UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kariérní poradenství a profesní orientace u žáků se SVP

Bc. Barbora Puschnerová

Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a středních škol (maior) – Učitelství výchovy ke zdraví (minor)

Olomouc 2021 vedoucí práce: prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje uvedené v referenčním seznamu.

V Olomouci, 29. 6. 2021 Podpis: ……...

Poděkování:

Mé poděkování patří panu prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce a připomínky, které mi v průběhu vzniku této práce poskytl. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, za jejich trpělivost, pochopení a podporu, které mi věnovali v průběhu psaní diplomové práce.

Bc. Barbora Puschnerová

Obsah

Úvod ... 1
1 Teoretická východiska práce ... 3
1.1 Začleňování osob se speciálními vzdělávacími potřebami ... 3
1.2 Společné vzdělávání ... 5
1.3 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ... 8
2 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ... 13
2.1 Žák s mentálním postižením ... 13
2.2 Žák se sluchovým postižením ... 15
2.3 Žák se zrakovým postižením ... 18
2.4 Žák s tělesným postižením ... 22
2.5 Žák se specifickými poruchami učení ... 22
2.6 Žák s narušenou komunikační schopností ... 25
2.7 Žák se souběžným postižením více vadami ... 29
2.8 Žák s poruchami chování a sociálním znevýhodněním ... 30
2.9.1 Žák s poruchami chování ... 30
2.9.2 Žák se sociálním znevýhodněním ... 31
3 Profesní orientace osob se speciálními vzdělávacími potřebami ... 33
4 Analýzy rozhovorů s výchovnými poradci a pedagogy předmětů technického charakteru ... 38
4.1 Cíl diplomové práce a techniky šetření ... 38
4.2 Charakteristika zařízení a sledovaného souboru ... 39
4.3 Analýza výsledků výzkumného šetření ... 39
4.4 Výsledky analýzy rozhovorů ... 55
Závěr ... 57
Souhrn ... 59
Summary ... 59
Referenční seznam ... 60
Seznam zkratek ... 68

Seznam příloh 70
Přílohy 71
Anotace 92

Úvod

Novela školského zákona z roku 2016 přinesla podporu ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, které vychází z obecného přístupu státu ke vzdělávání. Jedná se o spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělávání žáků, rovné příležitosti a o kolektivní vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci ovlivňují nejvíce vzdělávací potřeby žáků v procesu vzdělávání a speciální pedagogové u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Volba budoucího povolání neboli profesní příprava je důležitým životním krokem každého jedince. Volba povolání je nejen záležitostí posledního ročníku docházky na základní škole, je to také dlouhodobý nepřetržitý proces, prostupující celým druhým stupněm základního vzdělávání, ve kterém se uplatňuje celá řada vlivů. V otázce profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami sehrává důležitou a klíčovou roli právě škola. Profesní příprava by měla umožnit výběr povolání podle dovedností, schopností a zejména podle zájmů jedince, jelikož práce, která člověka naplňuje, vykonává ji se zájmem a obohacuje jej, je jednou ze záruk hodnotného života. Proto je kvalitní příprava na povolání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá, protože jejich možnosti jsou mnohdy jejich handicapem zásadně ovlivněny.

Cílem diplomové práce je zmapování profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu výchovných poradců a učitelů předmětů technického charakteru, zjistit vliv nejvýznamnějších činitelů a faktorů, které ovlivňují profesní orientaci žáků, shrnout úlohu výchovného poradenství, objasnit úlohu předmětů technického charakteru ve vztahu k procesu profesní orientace a přiblížit tento proces z pohledu skutečné praxe.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř hlavních kapitol, které se dále dělí na další podkapitoly. První kapitola se věnuje teoretickým východiskům společného vzdělávání, správnému přístupu a rovným příležitostem ve vzdělávání všech žáků. Dále se zabývá analýzou legislativního rámce vzdělávání a popisem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání.

Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ve svých podkapitolách se zaměřuje na žáky s mentálním, zrakovým, sluchovým a tělesným postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním, specifickými poruchami učení, narušenou komunikační schopností, poruchami chování, sociálním znevýhodněním a žáky se souběžným postižením více vadami.

Třetí kapitola se zaměřuje na volbu profesní orientace a kariérové poradenství osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na praktickou část diplomové práce. Je zde vymezena metodologie, popis sledovaných zařízení a souboru, interpretace a analýza zjištěných dat.

1 Teoretická východiska práce

V kapitole je popsáno začleňování osob se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti, společné vzdělávání těchto jedinců a je zde vymezena legislativa vzdělávání se zaměřením na podporu ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Začleňování osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Začleňování jedince, je celoživotní proces, začínající uvědoměním si svého místa ve společnosti a končící plnohodnotným životem dospělých. Uskutečňuje se prostřednictvím mezilidských vztahů a vede k osvojení postojů, sociálních dovedností a kulturního bohatství. Může mít dvojí podobu, záměrnou a nezáměrnou. Při záměrném působení na osobu, cíleně působí rodiče a vychovatelé, kteří ovlivňují budoucí začlenění a smýšlení dítěte v rámci vyučování a výchovy. Nezáměrné působení jedince ovlivňuje formou společenských modelů, např. rodičů, učitelů a podnětů ze společnosti prostřednictvím internetu, televize, reklam, filmů, knih, časopisů (Buriánek, 2001).

Intaktní jedinec, ale i kterýkoli člověk se znevýhodněním či postižením má právo realizovat v procesu socializace své biologické, psychologické a sociální potřeby. Uskutečnění potřeb v životě osob zdravotně postižených nebo znevýhodněných může mít specifický charakter, jejich naplňování však nesmí být postižením omezováno (Renotiérová, Ludíková, 2006).

Podle Jankovského (2006) je nejvyšším stupněm socializace osob se speciálními vzdělávacími potřebami integrace, která se stala znamením dnešní doby a pronikla do všech oblastí interakce mezi lidmi. Hovoříme o nenásilném a přirozeném začleňování osob se SVP do většinové společnosti ve všech oblastech oboustranného soužití. Úspěšnost integrace těchto jedinců závisí na postoji každého z nás a na tom, jak jsme ochotni a schopni tento proces přijmout a ztotožnit se s ním. V případě, že se toto myšlení stane součástí hodnot a osobním přesvědčením každého z nás, můžeme mluvit o inkluzi.

Úspěšné integraci předchází celý soubor podmínek, který je pro přijetí dítěte s postižením do běžné školy nutný. Musí být připravena škola, dítě, rodiče, kolektiv třídy a především učitel, který s žákem bude spolupracovat. Představuje to jistou reformu ve vzdělávání, proto dochází ke změně z pojmu integrace na pojem inkluze, který je chápán v širším aplikačním i významovém smyslu (Vítková, 2004). Termín inkluze je možné chápat jako nadřazený pojmu integrace, kdy by měly školy vytvořit při minimu nutných úprav systém vzdělávání všech žáků dohromady (Bazalová, Pitnerová, Vítková, 2012).

Vzdělávání žáků se SVP se řídí následující zásadou, a to vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné. Žáci jsou integrováni do běžných škol formou skupinové či individuální integrace. Cílem hlavního vzdělávacího proudu je to, aby žáci se speciálně vzdělávacími potřebami byli od svých vrstevníků co nejméně izolováni a byli všichni vychováváni k vzájemné solidaritě a pomoci. Velmi často bývá při integraci překážkou systém financování (Bazalová, Pipeková, Vítková, 2006). V případě, že bude omezováno zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe materiálními a personálními podmínkami, budeme stále mluvit o integraci a inkluze bude chápána jako budoucí cíl českého školství (Zilcher, 2013).

Lebeer (2006) hovoří o tom, že ochránci lidských práv zastávají názor, že je inkluze právo, v případě, že se společnost snaží začlenit jedince s postižením, můžeme hovořit o rovnosti. Intaktní děti mají být vedeny k porozumění, toleranci a vnímání hodnot. Učební látka v běžných školách by měla být zpřístupněna všem žákům, jelikož je pestřejší. Akceptování odlišností a týmová práce tvoří základ nového hodnotového systému. Financování inkluzivního vzdělávání je důležité a mělo by být nedílnou součástí politiky státu.

Inkluze je nikdy nekončícím procesem, ve kterém jsou osoby s postižením zapojovány v inkluzivním přístupu do všech činností jako intaktní jedinci. Speciální postupy a prostředky se mohou využívat jen v nezbytně nutných situacích (Slowík, 2007). Inkluze vychází ze základního účelu výchovy a vzdělávání, kolektivního podílení se na životě ve společnosti a stává se nástrojem sociální politiky. Inkluzivní vzdělávání představuje ideální stav fungování vzdělávacího systému, kdy se všichni vzdělávají společně, propojuje přestup na trh práce a stává se nadějí pro budoucí podobu společnosti (Bartoňová, Vítková, 2013).

Bazalová, Pipeková a Vítková (2012) hovoří o tom, že je inkluzivní vzdělávání žáků se SVP považováno v zemích Evropské unie za upřednostňovaný způsob vzdělávání. Od integrace, kterou je možné definovat jako zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu, přecházíme k termínu inkluze či inkluzivní vzdělávání, nesoucí s sebou připravenost všech včetně škol a klade vysoké požadavky na učitele, kteří se musí novým podmínkám přizpůsobit.

Inkluzivní vzdělávání můžeme shrnout následovně: „*Inkluzivní vzdělávání se označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání jedinců se SVP. Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu. Důsledná individualizace*

vzdělávacích nabídek při současném vzdělávání společného obsahu vyučování směřuje k vytvoření inkluzivní didaktiky. Vyvinout inkluzivní školu znamená organizačně zajistit, aby se speciální pedagogové stali pevnou součástí škol hlavního vzdělávacího proudu na všech stupních." (Vítková in Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, str. 22).

Vývoj inkluzivní školy chápeme jako učící se organizaci, kdy se stávají aktéři účastníky podílejícími se na kolektivním vývoji této školy. Inkluzivní škola vykazuje své inkluzivní postoje a uznání žáka jako jedince. Heterogenita žáků ve škole tvoří inkluzivní vyučování, je zapotřebí, aby pedagogové disponovali znalostmi inkluzivní didaktiky (Wilhelm, 2009 in Bartoňová, Vítková, 2013). Inkluzivní didaktika má své znaky, ke kterým patří, že uznává jedince a heterogenitu ve třídě, nevylučuje žádného žáka, soustřeďuje se na něj, vychází z vývojové situace a potřeb žáka a z jeho možností v jednání a učení. Vyžaduje individualizaci společného kurikula a kolektivního učení (Dreher in Bartoňová, Vítková, 2013). Wilhelm (in Bartoňová, Vítková, 2013) říká, že mají učitelé disponovat rozsáhlými znalostmi z pedagogické a vývojové psychologie, základními didaktickými kompetencemi individualizace a vnitřní diferenciace, zajímat se o nové poznatky z pedagogického výzkumu a ztotožňovat se s trendem společného vzdělávání 21. století.

1.2 Společné vzdělávání

Společné vzdělávání je pojem, který vešel do praxe s novelou školského zákona, která byla účinná od 1. září 2016. Společné vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu zaručuje podporu žákům, kteří ji potřebují, a to včetně finanční úhrady přiznaných podpůrných opatření v plné výši. Přestože tyto principy představují zásadní změnu pro české školství, nejsou novinkou. Společné vzdělávání probíhalo na řadě škol již několik let, i bez ne zcela zabezpečeného financování státem. Školský zákon s účinností od 1. ledna 2005 zakotvil pravidlo tzv. spádové školy, toto pravidlo stanovuje vzdělávání všech dětí v běžné spádové škole bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby (MŠMT, Základní informace ke společnému vzdělávání, 2016 [online]).

Národní ústav pro vzdělávání tento pojem vysvětluje následovně: *„Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Novela školského zákona garantuje s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Tato opatření pomohou překonávat jejich znevýhodnění – ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné, nebo žáky (mimořádně) nadané."* (NÚV, Společné vzdělávaní, 2011[online]).

Jedním z těch, kteří upozorňovali na nutnost vzdělávat všechny děti byl Jan Amos Komenský, který vyjadřoval požadavek na vzdělávání všech osob bez rozdílu pohlaví, stavu a původu. O vzdělávání osob s postižením hovoří ve svém spisu Pampaedia (Vševýchova) (Procházková, 2014). Idea společného vzdělávání se objevuje také v mezinárodních dokumentech pro lidská práva. Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN z roku 1948 zakotvila v článku 26 pro každého právo na bezplatné a povinné vzdělání v počátečních a základních stupních. Rodiče mají právo volit druh vzdělání pro své dítě a bude jim zajištěn podle jejich schopností rovný přístup k technickému, odbornému a vyššímu stupni vzdělání (MŠMT, Všeobecná deklarace lidských práv a svobod, 2013 [online]).

Úmluva OSN o právech dítěte z roku 1989 uznává v článku 28 právo dítěte na vzdělávání v této podobě. Pro všechny děti bude základní vzdělání povinné a bezplatné, střední vzdělání bude dostupné všem dětem, finanční podpora bude poskytována podle potřeby a poradenská služba bude poskytovat informace k přípravě na povolání. Článek 29 říká, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji jeho osobnosti, rozumových a fyzických schopností a nadání v co nejširší míře (MŠMT, Úmluva o právech dítěte, 2013 [online]).

Roku 1990 se v Thajsku konala Mezinárodní konference UNESCO jejíž motto znělo „Jedna škola pro všechny“, na které bylo poprvé použit pojem „inclusion“ (inkluze) místo slova „integration“ (integrace). Poté se inkluze stala důležitým cílem mezinárodní politiky vzdělávání, její realizace byla hlavním výsledkem konference UNESCO, která se pořádala v Salamance roku 1994. Bylo zde zdůrazněno právo každého dítěte na vzdělávání podle jeho schopností, možností a potřeb, s čímž souvisí i právo dětí se SVP na přístup do běžných škol (Procházková, 2014). Inkluzivní vzdělávání podporuje Prohlášení ze Salamanky a vyzývá vlády ke změnám v tomto směru (Nadace OSF, Prohlášení ze Salamanky, 2016 [online]).

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006 může být považována za první celosvětovou úmluvu vztahující se k právům jedinců s postižením (Bartoňová, Vítková, 2013). V úmluvě jsou sepsána práva osob s postižením založená na principu rovnosti a státy, které ji podepsaly se zavazují, že budou tato práva uplatňovat a budou podporovat zapojení jedinců s postižením do společnosti (Procházková, 2014).

Společné vzdělávání upravují vnitrostátní dokumenty novelou školského zákona, který byl účinný od 1. září 2016, jedná se o zákon č. 82/2015 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Tato novela zaručila všem dětem se znevýhodněním takovou

podporu formou široké škály podpůrných opatření, aby se mohly úspěšně rozvíjet a vzdělávat v běžné škole, kdy financování v plné výši zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pravidla vzdělávání žáků se znevýhodněním, účel jednotlivých podpůrných opatření a postup pro jejich použití a poskytování upravovala Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Rodiče mají při výběru druhu školy pro své dítě rozhodující slovo, školské poradenské zařízení má v tomto procesu roli poradní. Speciální školství zůstává zachováno a je především určeno dětem s těžším zdravotním, mentálním nebo kombinovaným postižením, forma vzdělávání žáků v základní škole praktické se ruší (MŠMT, Základní informace ke společnému vzdělávání, 2016 [online]).

Společné vzdělávání všem zúčastněným přináší vzájemné obohacení. Úkolem vzdělávání je osvojování si dovedností, znalostí a mravních hodnot jedince, dále rozvoj osobnosti a respekt k lidské důstojnosti. Vzdělání je službou veřejnou, z tohoto důvodu mají všechny děti nárok na kvalitní bezplatné vzdělání dostupné v místě bydliště směřující k jejich socializaci. Pro žáky se SVP je přínosem společného vzdělávání především to, že společně vyrůstají se svými vrstevníky a učí se od nich přirozenou nápodobou sociální role. Žáci intaktní si jedinečnost každého z nás uvědomují, učí se ohleduplnosti, tolerantnosti a respektu (MŠMT, Přínos společného vzdělávání, 2016 [online]).

Jedním z dokumentů společného vzdělávání byl Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, který vycházel ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a měl za cíl zavést legislativní změny do praxe, tzn. realizovat změny podle novely školského zákona od 1. září 2016. Plán byl rozdělen do tří částí, kdy část první obsahovala revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zrušení přílohy RVP ZV – LMP. Ve druhé části bylo vymezeno pět strategických cest k naplnění vize s cíli: Čím dříve, tím lépe; Inkluze je přínosem pro všechny; Vysoce kvalifikovaní odborníci; Podpůrné systémy a mechanismy financování a Spolehlivá data. Součástí cesty „Inkluze je přínosem pro všechny“ bylo vytvoření podpory pro inkluzivní vzdělávání na středních školách v krajích, jehož cílem bylo snížení rizika předčasných odchodů ze vzdělávání a zlepšení úspěšnosti u žáků se SVP při přechodu na trh práce. Třetí část plánu byla zaměřena na téma „Ze školy do práce“, jednalo se o spolupráci škol a zaměstnavatelů, sledování uplatnitelnosti absolventů na trhu práce, zavedení Mistrovské zkoušky, realizování programů pro včasné plánování a o podporu žáků se speciálně vzdělávacími

potřebami při přechodu do zaměstnání (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, [online]).

