystudovanou specializací.**

Výsledky položky 7 byly následující:



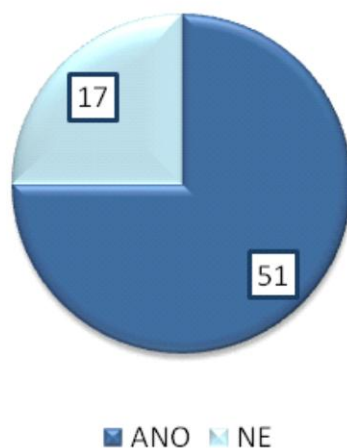
Ilustrace 7: Graf – Kvalifikační kritérium

Tabulka 10: Položka 7 – Studium jako kvalifikační předpoklad

ANO	58 respondentů	53 %
NE	52 respondentů	47 %

Z grafického znázornění je patrné, že získané vysokoškolské vzdělání s konkrétním vystudovaným oborem bylo kvalifikačním kritériem pro 58 respondentů. Pro zbývajících 52 respondentů nebylo studium nutné. Výsledky této položky jsou téměř vyrovnané.

Připomeňme, že v položce 2 jsme uvedli, že v současnosti pracuje v oboru 68 ze 110 respondentů. S ohledem na tento fakt jsme došetřením zjistili, že z těchto 68 jedinců uplatnilo své dosažené vysokoškolské vzdělání jako kvalifikační předpoklad pro výkon své profese 51 osob.



Ilustrace 8: Graf – Kvalifikační kritérium – přešetření

Tabulka 11: Položka 7 – Studium jako kvalifikační předpoklad – přešetření výsledků

Respondenti pracující v oboru	68 respondentů	100 %
ANO	51 respondentů	75 %
NE	17 respondentů	25 %

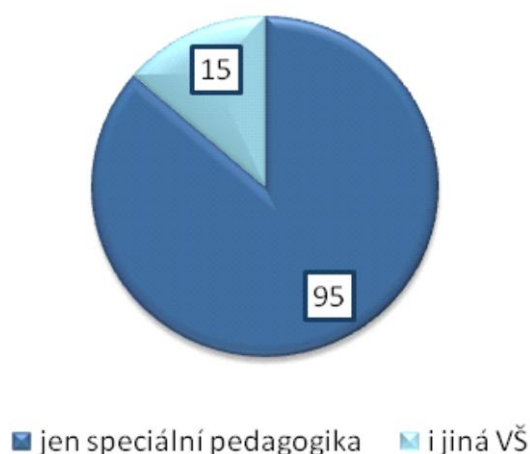
Ve skutečnosti tedy rovných 75 % respondentů pracujících v oboru využilo své dosažené kvalifikace ve svém zaměstnání. Můžeme tedy konstatovat, že **hypotéza H3: Zaměstnavatelé vzdělávacích institucí a školských poradenských pracovišť vyžadují při**

obsazování pracovního místa pro práci s jedinci se SVP uchazeče s vystudovanou specializací je potvrzena. Jinak řečeno, je vysoce pravděpodobné, že ti žadatelé o práci ve vzdělávacích institucích a ve školských poradenských zařízeních, kteří nemají splněnu požadovanou kvalifikaci, budou mít daleko těžší získat tuto práci než uchazeči kvalifikovaní.

11.8 Položka 8

V této fázi dotazníku byli respondenti dotazováni, zda kromě speciální pedagogiky úspěšně absolvovali i jiná vysokoškolského studia.

Kladně odpovědělo 15 respondentů. Zbývajících 95 jedinců jinou vysokou školu neabsolvovalo.



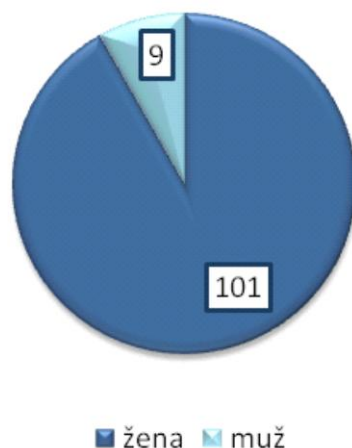
Ilustrace 9: Graf – Absolvované vysoké školy

Tabulka 12: Položka 8 – Studium i jiné vysoké školy

pouze speciální pedagogika	95 respondentů	86 %
ostatní	15 respondentů	14 %

11.9 Položka 9

V této položce jsme se dotazovali na pohlaví oslovených osob.



Ilustrace 10: Graf – Pohlaví respondentů

Tabulka 13: Položka 9 – Pohlaví respondentů

Žena	101 respondentek	92 %
Muž	9 respondentů	8 %

Grafické znázornění jednoznačně potvrzuje převahu žen, a to v poměru 92 %: 8 %. Z toho vyplývá, že při studiu speciální pedagogiky na FP TUL mezi posluchači jednoznačně převládá ženské pohlaví. Předpokládá se totiž, že hlavně studijní obor speciální pedagogika předškolního věku studují především vyučující mateřských škol. V naší společnosti vyučuje v předškolních zařízeních jen velmi malé procento mužů, což potvrzuje i poměr mezi pohlavím posluchačů. Osm z devíti mužů, kteří se účastnili tohoto výzkumu, vystudovalo studijní obor speciální pedagogiky pro vychovatele. To může vypovídat o předpokladu možnosti širšího uplatnění na trhu práce nežli u absolventů prvního oboru, kteří se zaměřují

na cílovou skupinu předškolního věku. Speciální pedagogové – vychovatelé jsou připravováni pro práci s jedinci se SVP od školního věku až po stáří, což je pochopitelně rozsáhlejší četnost osob. Při práci s nimi se uplatňují jak ženy, tak také muži.