Na Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 navazoval Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020, jehož cílem bylo na základě dosavadních zkušeností zlepšit podmínky pro realizaci změn a přispění k širokému přijetí principů inkluze jak u odborné, tak i široké veřejnosti. Plán byl stejně jako ten předchozí rozdělen do tří částí, kdy v první části byl vyhodnocován Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, byla zde stanovena východiska plánu na období 2019–2020 a navazující proinkluzivní opatření včetně jejich financování. Ve druhé části byly uvedeny návrhy hlavních prioritních opatření jako je podpora a ověření role školního sociálního pedagoga, vzdělávání pedagogických pracovníků a analýza vzdělávání v mateřských a základních školách s vysokým zastoupením romských žáků včetně jejich podpory. Poslední, třetí část obsahovala dílčí strategie. První strategie se zaměřovala na data, informace a komunikaci s odbornou veřejností, druhá ze strategií pak na podporu škol a pedagogů (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020, 2019 [online]).

V Praze proběhl 19. listopadu 2015 první ročník odborné konference, která nesla název „Škola pro budoucnost, budoucnost pro školu“. Konference byla rozdělena do tří bloků, které představovaly tři priority ministryně školství Mgr. Kateřiny Vlachové, Ph. D., a to podpora profesního rozvoje učitelů, společné vzdělávání žáků a změny ve financování regionálního školství (MŠMT, Záznam konference, 2015 [online]). Druhý ročník této konference, s názvem „Škola pro budoucnost – budoucnost pro školu II.“ se konal 14. listopadu 2016. Konference byla také rozdělena do třech bloků a hlavním tématem byla učitelská profese a zavedení kariérního systému pro učitele (MŠMT, 2. ročník konference, 2016 [online]).

1.3 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje školský zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon vešel v platnost 24. srpna 2020 a nabyl účinnosti 25. srpna 2020. Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se věnuje konkrétně § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle § 16 se dítětem, žákem a studentem se SVP rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností či k užívání svých

práv potřebuje podpůrná opatření (Školský zákon ve znění zákona č. 349/2020 Sb., § 16 [online]).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 1. ledna 2021, upravuje pravidla v § 16 novely školského zákona.

Podle novely školského zákona mají žáci se SVP právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která jim pomáhají naplnit jejich vzdělávací možnosti. Tato personální, organizační a vzdělávací opatření poskytují školy žákům, kteří je ze zákonných důvodů potřebují. Podpůrná opatření přináší pedagogům více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Podpůrná opatření se zakládají na:

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního či vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek a učebnic, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
g) využití asistenta pedagoga,
h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící či možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních předpisů, nebo
i) poskytování vzdělávání či školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Školský zákon ve znění zákona č. 349/2020 Sb., § 16 [online]).

Zákon podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti stanoví pět stupňů podpůrných opatření. Žák má nárok na podpůrná opatření v běžné i speciální škole. První stupeň poskytuje škola bez rozhodnutí a konzultace školského poradenského zařízení. Škola podpůrná opatření identifikuje, navrhuje, realizuje, vyhodnocuje a vypracovává plán pedagogické podpory. V případě zjištění toho, že jsou podpůrná opatření nedostačující, kontaktuje škola školské poradenské zařízení prostřednictvím zákonného zástupce. Škola reaguje na situace jako je krátkodobá nemoc, rozvod v rodině, stěhování, drobné poruchy pozornosti, neschopnost rodiny zabezpečit domácí přípravu, lehké narušení komunikačních schopností (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Existují dva typy školských poradenských zařízení, a to pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Tato zařízení určují podpůrná opatření 2. až 5. stupně (Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb. [online]).

Požadavek na stanovení speciálně vzdělávacích potřeb a přiznání podpůrných opatření může vznést zletilý žák či rodič na doporučení školy nebo orgán sociálně-právní ochrany dětí. Podpůrná opatření jsou poskytována s informovaným souhlasem zletilého žáka či v případě nezletilosti žáka jeho zákonného zástupce. Školské poradenské zařízení realizuje vyšetření a následně vydá zprávu a doporučení. Zpráva obsahuje závěry z vyšetření a je určena rodičům, kteří ji mohou nebo nemusí poskytnout škole. Doporučení je určeno škole a obsahuje podpůrná opatření, která jsou určena k úpravě vzdělávání žáka. Škole, vzdělávající žáka s podpůrnými opatřeními ve 2. až 5. stupni, náleží finanční zvýhodnění. Podpůrná opatření jsou specifikována detailně v rovině organizační, obecné a personální v Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

V Katalogu podpůrných opatření najdeme ucelený přehled podpory ve vzdělávání. Na obecnou část Katalogu podpůrných opatření navazují části dílčí, pojednávající o uzpůsobení vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění, mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání, poruchy autistického spektra nebo psychického onemocnění, z důvodu narušené komunikační schopnosti a z důvodu sociálního znevýhodnění. Soubor konkrétních doporučení ke vzdělávání je vypracován v podobě karet podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015 [online]).

Při poskytování podpůrných opatření zajišťují poradenskou pomoc poradenská zařízení, dělící se na školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. Ředitel školy

zabezpečuje poskytování poradenských služeb prostřednictvím školního poradenského pracoviště, ve kterém zpravidla působí výchovný poradce a školní metodik prevence, poskytování poradenských služeb může být ve škole také zajištěno prostřednictvím školního psychologa či školního speciálního pedagoga. Zajišťuje podpůrná opatření a jejich vyhodnocování pro žáky se SVP, prevenci školní neúspěšnosti, podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí, kariérové poradenství, včasnou intervenci, podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, péči o žáky s výchovnými nebo vzdělávacími obtížemi, předcházení rizikového chování, metodickou podporu učitelům, spolupráci se zákonnými zástupci a školskými poradenskými zařízeními. Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Pedagogicko-psychologická poradna zajišťuje vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb, diagnostikuje školní zralost, poskytuje žákům psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci, kariérové poradenství, poradenskou pomoc zákonným zástupcům žáka, poradenské služby žákům s rizikem školní neúspěšnosti, metodickou pomoc škole, zajišťuje prevenci rizikového chování a vydává zprávu a doporučení za účelem podpůrných opatření. Služby žákům s mentálním, sluchovým, zrakovým, tělesným postižením, souběžným postižením více vadami či autismem a žákům s vadami řeči poskytuje při výchově a vzdělávání speciální pedagogické centrum. Jedno centrum vždy poskytuje konzultační, poradenské, diagnostické a metodické služby v rozsahu odpovídajícímu jednomu či více druhům znevýhodnění. Přesným vymezením činností školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízeních se zabývá Vyhláška č. 607/2020 (Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb. [online]).

Podle § 16 odst. 9 školského zákona se mohou pro žáky se SVP zřizovat školy, třídy, oddělení či studijní skupiny. Žáka lze zařadit do takové třídy, studijní skupiny či oddělení nebo přijmout do školy pouze na písemnou žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení (Školský zákon ve znění zákona č. 349/2020 Sb., § 16 [online]). Vzdělávání těchto žáků vysvětluje Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 606/2020 účinné od 1. ledna 2021. Vzdělávání žáků se uskutečňuje přednostně v běžné škole, skupině či třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona. V případě, že školské poradenské zařízení shledá, že by podpůrná opatření vzhledem k povaze SVP nepostačovala k naplnění žákových vzdělávacích možností, doporučí žáka vzdělávat podle § 16 odst. 9 školského zákona. Školy, třídy a skupiny jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 606/2020 [online]).

Na žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka a doporučení školského poradenského zařízení může ředitel školy povolit žákovi se SVP nebo mimořádným nadáním vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Školský zákon ve znění zákona č. 349/2020 Sb., § 18 [online]). Podrobnosti podpůrných opatření, mezi které patří individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) stanoví Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 606/2020 Sb. Škola IVP zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a obsahuje žákovy identifikační údaje, údaje o podpůrných opatřeních a pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Po obdržení doporučení ke vzdělávání ze školského poradenského zařízení a žádosti žáka škola zpracuje IVP nejpozději do jednoho měsíce. IVP může být upravován a doplňován dle potřeb žáka. Může upravovat časové a obsahové rozvržení, metody, formy, hodnocení a výstupy ve vzdělávání žáka. IVP je zpracováván třídním učitelem, který spolupracuje s ostatními učiteli podílejícími se na vzdělávání žáka a se školským poradenským zařízením. Škola s IVP seznámí zákonného zástupce, žáka a všechny pedagogy žáka, kteří svými podpisy tuto skutečnost potvrdí. Za správné zpracování zodpovídá ředitel školy. IVP musí obsahovat jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení spolupracujícího se školou. Poskytování vzdělávání podle IVP jde na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Naplňování IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou minimálně jednou ročně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 606/2020 Sb. [online]).

Využití asistenta pedagoga patří také k podpůrným opatřením. Asistent pedagoga poskytuje při vzdělávání žáků se SVP podporu jinému pedagogickému pracovníkovi. Podporuje samostatnost žáka a pomáhá při realizaci a organizaci vzdělávání. Podle potřeby a pokynů jiného pedagogického pracovníka pracuje se žákem, pomáhá při výchovné a vzdělávací činnosti, adaptaci na školní prostředí, komunikaci se žáky a pedagogy, sebeobsluze a pohybu žáka, výuce a přípravě na ni a při akcích, které pořádá škola (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění Vyhlášky č. 606/2020 Sb. [online]).

2 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato kapitola se zaměřuje na charakteristiku žáků, kteří potřebují podporu ve vzdělávání. Zabývá se žáky s mentálním, sluchovým, zrakovým a tělesným postižením, žáky se specifickými poruchami učení, s narušenou komunikační schopností, se souběžným postižením více vadami a žáky s poruchami chování a sociálním znevýhodněním.

2.1 Žák s mentálním postižením

V současné době je mentální postižení vymezováno velkým množstvím definic zaměřujících se na snížení schopností adaptace na prostředí a na celkové snížení intelektových schopností jedince. Jedná se o vývojovou psychickou poruchu se sníženou inteligencí, která se projevuje sníženou schopností adaptace a kognice jedince (Valenta a kol., 2003). Jedinci, u kterých dochází k zaostávání rozumových schopností projevujících se nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a dochází k poruchám v orientaci a adaptačním chování jsou považováni za osoby s mentálním postižením. Tito jedinci se přizpůsobují obtížně novým lidem, novému prostředí a požadavkům (Švarcová-Slabinová, 2012).

Mentální postižení má různorodé příčiny. Etiologické faktory jsou primárně psychosociální nebo biologické. Nejčastější příčinou jsou metabolické poruchy (např. fenylketonurie, galaktosémie) a chromozomální odchylky (např. Turnerův syndrom, Downův syndrom). O vrozené mentální postižení se jedná u zastaveného nebo neúplného duševního vývoje v prvních letech dětství. V případě, že dojde k oslabení původně normálních intelektových funkcí po druhém roce života, hovoříme o demenci, která může vzniknout v jednotlivých obdobích života (dětství, dospělost, stáří). Lehká mentální retardace může také vzniknout v důsledku vnějšího nepodnětného prostředí, zděděné inteligence, institucionální výchovou či nedostatečnou stimulací dítěte, v těchto případech se jedná o sociálně podmíněné mentální postižení. Etiologické faktory je také možné dělit podle vývojového stádia, ve kterém poškození zasáhlo organismus na prenatální, perinatální a postnatální. Prenatálním faktorem může být např. toxoplazmóza, infekční onemocnění matky, Rh inkompatibilita, herpes simplex a jiná virová onemocnění, požívání alkoholu apod. Nejvíce rizikový z perinatálních faktorů je hypoxicko-ischemický syndrom, postnatální faktory ukazují na úrazy CNS a novorozenecké sepse (Ošlejšková in Bartoňová, Vítková, 2013).

Mentální postižení se projevuje obtížemi v běžných denních aktivitách a obtížemi v učení, jedná se o omezení intelektu, které je obvykle vyloženo výsledkem IQ 75 a méně v jednom či ve více testech inteligence. Intelekt jako takový je pro stanovení mentálního postižení nedostatečným podkladem, musí být nepříznivě ovlivněn školní výkon a zváženo adaptační

chování v průběhu vývoje člověka (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013). Inteligenční kvocient, zavedený Williamem Luisem Sternem je nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence a vyjadřuje vztah mezi mentálním a chronologickým věkem. Pro výpočet IQ platí následující vzorec:

$$IQ = \frac{mentální\ věk}{chronologický\ věk} \quad x \quad 100$$

Podle Švarcové (2012) spočívá stanovení inteligenčního kvocientu v informování o stupni rozumové úrovně jedince, avšak o kvalitativních zvláštnostech daného jedince neříká nic. Schopnosti a dovednosti jsou zčásti dány stupněm IQ, v mnoha ohledech lze však řadu dovedností posilovat rozvojem individuálních dovedností a systematickou prací osob s mentálním postižením (Bendová, 2015).

Klasifikace mentální retardace (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize)

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) označuje písmeno F duševní nemoci a poruchy chování, číslo za písmenem F označuje její druh (F7 = mentální postižení), další je číslo označující stupeň mentálního postižení, který je dán rozmezím inteligenčního kvocientu (např. F70 je lehké mentální postižení) (Valenta a kol., 2003).

F70 Lehká mentální retardace

IQ se pohybuje zhruba mezi 50 až 69 body. Tato skupina tvoří přibližně 80 % všech mentálně postižených. Osoby s tímto stupněm postižení jsou schopny užívat řeč a jsou schopny se o sebe postarat (oblékání, stravování, osobní hygiena aj.), avšak jejich vývoj je v těchto oblastech pomalý a opožděný. S tímto stupněm postižení mohou jedinci vykovávat také jednoduchou práci založenou na manuální zručnosti, která nevyžaduje odbornou kvalifikaci. Hlavní potíže u osob s lehkým mentálním postižením se objevují v prvních letech školní docházky. U těchto osob není nějak výrazně znásoben výskyt psychických poruch, výchova a rodinné prostředí má pro jedince velký význam (Švarcová-Slabinová, 2000).

F71 Středně těžká mentální retardace

IQ se pohybuje kolem 35 až 49 bodů. Tento stupeň postižení zahrnuje přibližně 12 % jedinců z celkového počtu osob s mentálním postižením. Osoby v tomto stupni postižení mají výrazně poškozený vývoj používání řeči a chápání, neumí se o sebe postarat, nejsou soběstační. U těchto osob se vyskytují častěji epilepsie, psychické poruchy a neurologické či tělesné obtíže. Dokážou si však osvojit určité základy čtení, psaní a počítání, za odborného dohledu mohou také vykonávat jednoduchou manuální práci, plně samostatný život je však u osob se středně těžkým mentálním postižením vyloučen (Renotiérová, Ludíková, 2006).

F72 Těžká mentální retardace

IQ se pohybuje mezi 20 až 34 body. Z celkového počtu osob s mentálním postižením tvoří tato skupina 7 %. Komunikace těchto osob je většinou nonverbální, má podobu neartikulovaných výkřiků, popřípadě jednotlivých slov. Mají většinou problém udržovat čistotu, mají speciální stravu nebo jsou krmeni, mají také velmi omezenou samoobsluhu a nejsou schopni vykovávat ani jednoduchou práci pod dohledem. Vzdělávání a výchova těchto jedinců bývá výrazně omezena, při správné a soustavné péči je však možné u nich rozvinout určitou soběstačnost, komunikační dovednosti, motoriku a další jednoduché úkony. Často bývá spojována s dalšími poruchami jako jsou psychické poruchy (např. schizofrenie) či epilepsie (Renotiérová, Ludíková, 2006).

F73 Hluboká mentální retardace

IQ dosahuje maximálně 20 bodů. Tento stupeň postižení tvoří 1 % jedinců z celkového počtu osob s mentálním postižením. K tomuto stupni je často přidružen atypický autismus. Jedinci s hlubokým mentálním postižením nejsou schopni soběstačnosti, většina z nich je imobilní, mívají neurologické poruchy a různá smyslová postižení (slepota, hluchota), řeč u nich není vytvořena, proto nekomunikují nebo vydávají pouze skřeky (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

F78 Jiná mentální retardace

Jedinci jsou do této kategorie zařazování v případě, že není možné určit jejich intelektovou úroveň přístupnými a běžnými metodami, zejména z důvodu souběžného tělesného nebo smyslového postižení např. osoby neslyšící, nevidomé, nemluvící, osoby s poruchami chování či s poruchami autistického spektra (Švarcová-Slabinová, 2000).

F79 Nespecifická mentální retardace

Mentální postižení je prokázáno, ale jedince není možné zařadit pro nedostatek znaků do výše uvedených kategorií (Pipeková, 2006).

2.2 Žák se sluchovým postižením

Sluch je základem pro rozvoj řeči, mezilidské komunikace a logického myšlení. Sluchové postižení postihuje rozvoj intelektu, povahové vlastnosti dítěte, emocionální vývoj a osvojování mateřského jazyka, na venek není patrné, proto nemusí být rozpoznáno u dětí včas. Tato skutečnost může mít pro další vývoj dítěte následky (Švarcová-Slabinová, 2012). Jedinci s postižením sluchu jsou označováni jako velice nestejnorodá skupina, tato různost je především dána druhem a stupněm postižení, celkovou úrovní jedince a věkem, ve kterém došlo k postižení (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Sluchové postižení způsobuje

komunikační bariéru, která často zapříčiňuje nižší sociální status žáka, ten má ve třídě méně kamarádů a je méně oblíbený. Časté zažívání nezdaru při sociální komunikaci, při které jsou jedinci se sluchovým postižením mnohdy závislí na odezírání, které je do určité míry schopno kompenzovat postižení, se může odrážet negativně v jejich osobnosti, mohou zažívat pocity méněcennosti a stát se přecitlivělými (Valenta, 2003).

Etiologie sluchového postižení je velice různorodá, poškození sluchu může být dědičné nebo získané v průběhu života. Sluchové postižení vzniká prenatálně, jako důsledek infekčního postižení matky, onemocněním zarděnkami, spalničkami, toxoplazmózou, vlivem léků. Z postnatálních příčin to může být důsledek traumat, záněty meningitidy, středního ucha nebo příušnic, onemocnění CNS či sluchového analyzátoru nebo vedlejší a nežádoucí účinky některých léků (Valenta, 2003).

Klasifikace sluchových vad

Sluchové vady je možné dělit podle tří hlavních hledisek – podle místa vzniku, podle doby vzniku a z hlediska stupně postižení.

Sluchové vady podle místa vzniku

Podle místa vzniku dělíme sluchové vady na centrální a periferní.

Vady centrální postihují podle Pipekové (2006) korový a podkorový systém sluchových drah, způsobují značné komplikace a dochází při nich k abnormalitám ve zpracování sluchového signálu v mozku.

Vady periferní se dále ještě dělí na převodní, percepční a smíšené. Při převodních vadách sluchu je poškozeno zevní či střední ucho. Poškození vzniká přerušením či blokádou dráhy zvuku (např. infekcí středního ucha, tekutinou ve zvukovodu aj.), narušeno bývá slyšení hlubokých tónů. Jedinec s postižením slyší šepot i hlasitou řeč, intenzita slyšení řeči a okolních zvuků je však menší. Příkladem jsou např. záněty bubínku, středního ucha, zvukovodu nebo vrozené vady středouší. Převodní vada se dá často vyléčit chirurgicky nebo léky.

Při percepčních vadách sluchu bývá poškozen sluchový nerv nebo vnitřní ucho a je narušeno slyšení tónů vysokých. Dochází v tomto případě ke změně kvantity i kvality poslechu, dochází tedy k obtížím v porozumění řeči. Příkladem těchto vad je např. stařecká nedoslýchavost, vrozené syndromy a sdružené vady na podkladě genetické poruchy, virové či bakteriální infekce, poškození sluchu nadměrným hlukem, řadíme zde i tinnitus

(ušní šelest). Percepční vada je trvalá, je možné ji částečně kompenzovat kochleárním implantátem či sluchadly.

U smíšených vad je poškozeno vnější či střední ucho i ucho vnitřní a jejich kompenzace probíhá pomocí chirurgického zákroku či pomocí léků a vhodné kompenzační pomůcky (Barvíková a kol., 2015 [online]).

Sluchové vady podle doby vzniku

Podle doby vzniku rozlišujeme dva druhy sluchového postižení, a to vrozené a získané.

K vrozeným vadám dochází v důsledku negativních vlivů vznikajících v těhotenství či dědičností, dítě se v tomto případě se sluchovým postižením narodí (Hrubý, 2010). Získané sluchové vady jsou důsledkem nemocí či úrazů. Získané sluchové postižení můžeme dělit na prelingvální a postlingvální. Prelingvální nebo také vady získané před fixací řeči (kolem 6. roku života dítěte) jsou způsobeny traumaty, úrazem hlavy, opakovanými záněty středního ucha či infekčními chorobami. Vady postlingvální, po fixaci řeči (po 6. roku života dítěte) jsou důsledkem zasažení toxinů, jedů, úrazů hlavy a vnitřního ucha či dlouhodobého působení silné hlukové zátěže (Pipeková, 2010).

Sluchové vady z hlediska stupně postižení

Světová zdravotnická organizace (WHO) rozdělila z hlediska kvantity naměřené v decibelech sluchové vady do několika stupňů:

- Žádná porucha nebo vada (0–25 dB)
- Lehká porucha nebo vada (26–40 dB)
- Střední porucha nebo vada (41–60 dB)
- Těžká porucha nebo vada (61–80 dB)
- Velmi těžká porucha nebo vada zahrnující hluchotu (81 dB a více)

Jedinci trpící lehkou a střední nedoslýchavostí mívají v hlučném prostředí či při sledovaní televize obtíže se slyšením. Jedinci se středně těžkou nedoslýchavostí potřebují již většinou sluchadla, aby dobře rozuměli hlasité řeči. Osoby, které mají těžší vadu se bez sluchadel neobejdou, k tomu, aby dobře rozuměli jim pomáhá také odezírání. Těžší vady jsou patrné především v kvalitě komunikace a řečovém projevu. Jedinci, kteří trpí úplnou hluchotou komunikují prostřednictvím znakového jazyka, jelikož toto postižení nelze korigovat pomocí sluchadel (Barvíková a kol., 2015 [online]).

Vyšetření sluchových vad se realizuje klasickou sluchovou zkouškou, která na základě opakování slov posuzuje stav sluchu. Výsledkem subjektivní audiometrie je audiogram

(písemný záznam). Mezi subjektivní metody vyšetřování sluchu řadíme speciální neprahové testy, tónovou audiometrii, která informuje o sluchovém prahu a typu sluchové vady a slovní audiometrii, která stanovuje rozsah rozumění řeči. Objektivní audiometrie zahrnuje vyšetření Bera měřící elektrický impuls, tympanometrii, která měří množství akustické energie, vyšetření OAE (otoakustické emise) a novou metodu SSEP, která měří ustálené evokované potenciály (Lejska in Doležalová, 2012).

Kompenzační pomůcky pomáhají zmírňovat následky sluchového postižení. Jednou z nejpoužívanějších pomůcek je sluchadlo, které zesiluje zvukový signál a pomáhá tak jedincům se sluchovým postižením slyšet. Sluchadlo je přizpůsobeno individuálně podle sluchové vady konkrétního uživatele, musí mít elektronické vlastnosti a v současné době také vlastnosti estetické (tvarové). Sluchadla můžeme dělit podle způsobu zpracování akustického signálu, podle tvaru a podle stupně zesílení. Kochleární implantát je dostupnou a nejmodernější kompenzační pomůckou, dokáže v mozku vytvořit vjem, který je podobný normálnímu slyšení (Šlapák in Bartoňová, Vítková, 2013).

V České republice je kochleární implantát operován od roku 1993 a umožňuje neslyšícím jedincům telefonovat, rozumět mluvené řeči a získávat sluchové vjemy. Díky kochleárnímu implantátu je většina jeho uživatelů schopná se integrovat mezi slyšící. Implantát je složen z externí a interní části. Externí část je složena z mikrofonu a řečového procesoru, který nosí dítě či dospělý za uchem jako sluchadlo. Interní část je samotný kochleární implantát, který je složený z přijímací cívky s magnetem, ten je umístěn chirurgicky pod kůží za uchem pacienta. Celý systém funguje tak, že jsou zvuky zachycovány mikrofonem, ten je předává procesoru, který podle vloženého klíče zvuky dekóduje a následně je pomocí cívky vysílá do implantátu. Implantát stimuluje sluchový nerv a neslyšící se učí sluchové vjemy zprostředkované pomocí implantátu rozlišovat (SUKI, Spolek uživatelů kochleárního implantátu, 2021 [online]).

2.3 Žák se zrakovým postižením

V rámci problematiky vzdělávání a výchovy jedinců se zrakovým postižením se setkáváme se dvěma pojmy, které mohou být na první pohled totožné, těmito pojmy jsou oftalmopedie a tyflopedie. I přesto, že jsou v odborné literatuře považovány tyto dva pojmy za synonyma, nalezneme v jejich významu značný rozdíl. Oftalmopedie vychází totiž z řeckého slova *oftalmos* (oko), zatímco termín tyflopedie je odvozován od řeckého *tyflos* (slepý), z tohoto faktu je patrné, že se tyflopedie zabývá pouze osobami nevidomými (Pipeková, 2010).

Nevidomí jedinci však nejsou jediní, kteří představují skupinu osob se zrakovým postižením. Do této skupiny řadíme také jedince se zrakovými vadami, avšak ne všechny osoby se zrakovou vadou označujeme jako osoby se zrakovým postižením. Takoví jedinci jsou za zrakově postižené považování až v případě, že i po optimální korekci (brýlemi, chirurgickým zákrokem) mají stále problémy získávat a zpracovávat informace pomocí zraku (Slowík, 2016).

V celosvětovém měřítku se podle údajů Světové zdravotnické organizace z roku 2014 vyskytuje zhruba 285 milionů jedinců se zrakovým postižením. Z tohoto čísla je pak 246 milionů osob řadících se mezi slabozraké a 39 milionů osob nevidomých. Tento počet má bohužel kvůli moderním technologiím a zejména vinou tzv. modrého světla, které vyzařují např. mobilní telefony, počítače či televizory spíše vzrůstající charakter. Avšak zřejmě i díky výše zmíněným moderním technologiím a s nimi spojenou zlepšující se zdravotní péči se podařilo v posledních dvaceti letech snížit výskyt zrakových postižení způsobených zánětlivými onemocněními. Je tak možné předejít či zcela vyléčit oční onemocnění až u 80 % slabozrakých osob (Beneš, 2019).

V případech, kdy zrakové postižení nelze vyléčit, je žádoucí využít kompenzačních pomůcek, bez kterých by se neobešli někteří jedinci ani při běžných každodenních činnostech. Jako typickou kompenzační pomůcku osob se zrakovým postižením si většina lidí představí bílou hůl, neméně důležité jsou však také diktafony, příložní či binokulární lupy a také speciální hardwarové pomůcky jako je např. braillský řádek. Ten si může nevidomý připojit k mobilnímu telefonu, tabletu nebo počítači a díky Braillově písmu a zvukové podpoře funkce připojeného zařízení téměř jako intaktní jedinci. Tato pomůcka bohužel není levnou záležitostí, její cena šplhá až ke sto tisícům korun českých (Slowík, 2016).

Zrakové vady můžeme dělit na vady vrozené a získané. Ke vzniku vad vrozených přispívají endogenní příčiny a exogenní vlivy. Endogenní příčiny hrají velkou roli u diagnóz jako je např. atrofie zrakového nervu, albinismus, retinoblastom a degenerativní onemocnění sítnice. Exogenní vlivy jsou fyzikální, chemické, mechanické, poruchy výživy a metabolismu matky a způsobují např. mikroftalmus, vrozený šedý zákal a anoftalmus. Působení různých teratogenů v prenatálním, perinatálním a postnatálním období může vést ke vzniku retinopatie nedonošených (Hamadová in Novohradská, 2013).

Zrakové postižení, které vzniklo v průběhu života mívá často původ v celkovém onemocnění jedince jako je např. roztroušená skleróza, TBC oka, revmatická onemocnění,

diabetes, mozkové nádory aj. Pokles zrakové ostrosti začíná po 45. roce života např. vlivem presbyopie. Úrazy oka mají na získaném zrakovém postižení také velký podíl. Případy, kdy si jedinec poraní obě oči jsou zřídkakdy, nejčastěji se jedná o chemické poškození. Mnohem častější jsou úrazy, které zraňují pouze jedno oko s různě těžkými následky, mezi tyto patří poranění chemickými látkami, tupé úrazy očního bulbu (míč, kámen či pěst) a perforační poranění způsobené např. nůžkami, nožem či ostrou letící částicí (Řehůřek in Novohradská, 2013).

Klasifikace zrakových vad

Při bližším zkoumání jednotlivých klasifikací, lze dospět k názoru, že jednotná klasifikace pro zrakové vady neexistuje. Zrakově postiženého není možné posuzovat pouze z jednoho hlediska, jelikož každá příčina poškození zraku má rozdílné důsledky, které se mohou vzájemně kombinovat, při kombinacích posléze vznikají různá specifická zraková postižení, která svého „nositele“ ovlivňují (Ludíková, Stoklasová, 2005).

Nejčastěji prezentovaným a pro vzdělávání nejdůležitějším kritériem dělení jedinců se zrakovým postižením je stupeň zrakové vady. Vychází se při této diferenciaci z vizuálních potenciálů jedince, především ze stavu zrakové ostrosti a zachovaného rozsahu zorného pole (Pipeková, 2006). Podle většiny autorů (např. Keblová, 2001; Venclová, 2004) se dělí stupně zrakových vad na slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost a poruchy binokulárního vidění.

Slabozrakost

Slabozrakost je popisována jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně, na lepším oku také zároveň bývá zorné pole zúženo na méně než 20°. Z praktického hlediska je dělena na lehkou slabozrakost (do 6/60) a těžkou slabozrakost (pod 6/60 do 3/60 včetně). Projevuje se např. vytvářením zkreslených, neúplných či nepřesných zrakových představ a sníženou schopností dosažení potřebných výkonů v činnostech vázaných na zrak aj. Slabozrací s horším vizem, ale se zachovaným zorným polem, mají problémy při práci s černotiskem nablízko. Slabozrací pacienti se zhoršeným vizem a zúženým zorným polem mají výrazné potíže při pohybu a orientaci v prostoru. Přibližně u 30 % osob slabozrakých se vyskytují také poruchy barvocitu (Pešatová, 2005; Nováková in Pipeková, 2006).

Zbytky zraku

Zbytky zraku jsou hraniční oblastí mezi slabozrakostí a nevidomostí, oftalmology bývá definována v mezích zrakové ostrosti 3/60 až 0,5/60. Jedná se o osoby, u kterých se jejich zraková vada pohybuje v rozmezí těžké slabozrakosti a praktické slepoty

(Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). V některých případech bývá zraková vada ustálena po celý život, v jiných může také dojít ke zhoršení či naopak k částečnému zlepšení. Osoby se zbytky zraku, které mají brýlovou korekci jsou schopny rozpoznat prsty těsně před očima a s pomocí optických pomůcek číst plakátové písmo (Renotiérová, Ludíková, 2006).

Nevidomost

Nevidomost znamená nevratný pokles centrální nervové ostrosti pod 1/60 až po ztrátu světlocitu. Jedná se o nejtěžší stupeň zrakového postižení a dělíme ji na praktickou (neúplnou) a totální (úplnou). Praktická nevidomost je vymezena poklesem zrakové ostrosti v rozmezí od 3/60 až do 1/60 včetně, binokulárním zorným polem menším než 10°, ale větším než 5° kolem centrální fixace. Totální nevidomost nebo také amauróza je vymezena poklesem zrakové ostrosti pod 1/60 až světlocit, binokulárním zorným polem pod 5° a méně i bez porušení centrální fixace (Röderová, Květoňová, Nováková, 2007; Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Osoby, které jsou nevidomé mají ztíženou orientaci v prostoru a také samotný pohyb či grafický výkon, z těchto důvodů využívají kompenzační pomůcky. K orientaci a pohybu v prostoru slouží nevidomým slepecký pes či bílá hůl, ke čtení a psaní využívají Braillovo písmo (Pipeková, 2006).

Poruchy binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění jsou poruchami funkčními, dochází při nich k situaci, kdy se na sítnicích obou očí nevytváří dva rovnocenné obrazy na stejných místech, které by vytvořily po splynutí hloubkové vidění a prostorový vjem (Novohradská, 2013). Poruchy binokulárního vidění se dělí na strabismus a amblyopii. Strabismus nebo také šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí, kdy se nesetkávají obrazy v korespondujících místech na sítnici čímž vzniká dvojité vidění, což má za následek potlačení obrazu horšího oka (Ludíková, Stoklasová, 2005). Nejčastěji vzniká z důvodu nekorigované refrakční vady. Při porušení očních svalů je možná chirurgická náprava, je možné jej ovlivnit v závislosti na délce, typu, druhu a způsobu projevu. K rehabilitaci se využívají technické pomůcky a speciálně pedagogické metody (Keblová, 2001). Amblyopie nebo také tupozrakost je snížení zrakové ostrosti bez viditelných známek nemoci postiženého oka, toto snížení se převážně týká jednoho oka (Ludíková, Stoklasová, 2005). Amblyopie vzniká v útlém věku a projevuje se nerovnoměrným vývojem očí, kdy je slabší oko postupně vyřazováno,

čímž je čím dál více oslabováno. S nápravou tupozrakosti je nutné začít velmi brzy, k nápravě slouží jako pomůcka brýle a okluzor (Keblová, 2001).