11.10 Položka 10

V závěrečné položce jsme zjišťovali věk respondenta v době absolutoria studia speciální pedagogiky.

Tabulka 14: Položka 10 – Věk při absolutoriu

do 25 let	23 respondentů	21 %
26 – 30 let	24 respondentů	22 %
31 – 35 let	17 respondentů	15 %
36 – 40 let	19 respondentů	17 %
41 – 45 let	20 respondentů	18 %
46 – 50 let	5 respondentů	5 %
51 – 55 let	2 respondenti	2 %
ostatní	0 respondentů	0 %

Počet absolventů ve věkové kategorii do 25 let a dále až do věkové kategorie do 45 let je v podstatě obdobný a liší se jen minimálně. Výrazně však klesá u skupiny osob od 46 let a nejméně dostudovaných jedinců najdeme mezi osobami ve věku 51 až 55 let. Domníváme se, že absolventi do 45 let věku ještě mohou mít aktivní zájem na svém kariérním růstu, chtějí dále nalézat uplatnění na trhu práce a získaným vysokoškolským vzděláním potvrdit svoji kvalifikaci pro práci s jedinci se SVP.

12 SHRnutí VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

V této kapitole předkládáme souhrn výsledků empirické části diplomové práce. Představíme tedy odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky a také to, zda na jejich základě můžeme považovat tři předem stanovené hypotézy H1–H3 za ověřené či vyvrácené.

V úvodu diplomové práce jsme vymezili tři základní otázky, na něž měl výzkum odpovědět:

- 1. Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FP TUL?**
- 2. Do jaké míry vyžadují zaměstnavatelé při obsazování pracovního místa uchazeče s vystudovanou specializací?**
- 3. Která specializace z oborů bakalářského studia (speciální pedagogiky pro vychovatele a speciální pedagogika předškolního věku) nachází širší uplatnění na trhu práce?**

V rámci výzkumu jsme úspěšně oslovili celkem 110 respondentů, přičemž 55 % z nich představovalo absolventy speciální pedagogiky předškolního věku (61 jedinců), 45 % pak absolventy studijního oboru pro vychovatele (49 jedinců), takže jsme pracovali se dvěma poměrně vyrovnanými skupinami. Pokud oslovené zasadíme do kontextu celkového počtu absolventů obojího studia ve zkoumaných letech 2010–2014, zjistíme, že jsme měli k dispozici vzorek přesahující třetinu všech úspěšných absolventů. Dá se tedy konstatovat, že výzkumný vzorek byl velmi relevantní a výsledky výzkumu můžeme v tomto směru považovat za spolehlivé.

Jaké odpovědi na naše výzkumné otázky jsme tedy nakonec obdrželi?

1. Absolventy obou studijních oborů speciální pedagogiky FP TUL v letech 2010–2014 lze většinou potkat především v těch sektorech a na pracovních pozicích, které přímo souvisejí s jejich odborným vzděláním. Plné dvě třetiny z nich (62 %) dosud pracují ve svém oboru, další 3 % respondentů pak v oboru pracovala alespoň v minulosti. Celkem jde tedy o 65 % absolventů, kteří vykonávali/ vykonávají práci, na niž mají vzdělání. Ostatní absolventi (35 %) si našli práci jinde především kvůli lepší nabídce z nepřibuzných oborů.

Pokud jde o sektor, v němž jsou absolventi FP TUL v současné době zaměstnáni, zcela jasně převažuje veřejná správa (státní správa, samospráva a jejich organizace), kde našlo uplatnění 64 % respondentů, následuje neziskový sektor (23 %) a konečně soukromý tržní sektor (14 %). Hlubší pohled na konkrétní zařízení pak ukazuje, že nejvíce pedagogů ze zkoumaného vzorku absolventů našlo své místo v mateřské škole (38 lidí, 35 %), dále 11 respondentů (10 %) v MŠ speciální a stejný počet ve školní družině, 8 respondentů (7 %) na 1. stupni ZŠ, 7 respondentů (6 %) v ZŠ speciální, 5 respondentů (5 %) v ZŠ praktické, rovněž v domově pro osoby se zdravotním postižením a také na SOŠ, 4 respondenti (4 %) na 2. stupni ZŠ i ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo preventivně výchovnou péči (např. dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy aj.) atd. Není bez zajímavosti sledovat, jaké jiné činnosti zcela mimo obor absolventi vykonávají, protože v mnoha případech jde o určitý paradox, byť jde o uplatnění naprosto minoritní: soukromá firma s autodopravou, logistika, stavební firma, wellness hotel či farmaceutická firma.