2.4 Žák s tělesným postižením

Pojmem tělesné postižení obvykle bývá označováno postižení pohybového ústrojí. Jako jedinec s tělesným postižením je označována osoba, jejíž pohybový handicap je očividně zřetelný a nejde přehlédnout. Jedná se primárně o postižení pohybového aparátu, často však jde o neurologické onemocnění, jehož symptomem je porucha hybnosti (Ludíková, 2005).

Tělesná postižení je možné rozdělit do několika kategorií dle různých kritérií. Podle konkrétního typu se jedná o dlouhodobá onemocnění, postižení hybnosti a zdravotní oslabení. Nejtypičtějším dělením je rozlišení podle vzniku postižení na vrozené a získané. Získaná tělesná postižení dále dělíme na amputace či deformity tvaru těla a jeho částí a na stavy po úrazech mozku a míchy (Slowík, 2016).

U vrozených tělesných postižení je nejpočetnější skupinou především u dětí předškolního a mladšího školního věku dětská mozková obrna. Dětská mozková obrna se dělí na spastické a nespastické formy. Formy spastické tvoří asi 70 % DMO. Spastické formy jsou dále členěny na diparetickou, hemiparetickou a kvadruparetikou formu. Diparetická forma znamená ochrnut obou dolních končetin. Hemiparetická forma je postižení svalového napětí jedné poloviny těla, mnohdy výrazněji na horní končetině. Kvadruparetická forma se projevuje jako postižení všech čtyřech končetin, u této formy bývá narušena také hybnost svalů obličeje, úst a jazyky, proto se zde objevuje také dysartrie. Mezi nespastické DMO patří hypotonická a dyskinetická forma (Zikl, 2011).

Mezi častá tělesná onemocnění patří kromě dětské mozkové obrny také jiné traumatické obrny, mozkové nádory a záněty, rozštěpy páteře, degenerativní onemocnění mozku a míchy a deformace či malformace svalů a kloubů (Čadová, 2015).

2.5 Žák se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení jsou v oblasti základního školství v České republice stále jedním z aktuálních problémů, jelikož se týkají vysokého procenta dětské populace, je to velmi často diskutované téma (Bartoňová, 2010). Pojem specifické poruchy učení je označením pro širokou heterogenní skupinu poruch, které se projevují při získávání základních vzdělávacích dovedností, těmi jsou čtení, psaní, počítání a mluvení (Kocurová, 2000).

Specifické poruchy mohou být vrozené nebo získané v raném dětství. Mnohdy hraje při vzniku SPU významnou roli dědičnost, případně dědičnost v kombinaci s drobným poškozením v prenatálním, perinatálním a postnatálním období, kdy je mozková tkáň dítěte snadno zranitelná. Etiologie může být také neznámá či nejednoznačná. Uvádí se také souvislost s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo s neurohumorální činností mozku, lateralizací a poruchami vývoje dítěte. Specifikem je to, že děti s těmito poruchami mají průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti, poruchy tedy nejsou způsobeny sníženou intelektovou schopností, ale vyplývají z jiných příčin. Bývají porušené funkce potřebné k učení se čtení, psaní a počítání. Zejména se jedná o funkce percepční (porušeno zrakové a sluchové vnímání), kognitivní (např. porušení schopnosti koncentrace pozornosti, paměť, matematické představy aj.), motorické (porucha hrubé a jemné motoriky ruky, očních pohybů) a senzomotorické (Jucovičová, 2014).

Nejčastěji se specifické poruchy učení objevují zpravidla poté, co dítě nastoupí do 1. ročníku na ZŠ, kdy začíná mít žák s danými obtížemi nepochopitelné problémy pro okolí při zvládání čtení, psaní a počítání. Všechny tyto poruchy učení jsou vnímány jako funkční poruchy, mají individuální charakter a vznikají dysfunkcí centrální nervové soustavy. Jsou také často provázeny dalšími příznaky jako jsou poruchy řeči, poruchy v oblasti percepce, impulzivní jednání, poruchy motoriky a obtíže v soustředění. Všechny příznaky SPU se prolínají do celého edukačního procesu žáka a způsobují jeho selhávání ve školních výkonech, znemožňují mu přiměřeně reagovat a porozumět či plnit instrukce učitele (Bartoňová, 2006; Michalová, 2016).

Mezi základní typy specifických poruch učení řadíme dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyskalkulii a dyspraxii. Tyto poruchy se u dětí mohou vyskytovat samostatně, častěji však tvoří komplex poruch, někdy se vyskytují také v kombinaci se specifickými poruchami chování (Jucovičová, 2014). Michalová (2016) řadí ke specifickým poruchám učení kromě výše zmíněných také dyspinxii a dysmúzii.

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst pomocí běžných výukových metod. Dítě má problémy se zapamatováním si a rozpoznáním jednotlivých písmen, především s rozlišováním hlásek, které jsou si zvukově a tvarově podobné. Jedná se o obtíže ve zpracování psané řeči a v jejím vyjadřování. Porucha postihuje porozumění čtenému textu, správnost a rychlost čtení (Bartoňová, 2010).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu postihující osvojování jednotlivých písmen, řazení písmen, spojení hlásky s písmenem, napodobení tvarů a celkovou úpravu

písemného projevu. Dítě má problém si pamatovat tvary písmen a tvarově podobná písmena, písmo je neobratné, neuspořádané a těžkopádné. Častý je u těchto žáků výskyt tendencí smísit tiskací písmo s psacím a obtíží s dodržováním výšky a lineatury písma. Písemný projev žáka je pomalý, časté je také vadné držení psacího náčiní (Slowík, 2007).

Jako dysortografii označujeme specifickou poruchu pravopisu. Tato specifická porucha učení se vyskytuje často ve spojitosti s dyslexií. Dítě má problémy s rozlišováním sykavek nebo měkkých a tvrdých slabik, vynechává jednotlivá písmena, objevují se chyby v délce samohlásek a často zaměňuje při psaní pořadí písmen (Bartoňová, 2010).

Specifická porucha matematických schopností je označována jako dyskalkulie. Dítě má obtíže nejen v matematice, ale všude, kde se matematika užívá, tzn. ve fyzice a chemii, ale např. i v dějepise (používání letopočtů, chápání časové osy) či zeměpise (určování souřadnic, práce se slepou mapou). Příznaky dyskalkulie jsou velmi pestré a dělíme podle nich dyskalkulii do šesti forem, a to praktognostická, verbální, lexická, grafická, operacionální, ideognostická. Při praktognostické dyskalkulii má žák narušenu schopnost matematické manipulace s předměty nebo symboly, není schopen porovnat počet prvků, diferencovat geometrické tvary, tvořit skupiny předmětů apod. Při verbální dyskalkulii není žák schopen vyjmenovat řadu čísel v určitém pořadí, má problémy se slovním označováním počtu předmětů a operačních znaků. Lexická dyskalkulie se projevuje záměnou tvarově podobných číslic, neschopností čtení matematických symbolů, obtížemi při čtení víceciferných čísel a poruchou pravolevé orientace. U grafické dyskalkulie má žák potíže při rýsování obrazců a není schopen psát matematické znaky. Při operacionální dyskalkulii je narušena schopnost provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení), žák jednotlivé operace zaměňuje, má problémy s číselnými výrazy, kde se objevuje více operací najednou, zaměňuje jednotky, čitatele a jmenovatele. Při ideognostické dyskalkulii má žák potíže v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání souvislostí a závislostí a také problémy při řešení slovních úloh (Blažková, 2009; Jucovičová, 2014).

Dyspraxie je specifická porucha motorických funkcí, která ovlivňuje všechny složky motoriky a může se projevit jak v běžných denních činnostech, tak ve výuce. Děti s dyspraxií bývají nešikovné, pomalé a neupravené, jejich výrobky jsou nehezké, což u nich často vytváří nechuť k motorickým činnostem. Obtíže se mohou projevit v řeči, při psaní i v rámci jednotlivých výchov (Bartoňová, 2019).

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby a neschopností zobrazit určité jevy a předměty přiměřeně v závislosti na věku. Potíže se projevují v oblasti motoriky, dítě zachází s pastelkou tvrdě a neobratně, nedokáže si rozvrhnout postup, není schopno svou představu trojrozměrného prostoru převést na dvojrozměrný papír a má potíže s pochopením perspektivy (Michalová, 2016).

Specifickou poruchu hudebních schopností, postihující schopnost vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus označujeme jako dysmúzii. Dítě má potíže při rozlišování jednotlivých tónů, nepamatuje si melodii a není schopno reprodukovat a rozlišovat rytmus (Bartoňová, 2019).

2.6 Žák s narušenou komunikační schopností

Řeč je specificky lidská činnost, která slouží lidem ke sdělení pocitů, myšlenek a přání. Řeč je důležitou součástí rozvoje každého jedince (Klenková in Vítková, 2004). Podle Lechty (in Škodová, Jedlička, 2007) je komunikační schopnost jedince narušena tehdy, když některá rovina (či několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o syntaktickou, morfologickou, foneticko-fonologickou, lexikální, pragmatickou rovinu či o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace a její receptivní i expresivní složku.

Narušení komunikační schopnosti má funkční příčinu vzniku nebo vzniká na orgánovém podkladě. Podle stupně narušení rozlišujeme narušení komunikační schopnosti totální (úplné) a parciální (částečné). Narušení může být dominantním projevem nebo může být symptomem jiného dominantního postižení (Klenková, 2006).

Klasifikace komunikační schopnosti

V logopedické praxi i odborné literatuře se užívá nejvíce klasifikace narušené komunikační schopnosti podle symptomu nejtypičtějšího pro dané narušení, tzv. symptomatická klasifikace dělící narušenou komunikační schopnost do následujících 10 základních kategorií (Lechta in Škodová, Jedlička, 2007):

1. Vývojová nemluvnost – vývojová dysfázie, opožděný vývoj řeči

   O narušeném vývoji jazyka mluvíme tehdy, kdy jazykové schopnosti dítěte v porovnání s očekávanou úrovní dle jeho věku výrazně zaostávají (Smolík, Málková, 2014). Vývojová dysfázie je označována jako specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného poškození mozku různé etiologie postihující řečové zóny vyvíjejícího se mozku. U dětí s vývojovou dysfázií se nevyskytují žádná závažná psychiatrická či neurologická postižení či poruchy sluchu, ani nevyrůstají v podmínkách, které by mohly vysvětlit charakter jejich

těžkostí. Narušení postihuje všechny jazykové roviny, projevuje se v oblasti slovní zásoby, výslovnosti i gramatiky. Osoby s dysfázií mají potíže s pozorností, pamětí, grafomotorikou a jemnou motorikou, jsou lehce unavitelní, mají často obtíže v sociálních vztazích, nemají kamarády. Porucha také negativně ovlivňuje trávení volného času a výběr budoucího povolání (Vrbová a kol., 2015).

O opožděném vývoji řeči hovoříme tehdy, kdy dítě ve třech letech mluví mnohem méně než děti v jeho věku nebo nemluví vůbec. Nejčastějšími etiologickými faktory jsou genetické vlivy, nedonošenost, předčasné narození, lehká mozková dysfunkce, citová deprivace či nepodnětné prostředí. Je-li dítěti s OVŘ věnována dostatečná péče, může svůj handicap ještě v předškolním věku dohnat (Klenková, 2006; Vrbová a kol., 2015).

2. Získaná orgánová nemluvnost – afázie

Jako afázii označujeme získanou poruchu porozumění a tvorby řeči. Mluvíme-li o afázii u dětí, jedná se o tzv. dětskou vývojovou afázii, která vzniká nejčastěji následkem úrazu hlavy a mozku. Rozhodující vliv na míru poškození má lokalizace, rozsah, věk, celková rozumová vyspělost a věk, kdy došlo k poškození (Cséfalvay, 2007; Klenková, 2006). Mezi nejčastější příznaky řadíme problém v rychlé odpovědi a nalezení vhodných slov, špatné porozumění řeči, špatnou abstrakci, formulaci a strukturované vyprávění, poruchy fluence, dysgramatismy, parafráze, problémy s krátkodobou sluchovou pamětí, parafrázie a poruchy artikulace. Ve škole se projevuje i problémy se čtením a psaním (Braunová in Klenková, 2006; Klenková, 2006).

3. Získaná psychogenní nemluvnost – mutismus, elektivní mutismus

Mutismus je označován jako mlčení nastalé po ukončení řečového vývoje, přičemž je však jedinec schopen řeč využívat. Tato získaná ztráta řeči není podmíněná organickým poškozením centrální nervové soustavy. Rozlišujeme dva druhy mutismu, a to totální a elektivní (selektivní). Jako totální mutismus je označována úplná neschopnost komunikace. Selektivní mutismus se projevuje tím, že dítě mluví pouze někdy, nerozhoduje však o tom samo z vlastní vůle, nýbrž samotná situace. Tento typ mutismu bývá většinou vázán na dětský věk. Často bývají děti s mutismem považovány za zaostalé či autistické, stahují se do sebe a straní se společnosti. Zajímavé je, že osoby trpící mutismem nevydávají žádné zvukové projevy (např. smích, zvuk dechu). Dítě se vyhýbá očnímu kontaktu a má strnulou mimiku. V případě elektivního mutismu,

může komunikovat živě bez jakýchkoliv zábran, když je ve známém prostředí (Hartmann, Lange, 2008; Tichá in Kerekrétiová, 2009; Kerekrétiová, 2009).

4. Narušení zvuku řeči – rinolalie, palatolalie

Běžným fyziologickým jevem je nosovost, její využití závisí na správném fungování velofaryngeálního uzávěru. V případě, že velofaryngeální uzávěr nefunguje správně, vznikají poruchy zvuku řeči (Škodová, Jedlička, 2007).

Rinolalie nebo také huhňavost znamená narušení zvukové podoby hlasu, mluvy i artikulace způsobené patologicky změněnou nosovostí (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Jedná se o sníženou či zvýšenou nosovost při mluvení, kdy je porušen i zvuk jednotlivých hlásek při vyslovování (Klenková in Vítková, 2004). Řeč je hodnocena jako špatně srozumitelná a huhňavá (Škodová, Jedlička, 2007). Podle toho, zda výdechový proud vzduchu proniká nebo neproniká do nosu tak, jak by měl se rinolalie dělí na zavřenou, otevřenou či smíšenou (Kejklíčková, 2011).

Klenková označuje palatolalii jako narušení zvuku řeči, které vzniklo na základě vrozeného orofaciálního rozštěpu (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Dnes se výskyt palatolalie snižuje, vděčíme za to novým chirurgickým technikám, včasným operačním zákrokům a následné logopedické péči (Kerekrétiová, 2009).

5. Narušení fluence (plynulosti) řeči – tumultus sermonis, balbuties

Balbuties jinak také koktavost se projevuje tlakem na první slabiku, v opakování celých slov nebo prvních či posledních slabik, kombinací předchozích případů, slovními vmetky, nádechy uprostřed slova, souhyby a součiny (Kutálková, 2011). Příznaky můžeme pozorovat ve všech čtyřech jazykových rovinách, jedná se konkrétně o specifické druhy pauz v projevu, pomalejší tempo řeči, snahu o tvoření co nejkratších vět, parafrázování. Narušena může být i melodie či rytmus mluvy. Artikulace také často balbutiky hodně zmáhá a může vést až k psychické tenzi. Koktání může mít negativní vliv na osobnost jedince, obzvlášť dětí, především na jeho psychickou stránku. Pro děti trpící koktavostí tak může být začlenění do dětského kolektivu a adaptace na školní prostředí náročným úkolem (Lechta, 2004).

Tumultus sermonis jinak breptavost bývá charakterizována jako vývojový nedostatek plynulosti řeči. Projevuje se nápadným a typickým zrychlováním tempa řeči. Jedná se o lingvistické, psychické a fyziologické narušení. Jedinci s breptavostí si svou narušenou komunikační schopnost neuvědomují, někdy si ji ani nepřipouští. Jeho řeč je pro okolí velmi těžko srozumitelná, jeho řeč se dočasně zpomalí a zlepší až když

se koncentruje. Příznaky breptavosti můžeme rozdělit do tří úrovní. První úroveň – obsah výpovědi (dezorganizace myšlenek, bezobsažná řeč, slabé chápání výpovědi), druhá úroveň – forma výpovědi (chudá skladba) a třetí úroveň – substance výpovědi (opakování, monotónnost, chybná artikulace, rychlé tempo) (Klenková, 2006).

6. Narušení článkování řeči – dyslalie, dysartrie

Tento typ poruch zahrnuje nepřesnosti a odchylky při tvoření hlásek, slabik, slov a vět (Kejklíčková, 2016). Dyslalie (patlavost) je nejčastější poruchou narušené komunikační schopnosti. Jedná se o poruchu artikulace, kdy je jedna či skupina hlásek špatně vyslovována. Z fonetického hlediska se porucha projevuje vynecháváním (delecí), zaměňováním či nahrazováním (substitucí) a nepřesným vyslovováním (distorzí) hlásek. Z fonologického hlediska se projevuje v plynulosti řeči. V nejširším slova smyslu proto dyslalie spočívá v neschopnosti či poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle jazykových norem a zvyklostí daného jazyka. Je to nejčastější porucha komunikačních schopností u dětí. Můžeme se s ní však setkat i u dospělých jedinců v podobě vadné výslovnosti hlásek R, Ř a vadné výslovnosti sykavek (Klenková, 2006).

Dysartrie je porucha motorické realizace řeči, která je způsobena organickým poškozením nervové soustavy. Je tedy založena na obtížích v mluvení a vyslovování, které je zapříčiněno obtížnou svalovou kontrolou řečových mechanismů (Neubauer in Škodová, Jedlička, 2007). Je narušen proces artikulace. Nejtěžším stupněm dysartrie je anartrie, která se projevuje jako neschopnost verbální komunikace. Narušení se projevuje ve složce fonační (tvorba hlasu), respirační, artikulační (výslovnost hlásek) a v oblasti prozodických faktorů (přízvuk, tempo, melodie) (Klenková, 2006).

7. Narušení grafické stránky řeči

Do této skupiny spadají specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie atd.). Z výzkumů vyplývá, že jedinci se specifickými poruchami učení mají jazykovou a pragmatickou složku řeči na nižší úrovni. Snížená úroveň komunikační kompetence se může projevovat např. nižší úrovní reakcí, problematickou interakcí, preferováním neverbálních prostředků, neschopností získávat informace a vyjádřit své potřeby, nesprávným pojmenováním předmětů, konverzací bez zájmu, neporozuměním záměru mluvčího atd. (Zelinková, 2009).

8. Symptomatické poruchy řeči

Symptomatické poruchy řeči jsou definovány jako narušená komunikační schopnost, která je doprovázena jiným dominantním onemocněním. K nejčastějším symptomatickým

poruchám patří narušená komunikační schopnost u dětí s mozkovou obrnou, jedinců s mentálním postižením a u nevidomých dětí. Tyto poruchy se mohou také vyskytovat i u jiných onemocnění, např. u autismu (Klenková, 2006).

9. Poruchy hlasu

Zvukový základ slovní komunikace (zdravý hlas) je znělý, čistý a tvořený bez námahy. Porucha hlasu jinak dysfonie se naopak projevuje zastřeným, přeskakujícím, zhrublým a chraptivým hlasem, který je tvořený tlakem a přílišnou námahou (Kejklíčková, 2011). Dělí se na orgánové a funkční. Mezi organické poruchy hlasu řadíme např. záněty, nádory nebo jakékoliv chorobné změny v hlasovém ústrojí. Mezi funkční poruchy je řazeno nadměrné zatěžování hlasu, přemáhání nebo nesprávné používání hlasu, jsou zde také řazeny poruchy psychogenní, na kterých se podílí deprese, stres a jiná emoční vypětí (Cséfalvay a Lechta, 2013).

10. Kombinované vady a poruchy řeči

Za kombinované vady považujeme dvě nebo více postižení, která jsou na sobě kauzálně nezávislá. O postižení více vadami hovoříme i tehdy, kdy vada vznikla jako důsledek vady primární. Pro školský resort dělíme kombinované vady a poruchy řeči do tří skupin. První skupinu tvoří jedinci, pro které je společným znakem mentální postižení. Druhou skupinu tvoří kombinace tělesných, smyslových vad a vad řeči, specifickou skupinou jsou zde hluchoslepí. Třetí skupinu tvoří žáci s diagnostikovaným autismem či autistickými rysy a s dalšími vadami (Klenková, 2006).

2.7 Žák se souběžným postižením více vadami

Přestože se jednotlivé druhy postižení klasifikují a teoreticky popisují zvlášť, především v praxi se často můžeme setkat s kombinací dvou a více různých poruch či vad u jedné osoby. Jedná se o natolik heterogenní skupinu znevýhodnění, že prakticky není možné v tomto případě vytvořit jednotný klasifikační systém. Nejčastěji se užívají termíny jako postižení více vadami, vícenásobné postižení, kombinované postižení apod. (Ludíková in Michalová, 2001). Vyloučena není téměř žádná kombinace vad, jsou však některé, které se vyskytují častěji a jiné pouze ve výjimečných případech.

Bartoňová a Vítková (2007) dělí žáky se souběžným postižením více vadami do třech skupin:

I. Skupina, ve které je společným znakem mentální postižení, jež je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelnou míru výchovy a nejvýše dosažitelný stupeň

vzdělání. Mentální postižení je tedy pokládáno při rozhodování o způsobu vzdělávání za dominantní vadu.

II. Skupina, kterou tvoří kombinace vad smyslových, tělesných a vad řeči. Specifickou skupinou jsou žáci hluchoslepí.

III. Skupina žáků, kterým byl diagnostikován autismus a autistické rysy.

Pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami je charakteristické individualizované vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2007).

2.8 Žák s poruchami chování a sociálním znevýhodněním

2.9.1 Žák s poruchami chování

S pojmem „poruchy chování“ se můžeme setkat v mnoha publikacích, každá z nich tento pojem charakterizuje poněkud odlišně. Michalová (2007) poruchu chování popisuje jako chování, které není přijímáno společností, kdy má jedinec oslabené či zcela závadné mechanismy usměrňování svého chování, které nejsou v souladu s podmínkami v sociálním prostředí, ve kterém se pohybuje. Poruchy chování můžeme chápat také jako agresivní a antisociální chování, s projevy začínajícími již v raném dětství a přetrvávajícími až do adolescence mnohdy i do dospělosti (Paclt, 2007). Pro poruchy chování je charakteristické především agresivní chování a neschopnost začlenit se do kolektivu, případně narušování společenských pravidel, norem apod. (Procházka a kol. 2014).

Poruchy chování je možné dělit podle různých pohledů. U různých autorů a odborných publikací můžeme nalézt různé typy dělení těchto poruch. Michalová (2007) například rozděluje poruchy chování následovně:

I. Disociální, asociální, antisociální

II. Symptomatické, vývojové, výchovně podmíněné

III. Poruchy s lepší prognózou a se špatnou prognózou

IV. Specifické a nespecifické

Disociální chování je takové, které se vymyká určitým způsobem společenským normám, není tedy v souladu s pravidly danými společností. Asociální chování je chování zcela společensky nevhodné, nedochází zde však k narušení mravních a společenských hodnot. Antisociální chování je charakteristické tím, že jedincovo chování se úplně vymyká sociálním normám a je při něm záměrně narušován chod společnosti.

Symptomatické poruchy jsou poruchy, které jsou přidružené k určitým psychickým poruchám. Vývojové poruchy chování jsou typické pro určitá vývojová období. Výchovně podmíněné poruchy souvisí s výchovou dítěte v rodině (Michalová, 2007).

Specifické poruchy chování Michalová (2004) chápe jako poruchy vznikající na základě působení nejrůznějších vnitřních a vnějších vlivů na podkladě určitého oslabení centrální nervové soustavy. Nespecifické poruchy jsou, co se týče příznaků v zásadě stejné jako poruchy specifické, avšak u osob trpících těmito poruchami chybí organický podklad.

Podle Vašutové (2008) se dají poruchy chování také rozdělit na poruchy chování bez agresivity a poruchy chování s agresivními projevy.

2.9.2 Žák se sociálním znevýhodněním

Pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ byl do české školní legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory ve školním prostředí. V katalogu podpůrných opatření je tento termín nahrazen pojmem „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Tento termín definuje skupinu žáků, kteří skutečně či potenciálně selhávají ve vzdělávání, nejsou dlouhodobě nemocní, zdravotně postižení a ani jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií, která označuje širokou škálu příčin neúspěšnosti ve škole žáků z nezdravotních důvodů majících původ v přirozeném sociálním zázemí dítěte či pramení z jiných okolností v jeho životě. Dítě nemůže ovlivnit tyto skutečnosti, a tak se pro něj stávají přítěží v prostředí školy (Felcmanová, Habrová, 2015).

Sociální znevýhodnění je stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, které je charakteristické prvky sociokulturní odlišnosti, nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností rizikových vlivů pro jeho vývoj, případně kombinací těchto jevů a nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro přiměřené naplnění svých možností ve vzdělávacím procesu (Zíková, 2011).

Slowík (2007) spojuje sociokulturní a sociální znevýhodnění s následujícími problémy:

- národnostní či rasová odlišnost (např. způsob oblékání, barva pleti apod.),
- zdravotní handicap (rodičů, dítěte či jiného člena rodiny),
- nízký ekonomický a sociální status (nízké vzdělání, nezaměstnanost),
- sociálně patologické prostředí rodiny či komunity,
- jazyková bariéra,
- ústavní výchova.

Nejpočetnější kategorii dětí a žáků se sociálním znevýhodněním řadíme do nízkého socioekonomického statusu. Rodiny často bývají díky velkému procentu nezaměstnanosti v České republice závislé na státní sociální podpoře (Zíková, 2011). Rodiny žijí často ve špatné ekonomické situaci, jelikož jejich finanční příjem nepokryje měsíční výdaje a jejich podmínky pro bydlení jsou pod úrovní běžného života. Často se stává, že dítě nenavštěvuje mateřskou školu, protože rodina nemá zaplacené školné či stravné. Žák často nemá dostatečné vybavení a pomůcky, také se projevují potíže ve vzdělávání. Stává se, že do školy chodí znečištěné, neupravené či nepřijde vůbec (Němec, 2014).

Zíková (2011) považuje život v kriminogenním prostředí za další projev rizikových faktorů, které ohrožují zdraví dítěte. V rodinách se objevuje zvýšený výskyt rizikového chování, patologických jevů a trestné činnosti. Rodina dále není schopna dostatečně uspokojovat základní potřeby dítěte. Rodiče nejsou často kompetentní a důslední pomoci dítěti se školními povinnostmi.

Další kategorií je sociokulturní odlišnost, zde bývá největší úskalí v jazykové bariéře. Problém nastává zpravidla u dětí cizinců, kteří v domácím prostředí komunikují především v rodném jazyce a po zařazení do vzdělávacího procesu mají potíže s dorozumíváním. Děti mají problém formulovat své myšlenky, nerozumí zadání úkolu, celkově se méně ptají a hůře se jim navazují přátelské vztahy (Němec, 2014). Děti cizinců se lépe adaptují, něž jejich rodiče, i přesto mohou mít problém s užíváním jazyka. Dochází k celkové jazykové necitlivosti a nesprávnému užívání gramatiky. V České republice jsou nejvíce sociokulturně handicapované děti romského etnika (Vágnerová, 2005).

3 Profesní orientace osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciálně pedagogická podpora osob s postižením má jako jeden z prioritních cílů jejich pracovní uplatnění. Tato kapitola se zabývá volbou profesní orientace a kariérovým poradenstvím.

Práce se řadí k základním lidským potřebám, aby nevedla ke zklamání, musí být uspokojována. Je typickým znakem samostatnosti a dospělosti každého jedince bez ohledu na to, zda je člověk intaktní či zdravotně postižený. Naše společenské postavení a stupeň volnosti na ekonomické a sociální úrovni ovlivňují vydělané peníze, druh práce a možnosti, které získáváme. Poskytnutí zaměstnání jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami pro ně neznamená pouze umožnění výdělku, ale také přiznání jejich sociálního postavení v rámci společnosti a rodiny (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Nezpochybnitelné právo lidem s postižením na práci a zaměstnání dává Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Mluvíme o právu na rovný přístup, podporu a podmínky, to, jestli jej bude jedinec chtít uplatňovat, je jeho vlastním a svobodným rozhodnutím (Procházková, 2014).

Profesní orientace je termín zaměřený především na volbu povolání a s ní spojenou přípravu na povolání. Je to období vymezené volbou střední školy a spojené s řadou rozhodování. Motivační faktory jedince mají vliv na volbu povolání. Předběžný profesní zájem plyne ze dvou motivačních tendencí. První motivační tendencí jsou zájmy, přání a emocionální potřeby, tedy to, co by chtěl klient, kdyby nebyl ničím omezován. Druhou tendencí je racionální úvaha o jeho omezeních a možnostech, tedy přijetí takové varianty, která je pro něj dosažitelná a k níž má přijatelné předpoklady (Vágnerová in Opatřilová, Zámečníková, 2005).

Okolo patnáctého roku dítěte se odehrává první rozhodování, žáci devátých ročníků a jejich rodiče v tomto období hledají odpověď na otázku, kam půjdou po ukončení základní školy. Toto rozhodnutí není lehké pro intaktní jedince, pro žáky se SVP je proto ještě složitější. Člověk v tomto mladém věku má nevyhraněné odborné zájmy a velmi omezené představy o možnostech. Při volbě povolání je důležité vycházet z míry postižení, zdravotních předpokladů, psychických schopností, kvality příslušné školy, možnosti uplatnění v místě bydliště, vzdálenosti, zájmů a seberealizace mladého jedince. Vzdělávací obor by měl být zvolen tak, aby po čase práce v něm nezhoršovala a nekomplikovala tělesný stav jedince. K obecným předpokladům profesní volby patří vlastní školní prospěch, informace a znalosti

o různých profesích, očekávání a přání rodičů, zkušenosti a hodnocení výkonů v různých oblastech a doporučení školy (Opatřilová, Zámečníková, 2005).

Mezi nejsilnější vlivy působící na rozhodování žáků podle průzkumu patří na první místo jejich vlastní rozhodnutí. Na druhém místě jsou to rodiče žáků, je proto důležité, aby počítalo kariérové poradenství se spoluprací s rodinou, především v individuálním poradenství. Na třetím místě se umístili kamarádi, jejich působení v období dospívání narůstá, slouží jako opora v procesu vytváření vlastní identity a jsou zdrojem sociálního učení. S kamarády se rozvíjí sociální dovednosti a budují se vztahy plné důvěry a porozumění, čehož lze využít především v rámci skupinového kariérového poradenství probíhajícího ve škole během výuky. Při rozhodování na žáky také působí vliv širší rodiny, leží však v nepřímém ovlivňování. Příbuzní pro ně mohou být vzorem svou zajímavou profesí, celkovým postojem ke vzdělání, práci i jednotlivým povoláním. Sourozencům přisoudilo velký vliv v rozhodování 7 % žáků, i když sourozenci bývají častěji spíše zdrojem výzvy, konkurencí a prostředkem pro srovnávání schopností, starší sourozenci mohou být užitečným zdrojem informací. Na vliv sourozenců je třeba dávat si pozor při práci s rodinou, srovnávání sourozenců ze strany rodičů může být někdy využíváno jako motivace, může však být spíše zdrojem traumatizování toho slabšího. V hodnocení žáků skončili na šestém místě učitelé a kariéroví poradci, kteří podle výzkumu prokazují velmi malý vliv na rozhodování žáků (Vosmik, 2018).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve své vzdělávací oblasti Člověk a svět práce připravuje žáky na život v technicky vyspělé společnosti. Vzdělávání i příprava směřují ke schopnosti žáků orientovat se v dynamicky se vyvíjejícím světě práce. Tato vzdělávací oblast je orientována především na činnost, všechny tematické okruhy jsou založeny na praktické činnosti s tvůrčí myšlenkovou spoluúčastí žáka. Pro žáky druhého stupně základní školy má velký význam tematický okruh Svět práce, který je zaměřen na otázky ohledně volby další vzdělávací dráhy žáka a na profesní orientaci (Šikulová, Mrázová a Wedlichová, 2007).

Profesní orientaci můžeme považovat za dlouhodobý pedagogický proces, ve kterém má rozhodující působení škola ve spolupráci s rodinou. V České republice je kariérové poradenství poskytováno pro žáky základních a středních škol. Kariérové poradenství je součástí jak resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak resortu Ministerstva práce a sociálních věcí. Jejich úkolem je pomoc žákům při rozhodování o výběru profesní

kariéry, optimální vzdělávací dráhy a při uplatnění na trhu práce (Hlaďo in Friedmann, 2011).

Vosmik (2018) uvádí pět přístupů pro zlepšení efektivity kariérového poradenství

1) Komplexnost kariérového poradenství – je nutné včas využívat všechny složky a formy kariérového poradenství rovnoměrně, žák i zákonný zástupce by měl být informován o všech formách a možnostech kariérového poradenství v dostatečném předstihu;
2) Individualizovanost kariérového poradenství – vždy by se mělo dostat i k individuálním formám kariérového poradenství i přesto, že některé jeho formy jsou skupinové;
3) Týmová spolupráce v kariérovém poradenství – na velkých školách může mít kariérové poradenství na starosti více pedagogických a poradenských pracovníků, je důležité vytvořit plán poradenských služeb, ve kterém bude zapracován plán kariérového poradenství, z něhož bude patrné, kdo a jakým způsobem koordinuje, plánuje a uskutečňuje jednotlivé formy kariérového poradenství;
4) Těsnější spolupráce rodiny a školy – rodiče by měli mít informace o tom, jak kariérové poradenství bude ve škole probíhat a měly by jim být nabídnuty poradenské služby, prostřednictvím individuálních konzultací, obecných informací z webu školy, nástěnek a informací na třídních schůzkách, ve spolupráci s rodiči jde také realizovat mnoho akcí;
5) Těsná spolupráce základních, středních a vysokých škol – kromě otevřených dveří středních a vysokých škol je potřeba více spolupracovat ve prospěch lepší provázanosti a plynulosti přechodu mezi jednotlivými stupni škol, například tematickými projekty mezi základními, středními a vysokými školami, společnými exkurzemi a besedami, studijními stážemi žáků ze základních škol na středních školách a žáků středních škol na vysokých školách apod.