Druhou podstatnou částí první výzkumné otázky byly konkrétní pracovní pozice, v nichž se absolventi aktuálně nacházejí. Nutno připomenout, že v tomto případě se mohou jednotlivé pozice rovněž kumulovat, takže dotazovaní uváděli i více možností. Pokud si získaná data srovnáme sestupně dle četnosti, zjistíme, že čtvrtina absolventů (26 respondentů) vykonává pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů (dále jen učitel VVP – sem patří učitelé MŠ i ZŠ) a pak, případně zároveň pozici speciálního pedagoga (21 %, 23 respondentů). Došetřením odpovědí respondentů, kteří uvedli tuto možnost, jsme zjistili, že z 23 speciálních pedagogů pracuje na pracovní pozici učitele VVP 13 z nich. Dalších 10 jedinců uvedlo tuto funkci společně s jinou pracovní pozicí, a to pětkrát logopedický

asistent, třikrát vychovatel, jedna ředitelka mateřské školy a jeden sociální pracovník. Dále z odpovědí vyplývá, že často vykonávanou pracovní pozicí je logopedický asistent (18 %, 20 respondentů). Dalších 17 respondentů (15 %) pracuje na pozici vychovatele.

Z mimooborových pracovních pozic lze naopak jako příklady uvést následující: dispečerka dopravy, referentka v soukromém sektoru, office manažerka v internetovém obchodě, hlídačka dětí a uklízečka, vedoucí skladu či barmanka. Vrátime-li se v tomto ohledu k našemu systémovému modelu vzdělávací politiky a uvědomíme-li si, že skupina těchto 35 % ze všech zkoumaných absolventů v současnosti vůbec nepracuje v oboru, pak je patrné, že tito respondenti se nacházejí zcela mimo uvedený subsystém VSTUPŮ, který s nimi – ještě coby studenty speciální pedagogiky – alespoň teoreticky počítal. Nemají tedy aktuálně žádnou roli ve vzdělávacím a poradenském procesu, což ale neznamená, že se to v budoucích letech nezmění.

2. Zajímavé výsledky přineslo šetření i směrem k druhé výzkumné otázce. Z výsledků dotazníku je patrné, že získané vysokoškolské vzdělání s konkrétním vystudovaným oborem bylo nutným kvalifikačním kritériem pro obsazení pracovní pozice pro 58 absolventů z celkového počtu 110 oslovených respondentů. Pro zbývajících 52 respondentů a jejich uplatnění nebylo studium nezbytné. Výsledky této položky se zdají být na první pohled vyrovnané. Připomeňme však, že v položce 2 jsme se dozvěděli, že v současnosti pracuje v oboru 68 ze 110 respondentů. S ohledem na tento fakt jsme došetřením zjistili, že z této skupiny jedinců uplatnilo dosažené vysokoškolské vzdělání jako kvalifikační předpoklad pro výkon své profese 51 osob. Tedy jinak řečeno, tři čtvrtiny absolventů pracujících v oboru skutečně uplatnilo své dosažené vzdělání jako kvalifikační kritérium.

3. Z výzkumu směřujícímu ke třetí výzkumné otázce je také patrné, jak jsme ostatně i předem předpokládali, že širší uplatnění na trhu práce nacházejí absolventi speciální pedagogiky pro vychovatele. Zatímco pedagogy předškolního věku nalézáme zejména v mateřských školách, s vychovateli se můžeme setkat v různých typech škol i na různých pracovních pozicích – učitelských i vychovatelských, v zařízeních pro výkon ústavní péče,

domovech pro osoby se zdravotním znevýhodněním, v chráněném bydlení, azylových domech atd.

Autorka diplomové práce předem stanovila i tři následující hypotézy, které měla empirickým výzkumem ověřit. To se nakonec ve všech případech podařilo.

H1: Absolventi bakalářských studijních programů speciální pedagogiky FP TUL pracují častěji na učitelských pozicích než v poradenství.

H2: Absolventi studijního oboru Speciální pedagogika pro vychovatele nacházejí na trhu práce širší uplatnění než absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku.

H3: Zaměstnavatelé vzdělávacích institucí a školských poradenských pracovišť vyžadují při obsazování pracovního místa pro práci s jedinci se SVP uchazeče s vystudovanou specializací.

V případě hypotézy H1 můžeme na základě výzkumu konstatovat, že mezi 110 oslovenými absolventy studia speciální pedagogiky na FP TUL v letech 2010 – 2014 se nachází celkem 83 pedagogických pracovníků. **Hypotéza H1 tedy byla jednoznačně potvrzena.**

Hypotézu H2 již v plné míře podporuje odpověď na třetí výzkumnou otázku. Vzhledem ke zjištění, že širší uplatnění na trhu práce nacházejí absolventi vychovatelského oboru speciální pedagogiky, **můžeme opět hypotézu H2 považovat za potvrzenou.**

Také hypotéza H3 souvisí s jednou z výzkumných otázek, a to s druhou. Pokud vezmeme na vědomí, že plné tři čtvrtiny absolventů speciální pedagogiky FP TUL pracují přímo v oboru, souvisejícím s jejich odbornou kvalifikací, a že k dosažení své pracovní pozice museli doložit právě absolutorium odborného vzdělání jako kvalifikační kritérium, pak **i hypotézu H3 můžeme považovat za potvrzenou.**

Nad rámec empirického výzkumu v praktické části diplomové práce jsme si rovněž rozšířili teoretický vhled do textu o analýzu stávajících etických kodexů, abychom se z nich pokusili vymezit univerzální ustanovení, platná pro aplikovanou etiku všech pomáhajících profesí, jako vhodný a nosný základ pro dosud nesešavený etický kodex speciálních pedagogů. Primární obsahová analýza byla provedena na šesti dokumentech organizací, působících v pomáhajících profesích v Liberci a okolí, sekundárně jsme využili poznatků a závěrů z již zpracovaných textů Kalábové (2011) a Kucharské a kol. (2013).