Součástí kariérového poradenství je také diagnostika profesní orientace, jejímž úkolem je posouzení individuálního potenciálu žáka. Diagnostika je prováděna školskými poradenskými zařízeními a ve školách výchovnými poradci a třídními učiteli. Zaměřují se na manuální schopnosti, úroveň zručnosti, samostatnost, lateralitu, zájmy dítěte o výukové předměty a jejich úspěšnost v nich, úroveň jemné motoriky, úroveň rozumových schopností, koncentraci pozornosti, psychické předpoklady pro povolání, somatické předpoklady, komunikační schopnosti, odolnost vůči zátěži, vytrvalost, pracovní tempo a emoce. Snaží se, aby byli schopni dítěti a jeho rodině poradit při výběru učebního či studijního oboru tak, aby byl v souladu s požadavky a představami rodiny, možnostmi dítěte a uplatněním na trhu práce (Přinosilová in Friedmann, 2011).

Ve školách se ke zjištění profesní orientace žáků používají nejčastěji testy profesní orientace a osobnostní testy, které jsou doplněny testy motivace k práci, testy týmové práce, schopnosti řešení problémových situací a dalších specifických schopností. Každý člověk je jiný, proto musíme ke každému volit individuální přístup, to platí i v případě volby povolání. Podle teorie Johna Hollanda má každý z nás podle svého žebříčku hodnot sklon preferovat povolání, které patří do jedné z šesti velkých skupin pracovního prostředí. Tento sklon se projevuje už při první volbě povolání. Každý jedinec je podle této teorie orientován buď intelektuálně, řemeslně, konformně, podpůrně, persuasivně či esteticky. Typy profesionální orientace jsou seřazeny u každého jedince podle své relativní síly. Hlavní směr zájmů člověka nebo volby povolání je určován typem stojícím v čele hierarchie a je doplněn dalšími dvěma typy. Tuto hierarchii můžeme zajistit například dotazníkem volby povolání, testem struktury zájmů nebo testem profesních zájmů. Zajímavým testem je také Obrázkový test profesní orientace nebo je možné využití Hollandovy metody RIASEC, která rozlišuje šest typů osobnosti podle pracovního prostředí odpovídající jejich zaměření (Navarová, Lancová, 2019).

Služby kariérového poradenství jsou upraveny Vyhláškou č. 607/2020 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto služby jsou žákům a rodičům poskytovány na dvou úrovních. Školská poradenská zařízení poskytují služby ve speciálně pedagogickém centru a pedagogicko-psychologické poradně. Školská poradenská zařízení žákům a rodičům pomáhají při volbě studijního a pracovního uplatnění, provádějí speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku při volbě střední školy nebo povolání, posuzují osobnostní a intelektové předpoklady pro studium a pomáhají s výběrem vhodného učebního či studijního oboru nebo zaměstnání.

Kariérové poradenství na úrovni školy spadá zejména do kompetence třídním učitelům a výchovným poradcům. Třídní učitelé řídí a organizují v rámci své třídy profesně orientační činnost. Výchovní poradci se věnují informační činnosti, která se týká dalšího studia, poskytování informací o jednotlivých typech škol, o vzdělávací soustavě, předpokladech a požadavcích pro přijetí. Realizují exkurze, besedy, přednášky a individuální konzultace pro žáky a jejich rodiče. Provádějí základní individuální a skupinová šetření pro volbu povolání. Zajišťují žákům školy skupinové návštěvy v Informačním a poradenském středisku Úřadu práce ČR. Poskytují žákům služby kariérového poradenství se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám (Hlaďo in Friedmann, 2011).

Typickým znakem pro poradenství v resortu školství je široká dostupnost a schopnost oslovit a vyhovět potřebám co největší části cílové skupiny (Hlaďo, 2012). Poradenství v rámci resortu práce a sociálních věcí se zabývá řešením otázek, které souvisí s volbou povolání a s přípravou na kariérové rozhodování, s problematikou týkající se ztráty a znovuzískání zaměstnání a s řešením případné změny zaměstnání. Tyto poradenské služby poskytují Informační a poradenská střediska Úřadu práce ČR (Freibergová in Hlaďo, 2012).

Pro podporu profesní orientace žáků jsou využívány různé informační materiály a média. Ve většině případů mají podobu tištěných produktů, pracovních listů a učebnic pro žáky či metodických příruček pro učitele, katalogů, brožur, statistik trhu práce, letáků o vzdělávací nabídce škol, profesiogramů, zájmových testů. Počítačové programy obsahují testy osobnostních předpokladů a zájmů, vzdělávací nabídku škol, informace o povolání. Internetové zdroje nabízejí stránky o volbě povolání, servery s celostátní databází škol a s volnými pracovními místy (Hlaďo in Friedmann, 2011).

4 Analýzy rozhovorů s výchovnými poradci a pedagogy předmětů technického charakteru

4.1 Cíl diplomové práce a techniky šetření

Významným milníkem v životě každého člověka je výběr dalšího studijního zaměření a následné profese, jelikož ovlivňuje významně kvalitu budoucího života. To, jestli bude úspěšná tato volba je ovlivněno mnoha činiteli a faktory, tím více u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v této složité situaci musí mimo jiné vyrovnat také se svým handicapem.

Cílem praktické části je zmapování profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu výchovných poradců a učitelů předmětů technického charakteru, zjistit vliv nejvýznamnějších činitelů a faktorů, které ovlivňují profesní orientaci žáků, shrnout úlohu výchovného poradenství, objasnit úlohu předmětů technického charakteru ve vztahu k procesu profesní orientace a přiblížit tento proces z pohledu skutečné praxe.

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si stanovila:

Jakým způsobem se pedagogové a výchovní poradci podílejí na profesní orientaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jako dílčí otázky jsem si stanovila tyto čtyři:

1. Jakým způsobem se poradenství realizuje v praxi?
2. Jací činitelé a faktory ovlivňují nejvíce profesní orientaci žáků?
3. Jakým způsobem vyučovací předměty technického charakteru ovlivňují profesní orientaci žáků?
4. Jaká je spolupráce ze strany rodičů?

V rámci praktické části diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření, které mělo kvalitativní charakter. Při jeho realizaci byla použita metoda řízeného rozhovoru a analýza odborné literatury. V průběhu šetření byly využity dvě různé sady otázek pro strukturované rozhovory. V první sadě bylo 14 otázek pro výchovné poradce, v sadě druhé bylo 13 otázek určené pro pedagogy předmětů technického charakteru. Rozhovory probíhaly na čtyřech různých základních školách se čtyřmi výchovnými poradci a čtyřmi pedagogy předmětů technického charakteru. Čtyři z osmi rozhovorů byly nahrávány na záznamové zařízení a následně doslovně přepsány (výchovný poradce 1 a 2, učitel 1 a 2), další čtyři rozhovory byly dotazovanými zodpovězeny písemně (výchovný poradce 3 a 4, učitel 3 a 4).

4.2 Charakteristika zařízení a sledovaného souboru

Výzkumné šetření bylo realizováno na čtyřech základních školách, které navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v okrese Bruntál. V těchto školách jsou převážně žáci s lehkým mentálním postižením a sociálním znevýhodněním. Na jedné ze základních škol se mimo žáky s lehkým mentálním postižením vzdělávají také žáci romského etnika, kteří představují přibližně 90 % z celkového počtu žáků.

Sledovaným subjektem byl z každé základní školy výchovný poradce a učitel, celkem tedy čtyři výchovní poradci a čtyři pedagogové předmětů technického charakteru. Konkrétně se jednalo o čtyři ženy a čtyři muže.

4.3 Analýza výsledků výzkumného šetření

Profesní orientace žáků z pohledu výchovných poradců

1) Věnujete se nějak na Vaší škole výchově k volbě povolání a profesní orientaci? Pokud ano, jakým způsobem?

Výchovný poradce 1: *„V rámci ŠVP máme oblast v rámci pracovního vyučování, kde je volba povolání. Máme to rozdělené do 8. a 9. ročník…vedeme besedy…postupně je seznamuji s tím, jaký je plán toho celého roku, do kdy se musí rozhodnout nebo jaké jsou možnosti, říkáme si, jak, kde vyhledávat…to samé je potom i pro rodiče“*

Výchovný poradce 2: *„Věnujeme, začínáme v osmé třídě…jsou právě ty rozhovory, pohovory...chodíme do středních škol…do střední odborné školy tady ve městě, tam je soutěž Řemeslo má zlaté dno.“*

Výchovný poradce 3: *„V rámci občanské a rodinné výchovy. V 8. třídě hodiny k volbě povolání, v 9. třídě výběr a pomoc při volbě povolání.“*

Výchovný poradce 4: *„Věnujeme. Máme to rozdělené do 8. a 9. ročníku…Kromě rozhovorů s žáky navštěvujeme soutěž Řemeslo má zlaté dno.“*

Profesní orientace a výchova k volbě povolání je na školách zajišťována řadou postupů a služeb, které se doplňují a vzájemně prolínají. Práce v této oblasti na jednotlivých školách probíhá v obdobném duchu a nijak diametrálně se neodlišuje. Služby profesního poradenství, které jsou žákům poskytovány v rámci školy zahrnují různé besedy a rozhovory se žáky a poté i s rodiči, návštěvu Artifexu (veletrh středních škol), soutěže Řemeslo má zlaté dno, kde si žáci mohou osahat jednotlivá řemesla. Profesní orientace je také zařazena přímo do výuky v občanské a rodinné výchově.

Proces poradenství v oblasti výchovy k volbě povolání a oblasti profesní orientace není na školách soustředěn pouze na žáky závěrečných ročníků povinné školní docházky, ve kterém se žáci rozhodují, kam jejich budoucí vzdělávání či profesní cesta bude směřovat. Školy se poradenství věnují již v osmých ročnících a devátý ročník je pouze jakýmsi závěrem, kdy je žákům věnována největší pozornost a nejintenzivnější péče.

2) Jsou konzultace k profesní orientaci poskytovány častěji rodičům nebo žákům?

Výchovný poradce 1: *„Každá skupina těch deváťáků je jiná, má jiné potřeby…že častěji mluvíme s těmi dětmi než s těmi rodiči…Rodiče jsou kontaktování jednou v prvním pololetí na začátku roku, kdy jsou třídní schůzky…a potom v tom druhém pololetí…ostatní konzultace jsou jenom individuální podle toho, jak se rodiče ozvou.“*

Výchovný poradce 2: *„Určitě žákům…s něma jsme v kontaktu dennodenně…když se podávají přihlášky, tak ty konzultace s rodiči jsou intenzivní taky…rodiče se ptají, zajímají se…zase ne všichni…Takže více samozřejmě s těmi žáky než s rodiči, ale jsou různá období, kdy rodiče se intenzivněji zajímají.“*

Výchovný poradce 3: *„Se žáky je to potřeba probrat podrobněji…častěji asi s nimi. Konzultace rodičům jsou poskytovány v rámci třídních schůzek.“*

Výchovný poradce 4: *„Častěji mluvíme s dětmi…S rodiči máme konzultace v rámci třídních schůzek…v období, kdy se podávají přihlášky jsou konzultace s rodiči také intenzivní…rodiče zajímají a ptají, tedy jak kteří.“*

Poskytování individuálních konzultací žákům i rodičům je jednou z hlavních náplní práce výchovného poradce. Výchovní poradci se snaží zapojit všechny strany, jak žáky, tak jejich rodiče, ale ve spoustě případů je jejich úsilí bez zpětné vazby především ze strany rodičů, kteří nemají zájem. Toto je patrné především na základní škole, kterou navštěvují zejména žáci romského etnika. Poradenské služby v oblasti profesní orientace využívají mnohem častěji žáci, jelikož to více potřebují a jsou s výchovnými poradci v užším kontaktu. Napomáhá tomu i fakt, že výchovní poradci mnohdy u žáků ve třídách vyučují některý z předmětů, čímž mohou s žáky navázat bližší kontakt. Další pozitivum je to, že ve třídách je na tomto typu škol nižší počet žáků než v běžných školách, díky čemuž mají výchovní poradci větší prostor po individuální konzultace.

3) Myslíte si, že je péče v oblasti profesního poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečná? V čem spatřujete pozitiva, a naopak v čem negativa?

Výchovný poradce 1: *„Pro žáky máme systém zavedený dostatečně srozumitelný a vstřícný…diskutují jak s třídní učitelkou, tak s tím člověkem, který vede profesní orientaci zrovna ten rok a potom se mnou…prakticky kdykoliv se potkáme se na něco zeptají…mají tu důvěru, chodí za mnou.“*

Výchovný poradce 2: *„Dětem se věnujeme dostatečně. Oni mají veškeré informace od nás…tady je třeba veletrh prací a řemesel nebo tak nějak…Artifex se to jmenuje…informace mají dnes a denně.“*

Výchovný poradce 3: *„Dostačující. Aspoň v naší škole.“*

Výchovný poradce 4: *„Žákům se věnujeme dostatečně…informace od nás, navštěvují veletrh středních škol…diskutují s třídním učitelem.“*

Ve všech výpovědích se výchovní poradci jednoznačně shodují na tom, že je v rámci základní školní docházky na jejich školách dostatečná péče v oblasti profesního poradenství pro jejich žáky. Ve školách se žákům nevěnují pouze výchovní poradci, ale také třídní učitelé a učitelé, kteří mají na starosti pracovní výchovu. Žáci v ně mají důvěru a sami od sebe za nimi jdou pokaždé, když něco neví a potřebují poradit i mimo konzultační hodiny. Výhodou je i to, že jsou to školy s menším počtem žáků a jsou díky tomu neustále v nějakém kontaktu a žáci tak mají dostatek potřebných informací.

4) Jsou u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vysoké šance na přijetí k dalšímu studiu?

Výchovný poradce 1: *„Naši žáci se hlásí na obory typu E, tak se dostanou vždycky…děti, které jsou trošičku lepší zkusí i H obor…kdo si podal přihlášku, byl přijat.“*

Výchovný poradce 2: *„Vždycky, pokud to dítě má zájem a splní jakási kritéria, tak je přijato.“*

Výchovný poradce 3: *„Záleží na stupni podpůrného opatření. Šance jsou.“*

Výchovný poradce 4: *„Naše děti se hlásí převážně na éčkové obory, kde je stoprocentní šance, že je vezmou…šikovnější, zkusí i háčkové.“*

Jelikož se ve většině případů žáci hlásí na éčkové obory, které jsou určeny přímo pro ně, tak je šance na jejich přijetí k dalšímu studiu velmi vysoká. Jsou však někteří, kteří se hlásí i na obory háčkové, které jsou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami složitější a tam už jsou šance na přijetí nižší, i když pořád je zde šance, že se žáci dostanou i na tyto obory. Na typech škol, kde jsou éčkové obory i na těch háčkových, které jsou na středních odborných učilištích nebývá přijímací řízení, tudíž přijetí na střední školu k dalšímu

vzdělávání nepředstavuje pro žáky se speciálními potřebami žádnou překážku. Problém však je ten, zda žáci dokončí studium na střední odborné škole.

5) Na jakých studijních oborech mohou žáci po ukončení základní školy pokračovat ve studiu? Případně jaké studijní obory si žáci volí nejčastěji?

Výchovný poradce 1: *„To jsou E obory…někteří žáci i na H…Nejčastěji H obor bývá opravář zemědělských strojů, výjimečně kuchař-číšník…Zednické práce, stravovací a ubytovací služby a truhlářské práce z těch E oborů.“*

Výchovný poradce 2: *„Obory éčkové…to jsou takové ty zednické práce, pečovatelské služby a takové…kluci, ti se nejčastěji hlásí na ty zednické práce…děvčata, tam už je to trošku jako takové jiné, protože tam mají víc těch variant…to jsou ty pečovatelské služby a takové ty kuchařské práce…Teď se holky vzhlédly v kuchařských pracích, ale obor cukrář…loni hlásil jeden i na háčkový obor truhlář a dostal se…Dokonce náš žák skončil na vysoké škole… zjistil, že má talent na jazyky a vystudoval na vysoké škole právě nějaké ty jazyky.“*

Výchovný poradce 3: *„Záleží na stupni podpůrných opatření. Většinou jsou to učňovské obory.“*

Výchovný poradce 4: *„Éčkové obory…u kluků zednické práce, truhlářské práce…u děvčat ty pečovatelské služby a stravovací a ubytovací služby.“*

Žáci pokračují v dalším studiu zejména na éčkových oborech na střední odborné škole v Bruntále, Městě Albrechticích, Velkých Heralticích a v obci Lipová-lázně. Na bruntálské střední odborné škole si mohou žáci z éčkových oborů vybrat ubytovací a stravovací služby, pečovatelské služby a zednické práce. Na střední odborné škole ve Velkých Heralticích to jsou potravinářská výroba – cukrářská výroba a zahradnické práce. Střední odborná škola ve Městě Albrechticích žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nabízí obory cukrář, kuchař-asistent, opravářské práce a zahradnické práce.