Výsledky primární i sekundární analýzy ukázaly, že kodexy pomáhajících profesí reflektují zejména šest následujících tematických celků, které lze jako klíčové včlenit i do budoucího aplikovaného textu speciálních pedagogů:

- základní lidská práva s principem nediskriminace,
- důstojnost jedince a respekt k němu jako ke svébytné bytosti,
- ochrana citlivých údajů a zachování mlčenlivosti,
- další vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích,
- maximální osobnostní rozvoj každého jedince,
- vštěpování zdravých principů ve vztahu k individualitě a komunitě.

I v tomto případě se můžeme vrátit k našemu systémovému modelu vzdělávací politiky, který s aplikovanou etikou počítá v subsystému NÁSTROJE. Přestože v současné době speciální pedagogové jako profese žádným etickým kodexem nedisponují, jsou již nepochybně formováni existujícími kodexy příbuzných pomáhajících profesí nebo konkrétních školských či poradenských zařízení, které ovlivňují jednání jak jich samotných, tak celý vzdělávací a poradenský proces. Záleží jen na speciálních pedagogích či pracovištích, kde se uplatňují, zda přistoupí k tvorbě vlastních etických dokumentů.

13 DISKUZE

Tato kapitola se stručně věnuje diskuzi nad závěry práce a širšími souvislostmi aktuálního, ale i budoucího všeobecného uplatnění absolventů studia speciální pedagogiky. Jakkoli bylo cílem diplomové práce analyzovat profil jen dosavadních absolventů dvou bakalářských studijních oborů a jejich uplatnění na trhu práce, je totiž relevantní uvažovat v tomto směru i v dalším střednědobém horizontu. A to zejména v souvislosti s platnými národními strategiemi v oblasti vzdělávání a také novelou zákona 561/2004 Sb., tzv. školský zákon, schválenou 19. března 2015.¹³

Diplomová práce jednoznačně prokázala velkou šíři uplatnění absolventů bakalářských studijních oborů Speciální pedagogiky předškolního věku a Speciální pedagogika pro vychovatele FP TUL v letech 2010–2014 na trhu práce. Souhrnně se dá říci, že tito kvalifikovaní pracovníci našli a nacházejí uplatnění v širokém spektru oborů pomáhajících profesí, ať už jde o oblast speciálního vzdělávání předškolního i primárního, všeobecného vzdělávání, specializovaného poradenství nebo v registrovaných či navazujících sociálních službách veřejného, neziskového i soukromého sektoru. Pokud uvažujeme jen respondenty zahrnuté do našeho výzkumu – a jde o něco málo přes třetinu ze všech absolventů bakalářského studia ve sledovaném období – a nepočítáme-li mimooborové působení, pak v současné době pracují v celkem 18 různých vzdělávacích, poradenských a sociálních zařízeních a na 15 různých odborných pracovních pozicích. Dá se předpokládat, že pokud bychom měli možnost do výzkumu zahrnout všechny absolventy FP TUL, výše zmíněné kategorie typů zařízení a jednotlivých pracovních pozic by byly ještě o něco širší.

Stávající a budoucí uplatnění speciálních pedagogů je také nutné zvažovat ve světle platných strategií pro vzdělávání na národní i lokální úrovni a samozřejmě také související legislativy. Pokud nahlédneme do Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT 2014), která je základním rozvojovým dokumentem na národní úrovni, zjistíme, že

¹³Nyní už je schválena další novela (Senát PČR 2015). K datu uzavření práce (12. 4. 2015) pak čeká na podpis prezidenta a vyhlášení účinnosti publikací ve sbírce zákonů.

jednou ze tří průřezových priorit ministerstva školství je značná podpora inkluze, tedy snižování nerovností ve vzdělávání (MŠMT 2014, s. 12). To podle strategie mj. znamená rozvíjet systém včasné diagnostiky dětských potíží v průběhu předškolního věku, zvyšovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených skupin a lokalit a v souvislosti s tím posilovat síť zařízení předškolního vzdělávání (MŠMT 2014, s. 15). V oblasti primárního vzdělávání zvyšovat potenciál přípravných tříd základních škol, zavést systém diagnostiky SVP pro děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí či podporovat primárně preventivní aktivity s cílem minimalizace rizika spojeného s výskytem rizikového chování apod. (MŠMT 2014, s. 17, 18).

Podobně proinkluzivně je koncipováno znění již zmíněné novely školského zákona, která by měla s plánovanou účinností od 1. září 2016 výrazně rozšířit podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP (§ 16, 16a, 16b a 19) (Senát PČR 2015). To bude znamenat další posílení pozice pracovníků s odborným vzděláním ve speciální pedagogice v poradenských i vzdělávacích zařízeních.

Budoucí potřeby speciálních pedagogů (pro předškolní věk) lze ale nalézt i na úrovni statutárního města Liberec. V souladu s jedním z cílů národní strategie, jímž je *hledání systémového řešení v oblasti vzdělávání a péče o děti do 3 let* (MŠMT 2014, s. 15), totiž město v nejbližších letech zvažuje zřízení několika malých oddělení pro děti ve věku 2–3 roky v některých svých již existujících mateřských školách¹⁴. A to v souvislosti s postupným poklesem počtu předškolních dětí ve věku 3–5 let, uvolňováním kapacit v MŠ a se stále větší poptávkou po službách umožňujících sladování profesních a rodičovských povinností. Podle současných plánů města by přitom oddělení mladších dětí neměly vést učitelky se všeobecným vzděláním pro předškolní pedagogiku, ale právě speciální pedagogové. Město v tomto směru vychází z odlišných potřeb dětí ve věku 2–3 roky a ve věku 3–5 let.

14 Za tuto myšlenku děkuji svému manželu, Ivanu Langrovi, náměstkovi primátora Liberce pro školství, kulturu, sociální věci a cestovní ruch.

To potvrzuje i vládní Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let, podle níž platí, že *navrhované snížení věkové hranice pro přijímání do mateřských škol by se neobešlo bez úpravy podmínek pro předškolní vzdělávání v mateřských školách; zároveň je také nutné posoudit další systémové změny. ... samostatná třída pro děti ve věku 2-3 roky ... v případě zřízení samostatné třídy pro děti mladší tří let je třeba v první řadě stanovit nižší počet dětí než je počet dětí ve třídě mateřské školy, a to s **ohledem na specifické potřeby těchto dětí, jejich zvýšenou potřebu individuální péče a ještě malou míru samostatnosti.** Maximální počet přijatých dětí do této třídy je 15 dětí za podmínky **souběžného působení dvou pedagogických pracovníků/pracovníků** a zároveň zajištění pomoci nepedagogické pracovnice/pracovníka v případě potřeby přebalování, převlékání a hygieny dětí* (Vláda ČR 2015, s. 3, 4).

Zde by, dle názoru autorky, nacházeli uplatnění hlavně absolventi studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Z výše uvedeného je patrné, že poptávka po kvalitních absolventech s kvalifikací speciálního pedagoga bude v nejbližší době spíše růst.

Bezesporu zajímavým diskuzním tématem je i otázka etického kodexu pro speciální pedagogy. Jak už bylo uvedeno, v současné době neexistuje univerzální znění kodexu, jako je tomu třeba u sociálních pracovníků, na druhou stranu některé etické principy běžně aplikují ve svých interních dokumentech jednotlivá poradenská a vzdělávací zařízení. Je tato praxe dostačující, nebo má být naším cílem sestavení skutečně všeobecně platných pravidel? Odpověď na tuto otázku jednoznačně vyplývá z naší obsahové analýzy jednotlivých dokumentů (kapitola 3.3). Ta totiž ukázala značnou rozdílnost jak formální, tak obsahové stránky kodexů, které kromě základní množiny etických principů, společné více méně všem textům, pracují i s další, mnohem větší skupinou doplňujících ustanovení, jež jsou mnohdy aplikována jen pro to které zařízení. Přitom například požadavky transparentnosti (Dům seniorů Liberec – Františkov), kvality poskytovaných služeb (Jedličkův ústav) či zákazu navazování intimních kontaktů s klientem (Poradna pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy v Jablonci n. N.) by v dnešní době měly být považovány za běžné, tedy univerzálně

platné. Z výše uvedeného je tak patrné, že je nadále žádoucí usilovat o sestavení uceleného etického kodexu, který pokryje základní práva, povinnosti a etické principy speciálních pedagogů jako profese.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala uplatnění absolventů bakalářských studijních oborů Speciální pedagogika předškolního věku a Speciální pedagogika pro vychovatele studijního programu Speciální pedagogika na FP TUL v letech 2010–2014. Cílem bylo teoreticky vymezit profil absolventů obou studijních oborů a empiricky ověřit otázky a hypotézy související s konkrétním využitím speciálních pedagogů na trhu práce. Text práce byl rozčleněn na 13 kapitol, přičemž prvních pět pokrývalo teoretickou část, zbývající pak empirickou část a závěrečná shrnutí.

Teoretický rámec především definoval speciální pedagogiku jako vědeckou disciplínu, její předmět, cíl, pojetí, charakter i její podobory (psychopedie, somatopedie, logopedie, surdopedie, oftalmopedie, etopedie, edukace jedinců s více vadami a specifické poruchy učení nebo chování). Speciální části se pak věnovaly deskripci systémového modelu vzdělávání, s jehož pomocí jsme vysvětlili pozici absolventů – speciálních pedagogů ve vzdělávacím procesu, a také povaze a potřebě aplikované etiky v pomáhajících profesích. Představili jsme speciálního pedagoga, jeho znalosti, dovednosti i kompetence. Popsali jsme formu studia speciální pedagogiky a oba studijní obory. V krátkém shrnutí jsme rovněž přiblížili podobnosti a rozdíly při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Česku, Velké Británii a na Slovensku a shrnuli legislativní ukotvení práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Empirická část se přímo soustředila na výzkum uplatnění speciálních pedagogů – bakalantů FP TUL na trhu práce. Prostřednictvím interaktivního dotazníku s 10 uzavřenými otázkami jsme vyšetřili 110 respondentů, absolventů bakalářského studia speciální pedagogiky předškolního věku a pro vychovatele v Liberci, a zodpověděli tři předem stanovené výzkumné otázky:

1. Kde všude na trhu práce (sektor, organizace, zařízení) a na jakých pracovních pozicích se uplatňují jednotlivé skupiny absolventů speciální pedagogiky na FP TUL?