Největší nabídku oborů pro žáky se SVP má střední odborné učiliště v obci Lipová-lázně, které nabízí hned devět éčkových oborů, a to malířské a natěračské práce, pečovatelské služby, stravovací a ubytovací služby, strojírenské práce, truhlářská a čalounická výroba, zednické práce, práce ve stravování, provozní služby a zahradnická výroba.

Někteří žáci, kteří jsou šikovnější se hlásí také na obory háčkové jako je opravář zemědělských strojů, kuchař-číšník nebo truhlář. Velmi zajímavou informací pro mne bylo, že jedna škola měla dokonce žáka, který úspěšně dokončil studium na vysoké škole.

6) Jakým způsobem se staví samotné střední školy k přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výchovný poradce 1: *„Ti, kteří poskytují E obory, tak úplně v podstatě v pořádku…jsou si myslím, že na to dostatečně připraveni.“*

Výchovný poradce 2: *„Pozitivně…každé té střední škole jde o peníze…Ale střední školy jsou v tomto, v kladném takovém přístupu.“*

Výchovný poradce 3: *„Nesetkala jsem se se špatným přístupem.“*

Výchovný poradce 4: *„Ti, kteří mají éčkové obory, mají přístup v pořádku…chodíme na veletrh středních škol, dny otevřených dveří a školy nám dávají i nějaké propagační materiály.“*

Vzájemná spolupráce mezi základními a středními školami je na dobré úrovni. V zájmu středních škol je především přiblížení jejich nabídky oborů, co největšímu počtu potenciálních uchazečů o studium a získat tak dostatečný počet žáků k naplnění kapacity oborů, proto se účastní veletrhu středních škol, kde mohou ukázat i praktické ukázky toho, co daný obor obnáší a přiblížit tak žákům obor zábavnější formou. Dále také poskytují v rámci veletrhu různé brožury, letáky a další materiály a pořádají také Dny otevřených dveří. Naopak, hlavním cílem základních škol je snaha své žáky směrovat k dalšímu vzdělávání, takže se snaží své žáky umístit na školy, kde budou pokračovat ve svém studiu. Základní školy také v tomto směru musí vykazovat povinně svou úspěšnost, což se odráží v jejich hodnocení, od kterého jsou poté odvíjeny finanční zdroje pro další rok.

7) Jaké informační zdroje nejčastěji Vy i žáci využíváte?

Výchovný poradce 1: *„Využíváme klasický Atlas školství…Dny otevřených dveří…máme i letáčky…pořádává se ten Artifex…Takže asi tady toto jenom papírově, dny otevřených dveří, webovky, popřípadě nějaký ten veletrh středních škol.“*

Výchovný poradce 2: *„Internet samozřejmě…tam chodíme na ty internetové stránky těch škol…atlas škol…chodí náboráři…brožury…Pak ten Artifex, kde oni se seznamují s těmi různými obory, kde se představují různé střední školy…dny otevřených dveří.“*

Výchovný poradce 3: *„Veletrh středních škol, atlasy středních škol, webové stránky škol.“*

Výchovný poradce 4: *„Atlas středních škol, navštěvujeme veletrh středních škol, webové stránky škol a různé letáčky a brožurky.“*

Existuje celá řada informačních zdrojů, které výchovní poradci hojně využívají. Důležitým bodem je především Artifex, což je veletrh středních škol, který je pořádán každoročně

Úřadem práce ČR, který navštěvují všechny základní školy s žáky osmých a devátých ročníků. Dále je velmi často využíván Atlas středních škol. Pak jsou to také různé informační letáčky a brožury, které do škol dovezou náboráři ze středních škol. A v neposlední řadě je velkým zdrojem informací také internet, který nabízí řadu důvěryhodných zdrojů a webové stránky škol, na které se mohou jak výchovní poradci, tak žáci či rodiče podívat a sledovat na nich nejnovější informace ohledně dnů otevřených dveří, nabídky oborů a přijímacího řízení.

8) Jací činitelé a faktory podle Vašich zkušeností nejvíce ovlivňují profesní volbu žáků?

Výchovný poradce 1: *„Většinou rodič…rodič stanoví, jestli to dítě může dojíždět a jestli to dítě může na intr…jejich vlastní názor je až ten druhotný.“*

Výchovný poradce 2: *„Tak to jsou učitelé…pan kolega ovlivňuje v pracovních činnostech…Jeden pan učitel s nimi chodí do kuchyňky…pokud učí tady praktické práce nějaká paní kolegyně, dělají takové ty ženské práce.“*

Výchovný poradce 3: *„Většinou rodiče.“*

Výchovný poradce 4: *„Většinou rodič. A pak to jsou také učitelé.“*

Profesní orientace žáků je ovlivňována řadou faktorů a činitelů, které je potřeba usměrňovat a korigovat, aby nepůsobili negativně na žákovo rozhodování. Faktory, které v odpovědích zazněly uvádí i odborná literatura a do jisté míry se vhodným způsobem dají korigovat. Většina výchovných poradců se shodla, že nejvíce je profesní orientace žáků ovlivňována rodiči, jelikož oni jsou ti, kteří mají rozhodující slovo v tom, zda může jejich dítě do školy dojíždět nebo být případně na internátu a od toho se pak odvíjejí možnosti studia na střední škole. Dalšími činiteli ovlivňujícími profesní orientaci žáků jsou samotní výchovní poradci a také učitelé pracovních činností. Existují také i další činitelé mající zásadní vliv na budoucí studijní a pracovní dráhu žáků, které jsou však těžko ovlivnitelné. Do této kategorie můžeme zařadit například nabídku a poptávku trhu práce. Trh práce může v určité chvíli být buď krátkodobě nebo i dlouhodobě přesycen, na což musí školy reagovat vhodně se svou nabídkou studijních oborů. V určité chvíli mohou být některé profese na trhu práce přesycené, v tomto okamžiku je velmi těžké získat nějaké pracovní uplatnění především pro čerstvé absolventy, z tohoto důvodu zanikají některé studijní a učební obory. Nejvíce se to právě děje v oblasti oborů, založených na manuální činnosti, čímž mohou být ještě více omezeni žáci se SVP ve svém výběru, kteří jsou určitým způsobem limitováni už svým handicapem. Zanikající obory mohou být nahrazovány také nově vznikajícími obory, čímž může vzniknout možný negativní důsledek toho, že daný obor nebude vhodný

pro žáky se SVP. Také se může stát, že si žák zvolí nevhodný obor nebo obor, který nemá moc velké uplatnění na trhu práce.

9) Jaké zkušenosti máte v rámci spolupráce s rodiči a jejich postojem k budoucímu pracovnímu uplatnění žáků?

Výchovný poradce 1: *„Je to hodně individuální. Pak jsou rodiče, kterým je to úplně jedno, kteří prostě podepíšou cokoliv…jednat s takovým rodičem je takové i docela z mé strany složité…většinou jakoby komunikují, plní, máme, stíháme termíny.“*

Výchovný poradce 2: *„To záleží na rodině…jsou rodiče, kterým záleží na vzdělání jejich dětí…jsou rodiče, kterým je to úplná putna…já jim vypisuji přihlášky všem…záleží na tom, jak se ti rodiče k tomu postaví…někteří rodiče se postaví kladně, jdou s tím dítětem k doktorovi…Ale jsou rodiče, kterým je prostě líto dát tu stokorunu, a to děcko už vlastně skončí, že prostě nemá potvrzenou přihlášku od lékaře…Takže jsou rodiče, kteří ano a jsou rodiče, kteří ne.“*

Výchovný poradce 3: *„Spolupráce s rodiči je většinou dobrá.“*

Výchovný poradce 4: *„Záleží na rodině, setkávám se s rodiči, kteří se zajímají o vzdělání svých dětí i s rodiči, kteří nejeví žádný zájem.“*

Jak bylo řečeno už výše, v konečném rozhodování mají zásadní postavení zákonní zástupci. Zkušenosti výchovných poradců bohužel ukazují, že ve většině případů je zájem ze strany rodičů a spolupráce s nimi v této oblasti velmi malá, rodiče často nemají zájem a nechávají rozhodnutí na žácích. Najdou se však i rodiče, kteří se školou spolupracují a zajímají se o budoucí studium svých dětí.

10) Mají podle Vás žáci adekvátní a reálné představy při volbě studijního oboru nebo při volbě školy?

Výchovný poradce 1: *„Myslím si, že ne…nedokážou vůbec představit, co to znamená a kolik je toho vlastně ještě čeká…Některým se nedá ani pořádně vysvětlit, že z toho daného oboru teď zrovna úplně není to uplatnění.“*

Výchovný poradce 2: *„Určitě…my jim to tady vlastně tak jako zprostředkováváme díky těm exkurzím a takovým těm věcem, takže oni ví, do čeho jdou…máme stroje, se kterými oni potom přijdou vlastně do styku na té střední škole.“*

Výchovný poradce 3: *„Nemají, je třeba s nimi probrat, co které povolání, a hlavně střední škola obnáší.“*

Výchovný poradce 4: *„Určitě nemají…Je potřeba to s nimi probrat a navést je šetrným způsobem na správnou cestu. K tomu jsou dobré především exkurze nebo ten veletrh škol.“*

Tři ze čtyř výchovných poradců uvedli, že žáci nemají reálné představy při volbě studijního oboru. Je to především tím, že se u volby budoucího povolání v prvotní fázi často odrážejí přání, touhy a sny žáků, ze kterých pramení nepřiměřené představy. Tento jev se však neobjevuje jen u žáků se SVP, ale i u žáků intaktních, kteří jsou postaveni před svou první volbu v životě. Mnohdy nemají žáci reálnou a přiměřenou představu nejen o svých možnostech a schopnostech, ale také o tom, co která profese obnáší. Je proto potřeba poskytnout žákům adekvátní přístup a snažit se je šetrným způsobem navést na správnou cestu. Vhodným nástrojem je veletrh středních škol nebo exkurze, které žákům přiblíží a ukáží skutečnou náplň dané profese, žáci si mohou sami vyzkoušet jednotlivé činnosti a posoudit, jestli je pro ně daná profese přijatelná a jsou schopni ji vykonávat. Právě tohoto využívají na jedné ze základních škol, zde jsou navíc vybaveni také pomůckami, které později žáci budou používat i na středních školách, takže díky tomu mají jejich žáci, podle slov výchovného poradce, reálnější představu o volbě budoucího povolání.

11) Co děláte v případě, že se žák rozhodne, že nechce pokračovat v dalším vzdělávání?

Výchovný poradce 1: *„Máme formulář, rodič podepíše, že si nepřeje podat přihlášku k dalšímu vzdělávání…My si to zakládáme do katalogového listu žáka…Míváme to výjimečně.“*

Výchovný poradce 2: *„Přesvědčujeme…Říkáme, že dávky nejsou všechno…oni nemají totiž představu o tom, jak to chodí, protože rodiče nepracují…nemají ten vzor…zveme si rodiče…snažíme se jim vysvětlovat, že prostě je to nutnost jo.“*

Výchovný poradce 3: *„To nevím, ještě se mi to nestalo.“*

Výchovný poradce 4: *„S takovým případem nemám žádné zkušenosti, na naší škole jsou žáci, kteří přihlášky podávají.“*

To, že žáci nechtějí pokračovat z jakéhokoliv důvodu v dalším studiu se nestává moc často. Většina z výchovných poradců se s tímto jevem prozatím nesetkala. Každá škola má však svůj postup. Některé mají pro tyto případy nachystané formuláře, které rodiče podepisují a škola si je poté ukládá do katalogového listu žáka, aby byla chráněna proti případným budoucím napadením ze strany rodičů. V jiné škole naopak volí taktiku přesvědčování rodičů, kdy se jim snaží vysvětlit, že je dobré, aby jejich dítě vystudovalo.

12) Jakou mají v tomto případě žáci šanci na získání zaměstnání?

Výchovný poradce 1: *„Jak kdo. Jsou děti, které jako si v životě najdou vždycky nějakou někde brigádu, práci, kde je vezmou bez nějakého vzdělání…jinak je to docela mizivé.“*

Výchovný poradce 2: *„Ta šance na získání zaměstnání je minimální…končí na Úřadu práce…pokud přijde nějaký zaměstnavatel a chce zaměstnance, raději si vždycky vytáhne člověka, který prostě má nějaký papír nebo něco umí.“*

Výchovný poradce 3: *„Šanci máme všichni, je to o tom, kdo jak chce.“*

Výchovný poradce 4: *„To je jak kdo…Šanci má každý, pokud chce dělat.“*

V případě, že žáci dále nepokračují v dalším vzdělávání, je pro ně velmi obtížné najít si zaměstnání. I když, pokud chtějí a jsou šikovní a zruční je možnost, že si najdou nějakou brigádu nebo práci pouze s ukončeným základním vzděláním. Avšak ve většině případů končí na Úřadu práce ČR, kde, když se objeví nějaký zaměstnavatel, tak si vybere raději člověka, který má nějaké vzdělání než někoho, kdo vystudoval pouze základní školu, jsou tedy nezaměstnaní a žijí většinou jen ze sociálních dávek.

13) Máte nějak navázanou spolupráci s Úřadem práce ČR? Pokud ano, jakým způsobem spolupracujete?

Výchovný poradce 1: *„Úřad práce z Bruntálu organizuje ten Artifex a dělával besedy…Nic jiného my neřešíme…my máme třeba tři deváťáky, pět maximálně a asi není úplně potřeba nic jako víc takhle.“*

Výchovný poradce 2: *„S Úřadem práce máme spolupráci třeba na těch atlasech školství, s paní z Úřadu práce jsme v kontaktu…posílá přes internet různé informace.“*

Výchovný poradce 3: *„Pravidelné besedy.“*

Výchovný poradce 4: *„Úřad práce jednak pořádá Artifex…pak také pořádá pravidelné besedy.“*

Základní školy navštěvují veletrh středních škol pořádaný Úřadem práce ČR, který žákům nabízí stanoviště různých středních škol a jejich nabídku učebních a studijních oborů, které si zde žáci mohou sami vyzkoušet. Dále také pořádají besedy pro žáky, kde přednášejí statistiky uplatnění a poptávky oborů na trhu práce, což je pro žáky určitě zajímavá informace, i když někdy obtížně podaná a výchovní poradci ji musí žákům dovysvětlit.

14) Na základě, jakých předpokladů, faktorů nebo činitelů žákům doporučujete vhodný studijní obor?

Výchovný poradce 1: *„Většinou je to vlastní přání…vycházíme z toho, co je v životě baví, jaké mají zájmy…podle toho jim se snažíme nabídnout ty možnosti, aby je to trošku bavilo*

a aby tam zůstali…ta nabídka oborů v tomhle kraji není tak velká, takže ono je to jako hodně limitované tady tím.“

Výchovný poradce 2: *„To právě vyplývá potom řekněme z pohlaví, když bychom začali tak jakoby ze široka…No a potom podle toho, jak se profilují v praktických pracech…tam to člověk pozná, jestli tíhne ke dřevu nebo ke šroubkům…podle toho potom se snažíme je směřovat.“*

Výchovný poradce 3: *„Podle jejich zájmu, koníčků…Předpoklady studijní jsou hodně důležité.“*

Výchovný poradce 4: *„Většinou je to jejich vlastní přání…co je v životě baví a jaké mají zájmy. No a podle toho se jim pak snažíme nabídnout ty možnosti.“*

Výchovní poradci mají několik nástrojů, pomocí kterých mohou žáky sledovat a zjistit tak potřebné informace. Tyto získané poznatky jim poté pomáhají při výběru vhodné varianty dalšího studia pro každého žáka. Prostřednictvím individuálních konzultací s žáky a rodiči, výuky a účastí na exkurzích a veletrhu středních škol získávají celkový obraz osobnosti žáka, o jeho rodinném zázemí, zdravotním stavu, schopnostech, dovednostech, zájmech a nadání. Tedy o všech faktorech, které hlavně sledují a které se promítají do procesu profesní orientace.