2. Do jaké míry vyžadují zaměstnavatelé při obsazování pracovního místa uchazeče s vystudovanou specializací?

3. Která specializace z oborů bakalářského studia (speciální pedagogiky pro vychovatele a speciální pedagogika předškolního věku) nachází širší uplatnění na trhu práce?

Výzkum také plně potvrdil všechny definované hypotézy s tím, že mezi speciálními pedagogy – absolventy FP TUL se nacházejí z více než 80 procent pedagogičtí pracovníci, že absolventi ze tří čtvrtin pracují v oboru svého vzdělání a také to, že širší uplatnění na trhu práce nacházejí absolventi se specializací pro vychovatele.

V závěrečné diskuzi jsme se věnovali především tématu dalšího budoucího uplatnění speciálních pedagogů, které se ve světle nových strategických dokumentů MŠMT i proinkluzivní legislativy (novela zákona 561/2004 Sb. v platném znění) ukazuje být jako velmi zásadní a široké.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ASOCIACE LOGOPEDŮ VE ŠKOLSTVÍ, 2015. Programové teze. In: *Asociace logopedů ve školství* [online]. 11. 11. 2008 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.alos.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=57

ASOCIACE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ ČR, 2015. Asociace. In: *Asociace speciálních pedagogů* [online]. 26. 1. 2010 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.aspcr.cz/>

BARTOŇOVÁ, M., a kol., 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2005. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. In: BARTOŇOVÁ, M., a kol. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.

CENTRUM INTERVENČNÍCH A PSYCHOSOCIÁLNÍCH SLUŽEB LIBERECKÉHO KRAJE, 2015. Poradna pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy: Etický kodex. In: *Centrum intervenčních a psychosociálních služeb Libereckého kraje* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.poradna-jbc.cz/dokumenty/Eticky%20kodex.pdf>

CENTRUM ZDRAVOTNÍ A SOCIÁLNÍ PÉČE LIBEREC, 2015. Etický kodex pracovníků organizace Centrum zdravotní a sociální péče Liberec. In: *Centrum zdravotní a sociální péče Liberec* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.czasp.cz/formulare/eticky_kodex.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS, 2001b. *Special Educational Needs: Code of Practice* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. ISBN 1 84185 5294. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. 2001a. *Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. ISBN 1 84185 629 0. Dostupné z: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0774-2001.pdf>

DISMAN, M., 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

DŮM SENIORŮ LIBEREC – FRANTIŠKOV, 2015. Etický kodex pracovníků. In: *Dům seniorů Liberec – Františkov* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.ddfrantiskov.cz/eticky-kodex-pracovniku-s24>

ETICKÝ KODEX, 2015. Co je etický kodex. In: *Etický kodex* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.eticky-kodex.cz/co-je-eticky-kodex/>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, 2015. In: *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.european-agency.org/>

EURYPEDIA, EUROPEAN ENCYCLOPEDIA ON NATIONAL EDUCATION SYSTEMS, 2015. Česká republika: Přehled. In: *Eurypedia. European Encyclopedia on National Education Systems* [online]. 27. 6. 2014 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:P%C5%99ehled>

EURYPEDIA: EUROPEAN ENCYCLOPEDIA ON NATIONAL EDUCATION SYSTEMS, 2015. Slovensko: Prehľad. In: *Eurypedia. European Encyclopedia on National Education Systems* [online]. 28. 1. 2015 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovensko:Preh%C4%BEad>

EURYPEDIA: EUROPEAN ENCYCLOPEDIA ON NATIONAL EDUCATION SYSTEMS, 2015. United Kingdom (England): Overview. In: *Eurypedia. European Encyclopedia on National Education Systems* [online]. 26. 3. 2015 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>

FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, P., aj., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [vid. 12. 4. 2015]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁKOVÁ, R., 2011. *Surdopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-225-3.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHYTIL, O., 2011. Teoretické koncepty sociální práce. In: KUZNÍKOVÁ, I., a kol. *Sociální práce ve zdravotnictví*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3676-1.

JEDLIČKŮV ÚSTAV, 2015. Etický kodex zaměstnanců Jedličkova ústavu. In: *Jedličkův ústav* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.ju-lbc.cz/cs/dokumenty/eticky-kodex/>

KALÁBOVÁ, H., 2011. *Etika v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-749-9.

KATEDRA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY, 2015a. O nás. In: *Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://kss.fp.tul.cz/cgi-bin/main2.pl?pg=1&>

KATEDRA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY, 2015b. O nás. In: *Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://kss.fp.tul.cz/cgi-bin/main2.pl?pg=15&>

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. (dotisk 5., 2011). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-9.

KREJČÍŘOVÁ, O., 2006. Speciální pedagogika mentálně retardovaných. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

KUDLÁČOVÁ, B., 2010. Antropologická východiska přístupů k lidem s postižením v evropském kontextu. In: LECHTA, V., a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGROVÁ, L., 2013. *Nepublikovaná seminární práce: Srovnávací analýza edukačních systémů Anglie a Slovenska se situací v České republice*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

LEGISLATION, 2015. *Education Act 1996*. [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

LECHTA, V., a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALOVÁ, Z., 2006. *Speciální pedagogika 1. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-109-0.

MICHALOVÁ, Z., 2008a. *Speciální pedagogika 2. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-376-7.

MICHALOVÁ, Z., 2008b. *Výbrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2015. Právní předpisy pro sociální služby. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/7334>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015a. Speciální a inkluzivní vzdělávání a poradenství. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialni-vzdelavani>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015b. Novela školského zákona a novela vyhlášky č. 177/2009 Sb. (č. 370/2012 Sb.) In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015c. Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015d. Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015e. Vyhlášky. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasky>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015f. Dokument ke stažení: NAPIV. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 5. 10. 2013 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/1554?highlightWords=národní+akční+plán+inkluzivního+vzdělávání>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2015g. Dokument ke stažení: Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 10. 10. 2013 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/25872?highlightWords=NAPIV>

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. 2015a. Karta povolání: speciální pedagog. In: *Národní soustava povolání* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=15415&kod_sm1=11

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. 2015b. Odborné znalosti a dovednosti: speciální pedagog. In: *Národní soustava povolání* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/odborneKompSpec.aspx?id_jp=15415

ORIEŠČIKOVÁ, H., KASTELOVÁ, A., SKOKANOVÁ, A., VAŠE, Š., 2010. *Komparatívna špeciálna pedagogika*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-8084-536-0.

PALOUŠ, R., 1992. *Komenského boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25615-5.

PEŠATOVÁ, I., 2005. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na oftalmopedii*. 2. upravené vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-001-9.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2006. Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

PIPEKOVÁ, J., a kol., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PODZIMEK, M., 2013. *Výroční zpráva o činnosti FP TUL za rok 2012* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.fp.tul.cz/images/fakulta/vyrocní_zpravy_FP/vyrocní_zprava_FP_2012.pdf

PODZIMEK, M., 2014. *Výroční zpráva o činnosti FP TUL za rok 2013* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.fp.tul.cz/images/fakulta/vyrocní_zpravy_FP/vyrocní_zprava_FP_2013.pdf

POTŮČEK, M., a kol., 2005. *Veřejná politika*. Dotisk (2010). Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-86429-50-2.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

ŘEPOVÁ, P., 2006. Speciální pedagogika osob s poruchami chování. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

SEMRÁDOVÁ, I., 2009. *Etika: Přehled etických teorií*. 4. uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7041-575-7.

SENÁT PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY, 2015. *Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://senat.cz/xqw/webdav/pssenat/original/75194/63203>

SLUŽBY SENIORŮM U ANTONÍNA RUPRECHTICE, 2015. Etický kodex pracovníků DS U Antonína. In: *Služby seniorům U Antonína Ruprechtice* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.uantonina.cz/doc/kodex.pdf>

SMUTEK, M., 2006. *Model řešení problému v sociální práci – systémový pohled*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.

SMUTEK, M., 2013. Systémová teorie. In: MATOUŠEK O., a kol. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 389, 390. ISBN 978-80-262-0366-7.

ŠVINGALOVÁ, D., PEŠATOVÁ, I., 2005a. *Uvedení do studijního oboru speciální pedagogika předškolního věku*. 2. upravené vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-962-7.

ŠVINGALOVÁ, D., PEŠATOVÁ, I., 2005b. *Uvedení do studijního oboru speciální pedagogika pro vychovatele*. 2. upravené vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-964-3.

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI, 2015a. Přijímací řízení pro akademický rok 2015/2016. In: *Technická univerzita v Liberci* [online]. 22. 10. 2014 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.fp.tul.cz/images/FP_podminky_prij_riz_1516_po_AS_final.pdf

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI, 2015b. Studijní programy. In: *Technická univerzita v Liberci* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.fp.tul.cz/uchazec/studijni-programy>

UNITED NATIONS OF EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE SPAIN, 1994. World conference on special needs education: access and quality. In: *Unesco* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY, 2015. V. Kapitola: Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99). In: *Ústav zdravotnických informací a statistiky* [online]. 1. 4. 2014 [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

VALENTA, M., 2006. Vzdělávání speciálních pedagogů v Evropě v českých zemích. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

VALOUŠEK, CH., KUBICOVÁ, A. 2005. *Metodologie I*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravská univerzita. ISBN 80-7368-119-6.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, 2015. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analýza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 322/2008 o o speciálnych školách. [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/665.pdf>

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2015. Grades of hearing impairment. In: *World Health Organization* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ, 2015. Zaměstnanci Základní školy a mateřské školy logopedické, Liberec přijímají Etický kodex zaměstnance. In: *Základní škola a mateřská škola logopedická* [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.ssplbc.cz/images/dokumenty/verejne/f130621121123_kodex.pdf

Zákon 108/2006 Sb., ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257–1289.

Zákon 197/2014 Sb., ze dne 27. srpna 2014, kterým se mění Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2014, částka 82, s. 2236–2238.

Zákon 245/2008 o výchově a vzdělávání (školský zákon). [online]. [vid. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf

Zákon 370/2012 Sb. ze dne 24. října 2012, kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 139, s. 4874–4876.

Zákon č. 383/2005 Sb., ze dne 19. srpna 2005, kterým se mění Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 133, s. 7110–7119.

ZELINKOVÁ, O., 1996. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-096-0.

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro absolventy: Průzkum pro DP "Profesní uplatnění speciálního pedagoga na trhu práce"

Přílohy

Příloha A

Průzkum pro DP

"Profesní uplatnění speciálního pedagoga na trhu práce"

PROSÍM O VYPLNĚNÍ VÝHRADNĚ ABSOLVENTY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY
NA FP TUL

Vážená kolegyně,
Vážený kolego,

Jsem studentkou navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky. Dovoluji si Vás oslovit s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce. Otázky se týkají výzkumu profesního uplatnění absolventů bakalářského studijního programu speciální pedagogiky na trhu práce. Dotazník je anonymní. Získané údaje budou použity výhradně pro účely vypracování diplomové práce.

Děkuji za Vaši ochotu i Váš čas.

Lenka Langrová
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická Univerzita v Liberci

*Povinné pole

1. Na FP TUL jsem vystudoval/-a obor: *

Vyberte odpovídající možnost

- speciální pedagogika předškolního věku
- speciální pedagogika pro vychovatele

2. V oboru, který jsem vystudoval/a, ... *

Vyberte odpovídající možnost

- v současnosti pracuji
- v současnosti nepracuji
- pracoval /-a jsem v minulosti

3a. V oboru nepracuji, protože ... *

Vyberte odpovídající výrok, případně vypište jiný důvod

- jsem nenašel/-a odpovídající práci
- tam je nízké finanční ohodnocení
- práce je neatraktivní
- práce má nízkou prestiž
- práce je časově náročná
- jsem dostal /-a lepší nabídku z jiného oboru
- ostatní ...

3b. V oboru již nepracuji, protože ... *

Vyberte odpovídající možnost

- jsem nenašel /-a odpovídající práci
- tam je nízké finanční ohodnocení
- práce je neatraktivní
- práce má nízkou prestiž
- práce je časově náročná
- jsem dostal /-a lepší nabídku z jiného oboru
- ostatní ...

4. V současnosti pracuji ... *

Vyberte odpovídající možnost, příp. vypište jinou

- v soukromém sektoru
- v neziskovém sektoru
- v sektoru veřejné správy (státní správa, samospráva a jejich organizace)
- jiné: ...

5. Pracuji v tomto konkrétním zařízení ... *

Vyberte odpovídající zařízení, případně vypište jiné (možnost více odpovědí)

- mateřská škola
- mateřská škola speciální
- základní škola, 1. stupeň
- základní škola, 2. stupeň
- základní škola speciální
- základní škola praktická
- praktická škola
- přípravná třída základní školy
- přípravný stupeň základní školy speciální
- (střední) odborné učiliště
- střední (odborná) škola
- školské zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo preventivně výchovnou péči (např. dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy aj.)
- pedagogicko-psychologická poradna

- speciálně pedagogické centrum
- školní družina
- centrum denních služeb
- denní/ týdenní stacionář
- domov pro osoby se zdravotním postižením
- domov pro seniory
- domov se zvláštním režimem
- chráněné bydlení
- azylový dům
- dům na půl cesty
- zařízení pro krizovou pomoc
- nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
- noclehárna
- terapeutická komunita
- sociálně terapeutická dílna
- pracoviště rané péče
- zařízení následné péče
- zdravotnické zařízení lůžkové (nemocnice)
- dětské zdravotnické zařízení (např. kojenecký ústav, dětský stacionář, dětské centrum aj.)
- ambulantní zařízení
- hospic
- léčebna dlouhodobě nemocných
- odborné léčebné ústavy (např. psychiatrická léčebna aj.)
- věznice
- zařízení penitenciární a postpenitenciární péče
- probační a mediační služba
- uprchlická zařízení
- státní správa (oddělení, organizace aj.)
- samospráva (oddělení, organizace aj.)
- jiné: ...

6. Pracuji na pozici ... *

Vyberte odpovídající pozici, příp. vypište jinou (možnost více odpovědí)

- učitel všeobecně vzdělávacích předmětů
- učitel odborných předmětů
- školní logoped
- logopedický asistent
- vychovatel
- pedagog volného času
- kurátor pro mládež a dospělé
- školní speciální pedagog

- speciální pedagog
- asistent pedagoga
- osobní asistent
- metodik prevence
- referent v oddělení, organizaci státní správy
- referent v oddělení, organizaci samosprávy
- terénní pracovník
- akademický pracovník
- sociální pracovník
- pracovník v sociálních službách
- zdravotně sociální pracovník
- adiktolog
- jiné: ...

7. Byl vámi vystudovaný obor speciální pedagogika kvalifikačním kritériem pro obsazení vaší pracovní pozice? *

Vyberte odpovídající možnost

- ANO
- NE

8. Jsem absolventem / absolventkou vysokoškolského studia ... *

Vyberte odpovídající možnost nebo doplňte jiný obor

- pouze speciální pedagogiky
- jiné: ...

9. Jakého jste pohlaví? *

Vyberte odpovídající možnost

- žena
- muž

10 . Jaký byl Váš věk v době absolutoria studia speciální pedagogiky? *

Vyberte odpovídající rozmezí, příp. vypište jiné

- do 25 let
- 26 - 30 let
- 31 - 35 let
- 36 - 40 let
- 41 - 45 let
- 46 - 50 let
- 51 - 55 let
- jiný: ...