Předměty technického charakteru a jejich úloha v procesu profesní orientace

1. Ovlivňuje podle Vašeho názoru pracovní výchova u žáků profesní orientaci a budoucí volbu povolání?

Učitel 1: *„Úplně na 100 %.“*

Učitel 2: *„Právě to je základ tohoto…protože naše děti určitě nikde nebudou dál studovat, si myslím, na nějaké tady takové ty střední školy…tak se tady snažíme, máme podle toho taky vybavené dílny.“*

Učitel 3: *„Pracovní výchova určitě ovlivňuje budoucí profesní orientaci žáků.“*

Učitel 4: *„Určitě ano…většina našich žáků odchází na obory, kde především využijí manuální práci…pracovní výchova je důležitá.“*

Předmět pracovní výchova je na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zařazen mezi jeden z dominantních předmětů, a to z důvodu zvýšené hodinové dotace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Úloha tohoto předmětu je v oblasti rozhodování o budoucím zaměření žáků stěžejní, ostatně i názory samotných pedagogů se shodují na tom, že postavení pracovní výchovy je velmi důležité. Pracovní výchova rozvíjí ve velké míře

manuální schopnosti a dovednosti žáků a zprostředkovává jim kontakt s různým nářadím, pracovními postupy a materiály, které budou následně využívat i v dalším vzdělávání. Nejčastěji jejich vzdělávání pokračuje na středních odborných školách a učilištích, proto spočívá nezastupitelná role pracovní výchovy v tom, že žáky velmi dobře připraví po manuální stránce, díky čemuž mohou být po praktické stránce v dalším vzdělávání úspěšní a také získávají výhodu oproti žákům na běžných školách, kde mají menší časovou dotaci těchto předmětů.

2. Jaký názor máte na dotaci počtu hodin pro předmět pracovní výchova?

Učitel 1: *„Nedostatečná…Rozšířila bych ji…máme tři hodiny a pořád bych to rozšiřovala, zvlášť na tomto typu škol.“*

Učitel 2: *„Momentálně je to takové solidní…máme dvouhodinové, což si myslím, že je dobře …dohromady je pět hodin týdně, což si myslím, že je tak akorát…ty naše děti i ve všech předmětech jsou rychleji a více unavitelnější.“*

Učitel 3: *„Dotace počtu hodin pro tento předmět dostatečná…máme dohromady pět hodin týdně…jeden tříhodinový a jeden dvouhodinový blok.“*

Učitel 4: „N*ení dostatečná…časovou dotaci bych rozšířil…máme dvě hodiny týdně…rozšířil alespoň na tři hodiny.“*

Oproti běžným školám umožňuje zvýšená hodinová dotace u žáků větší rozvoj po manuální stránce. Rozsah hodin se odvíjí v závislosti na tom, jak si každá škola zpracovala školní vzdělávací plán, na některých školách mají pětihodinové dotace, jinde pouze tříhodinové nebo dvouhodinové. To se odráží i na odpovědích učitelů, kteří jsou rozděleni půl na půl, ti, kteří mají hodinovou dotaci pěti hodin týdně se shodli na tom, že tento počet je dostačující a naopak ti, kteří mají nižší hodinové dotace by byli rádi, kdyby se navýšily.

3. Jak jsou vybaveny učebny pro výuku pracovní výchovy? Myslíte si, že je vybavení dostatečné a odpovídá Vašim potřebám, a především potřebám žáků?

Učitel 1: *„Co se týká dílny pracovní tu máme si myslím dobře vybavenou, ta je perfektně…Nemáme teda svoji pec na keramiku, a to využíváme to Středisko volného času…záleží také na aktivitě těch učitelů, co si kde domluví.“*

Učitel 2: *„Prošli jsme projektem Profese 2012. Z tohoto projektu se financovala jak kuchyňka, tak vlastně modernizace dílen…myslím, že na rozdíl od ostatních škol jsme*

vybaveni úplně perfektně…Máme zde i například míchačku a zednické nářadí a náčiní…Máme tu krásně vybavenou kuchyňku.“

Učitel 3: *„Ano…Máme dobře vybavenou cvičnou kuchyňku i dílny jsou vybaveny dobře.“*

Učitel 4: *„Ano…dílna i kuchyňka mají všechno vybavení, které ve výuce potřebujeme.“*

Materiální podmínky a technické zázemí si pochvalují všichni učitelé. Školy jsou standartně vybaveny především dílnami a cvičnou kuchyňkou. Učebny vyhovují jak prostorově, materiálně tak technicky. Jedna ze škol je dokonce vybavena učebnami pro každý učební obor, na který se žáci jejich školy mohou hlásit, což je naprosto skvělé a motivující, jelikož si žáci mohou prakticky vyzkoušet dané obory a poté se lépe rozhodnout, který z oboru je nejvíce baví a ve kterém z nich by v budoucnu chtěli pracovat. Je skvělé vědět, že jsou školy tak dobře vybaveny, především proto, že pracovní výchova má žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připravit na jejich budoucí studium a následně i povolání, které je z většiny manuálního charakteru.

4. Navštěvujete s žáky v rámci exkurzí střední odborné nebo jiné střední školy?

Učitel 1: *„Jenom co se týká soutěží…konkrétně Střední odborné učiliště v Bruntále dělá soutěž Řemeslo má zlaté dno jedenkrát ročně…a tam vlastně se děti zúčastňují, mají tam několik stanovišť z různých oblastí.“*

Učitel 2: *„Chodíme na ten Artifex…navíc sem jezdí náboráři…nebo jezdíme i do těch Heraltic…udržujeme celkem úzký styk právě se střední odbornou školoua, kde často chodíme i po domluvě se podívat.“*

Učitel 3: *„Účastníme se soutěže Řemeslo má zlaté dno, chodíme na veletrh středních škol a navštěvujeme Dny otevřených dveří.“*

Učitel 4: *„Exkurze mají žáci v rámci Dnů otevřených dveří na jednotlivých školách, také navštěvujeme s žáky Artifex.“*

Učitelé se s žáky účastní exkurzí převážně v rámci Dnů otevřených dveří na jednotlivých středních školách anebo v rámci veletrhu středních škol. Některé školy se také účastní soutěže Řemeslo má zlaté dno, kterou každý rok pořádá bruntálská střední odborná škola. Na všech těchto akcích si žáci mohou sami vyzkoušet jednotlivá povolání.

5. Myslíte si, že mohou tyto exkurze žáky ovlivnit při jejich pozdějším rozhodování? Pokud ano, jak moc je to může ovlivnit?

Učitel 1: *„Ano…žáci určitě kolikrát neví, co si mají pod názvem nějakého povolání představit za konkrétní činnosti.“*

Učitel 2: *„Téměř stoprocentní…když to vidí na živo, tak si myslím, že toto je právě zásadně ovlivňuje.“*

Učitel 3: *„Ano…žáci kolikrát ani neví, co si mají představit za činnost pod názvem nějakého povolání.“*

Učitel 4: *„Určitě to ovlivňuje jejich rozhodování…lépe si dokáží představit, co které povolání obnáší.“*

Všichni učitelé se jednoznačně shodli, že exkurze jsou jedním z činitelů mající vliv na rozhodování v profesní orientaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavní smysl spočívá v tom, že exkurze žákům dokáží ukázat náplň jednotlivých studijních oborů a reálně jim je přiblížit. Tento kontakt je pro žáky velice cenný, jelikož dokáže přirozenou cestou formovat jejich představy, které nejsou především v počáteční fázi reálné a přiměřené. Výhodou je také to, že se seznámí s prostředím školy a poznají i některé pedagogy.

6. Podílíte se Vy sami nějakým způsobem z pozice pedagoga na profesní orientaci žáků? Pokud ano, jakým způsobem?

Učitel 1: *„Když vidím, že jsou na něco zdatní, něco, co jim jde, tak se to snažíme rozvíjet…pokud se chce něčím stát a má už nějakou jasnou představu, tak se snažíme rozvíjet v tom daném oboru.“*

Učitel 2: *„Samozřejmě zkoušíme různé věci…Podle té šikovnosti s nimi samozřejmě pracuji taky…když vidím, že on opravdu ten zájem má, tak se mu zvýšeně věnuji a domluvím tu exkurzi a tak dále.“*

Učitel 3: *„Určitě…když vidím že jsou na něco zdatní, tak se to snažím rozvíjet.“*

Učitel 4: *„Ano…bavíme se spolu, co by chtěli dělat…Když vidím že jim něco jde a baví je to, snažím se to u nich rozvíjet… zjišťuji, co budou potřebovat a směřuju jejich činnosti k tomu oboru.“*

Učitelé pracovní výchovy se podílejí na profesní orientaci žáků, zejména tím, že upevňují u žáků zájem o to, co je baví a rozvíjejí a zaměřují se na činnosti, ve kterých jsou žáci zdatní.

7. Zařazujete profesní orientaci do výuky? Případně jakým způsobem?

Učitel 1: *„Jsou to jak besedy, videa, prostě praktické činnosti…teorie se propojuje s tou praxí, na to klademe velký důraz.“*

Učitel 2: *„Určitě se s nimi o tom pořád mluví…nejčastěji samozřejmě v tom pracovním vyučování…hledám to, koho co baví…vlastně našim společným cílem je, aby opravdu z nich něco bylo.“*

Učitel 3: *„V rámci občanské a rodinné výchovy…v osmé třídě hodiny k volbě povolání…v deváté třídě výběr a pomoc při volbě povolání…v pracovní výchově probíráme u každého toho žáka, co ho baví a co by chtěl dělat.“*

Učitel 4: *„Nemáme to přímo jako samostatný předmět, ale v rámci předmětů se tomu věnujeme i v té pracovní výchově.“*

Na základních školách zařazují profesní orientaci zejména ve výuce předmětů pracovní výchovy a rodinné a občanské výchovy, kdy se s žáky baví o tom, co by chtěli dělat, snaží se u žáků rozvíjet zájem, usilují o to, aby se žáci dále vzdělávali a aby se něčím vyučili.

8. Bylo zavedení RVP podle Vašeho názoru přínosem?

Učitel 1: *„Myslím, že ano.“*

Učitel 2: *„Za mě ne, já v tom nic nevidím…jsou takové nějaké novinky, které nám házou trošku klacky pod nohy…mně teda osobně stačí nějaké osnovy…RVP a ŠVP jako, si myslím, vůbec jako v té své praxi na něj nemyslím…já nevím podle mě to je akorát byrokracie.“*

Učitel 3: *„To je velmi diskutabilní otázka, někteří to mohou chválit, jiní ne…Těžko říct, tím RVP by se to mělo, jakože uvolnit a měla by se dát volnost těm školám, a přesto je to poměrně striktně dáno.“*

Učitel 4: *„Nebylo přínosem…Mě stačí nějaké osnovy, nějaký plán, který si rozvrhnu na celý rok a jedu podle něj.“*

Ve většině případů je z názorů učitelů patrné, že zavedení Rámcového vzdělávacího programu nebylo příliš dobrou a šťastnou volbou. Pouze jeden z nich považuje zavedení RVP za přínosné. Ze strany ostatních pedagogů je spíše považován za byrokratický dokument a není přijímán velmi kladně. Jejich odmítavý postoj může také být z části způsoben i tím, že samotná příprava Školního vzdělávacího programu probíhala v jejich volném čase a také za to nebyli finančně ohodnoceni. Původní záměr vytvoření RVP, potažmo ŠVP byl dát určitou svobodu pedagogům, a především měly tyto programy vycházet z určité praxe. Pedagogové se však těmito dokumenty cítí být spíše svazováni.

9. Používáte ve výuce nějaké učebnice nebo technické dokumentace a podobně? Odpovídají požadavkům a potřebám žáků? Jaká je jejich využitelnost v rámci RVP?

Učitel 1: *„Je to asi věc každé školy a každého pedagoga…Učebnice využíváme…je to jedna z mnoha pomůcek pro mě, které používám v pracovním vyučování…různá videa, metodiky…i z Upolu…tam je velká spousta inspirace, takže ty náměty jako vyhledáváme všude možně.“*

Učitel 2: *„No RVP nevím…Ale mám…rád nejčastěji pracuji se dřevem, tak jsem si sehnal různé takové náměty…nebo z dřívějších základních škol…co by se hodilo od těch nejjednodušších po ty složitější…stěžejním bodem byla ta Profese, kde my jsme sami tvořili právě na tohleto ty učebnice takové s pracovními postupy…nějaké učebnice oficiální nejsou, ale já využívám ty náměty plus využívám dalších nějakých dvaceti let, co tu jsem.“*

Učitel 3: *„Učebnice využívám, ale jsou to poměrně staré učebnice.“*

Učitel 4: *„Já osobně učebnice využívám…ale nejsou jediným zdrojem.“*

Učitelé učebnice ve výuce využívají, avšak jsou ve většině případů zastaralé, nicméně i přesto v sobě ukrývají mnoho nápadů, které učitelé ve své praxi využívají jako zdroj inspirace pro práci s žáky. Jako nástroj určený ke vzdělávání žáků však tyto knihy sloužit nemohou, jelikož neodpovídají současným vzdělávacím dokumentům a didaktickým požadavkům. Existuje ovšem několik knih, které nesou název „Praktické činnosti“ a vždy se věnují nějaké konkrétní činnosti, jmenuji jeden příklad „Praktické činnosti-Příprava pokrmů pro 6.-9.r. ZŠ“, tyto knihy mají schvalovací doložku MŠMT a mohly by být učiteli využívány ve výuce pracovních činností namísto těch zastaralých, které využívají, avšak otázkou zůstává, jak jsou tyto knihy zpracovány a jestli by byly vhodné pro tyto žáky. Nevýhodou také je, že pro každou činnost je vydána kniha zvlášť. Nejlepší by podle mého názoru bylo, kdyby se vytvořila nějaká ucelená učebnice odpovídající současným požadavkům a nárokům, ve které by bylo vše na jednom místě a sloužila by jako zdroj nápadů do výuky pro učitele, tak i jako vzdělávací nástroj pro žáky.

10. Myslíte si, že může být profesním vzorem v rámci rodiny žáka nebo v jeho nejbližším okolí pozitivně ovlivněna žákova profesní orientace?

Učitel 1: *„Ano.“*

Učitel 2: *„Může být, ale tady je to velmi…právě ty rodiny naše, pokud teda pozitivně, tak to je opravdu velmi světlá výjimka, spíš naopak.“*

Učitel 3: *„Ano, pokud je tedy v rodině kladný mužský i ženský vzor.“*

Učitel 4: *„Rodina má na dítě velký vliv…většinou mají děti za vzor své rodiče nebo prarodiče…podle toho se to odvíjí, jak v pozitivním, tak v negativním.“*

Vzor v rodině a jejím blízkém okolí má jednoznačně u žáků vliv na jejich profesní orientaci, jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Negativní vzor v rodině či blízkém okolí, je převážně u žáků romského etnika, v tomto případě zastává důležitou roli právě škola, konkrétně učitelé, kteří se často snaží nefunkční nebo chybějící vzor v rodině suplovat a snaží se žákům ukazovat a předávat svůj pozitivní vztah k životním hodnotám a práci.

11. Je podle Vašeho názoru internet pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodným zdrojem získávání informací?

Učitel 1: *„Ano, ale plus k tomu musí být ta názorná ukázka…internet samotný nestačí.“*

Učitel 2: *„Pokud jsou pod dohledem a vedeni k tomu, že vyhledáváme nějak cíleně informace, aby jim to pomohlo, tak jo…jakmile jsou nekontrolovaní nebo jsou oni sami na internetu, tak vím stoprocentně, že jsou na sociálních sítích nebo na hrách.“*

Učitel 3*: „Ano, ale je potřeba ty žáky hlídat…když vyhledáváme cíleně informace s žáky, tak je máme vždy pod dohledem.“*

Učitel 4: *„Hodně pracujeme s internetem, žáci práci s internetem a celkově s počítačem zvládají dobře…jsou však pod dohledem, aby se věnovali tomu, čemu mají.“*

V současné době je internet významným zprostředkovatelem různých informací, které jsou dostupné všem a využívají je i žáci s různým znevýhodněním. Z odpovědí pedagogů je samozřejmé, že žáci práci s počítačem a internetem zvládají velmi dobře, avšak musí být při práci hlídáni, aby vyhledávali informace, které jim pomohou při rozhodování o tom, jaké zvolí budoucí studium a nebrouzdali na sociálních sítích nebo se nevěnovali jiným činnostem nesouvisejícím se školou.

12. Do jaké míry podle Vašeho názoru žáci internet využívají?

Učitel 1: *„Jsou velice zdatní, co se týká internetu…oni sami zájem…mají jiné zájmy, takže když se nasměrují tak ano i u nás na naší škole.“*

Učitel 2: *„Využívají…ale co by jim pomohlo v profesním životě nulově.“*

Učitel 3: *„Využívají… Spíš pro zábavu, na sociální sítě a tak podobně.“*

Učitel 4: *„Určitě…Ale, že by doma využívali internet k vyhledávání informací do školy, to si nemyslím, možná jen ve výjimečných případech.“*

Internet je již běžnou součástí života všech žáků, patřičný prostor je práci s ním věnován i ve školách. Žáci využívají internet také doma, avšak za jiným účelem než ve škole. Ve škole se žáci učí, jak vyhledávat informace na internetu, práci s informačními technologiemi a různými programy na počítači. V domácím prostředí žáci využívají internet

především k trávení času na sociálních sítích, hraním her, poslechem hudby a informace do školy vyhledávají minimálně.

13. Máte nějaké zkušenosti v rámci spolupráce s rodiči?

Učitel 1: *„Podílíme se velice…často se stává, že ty děti nejsou zapojovány doma do žádných aktivit…rodiče se sami podivují, co všechno tady dělají od výrobků, přes úklid pracoviště.“*

Učitel 2: *„Co se bavíme o té profesní spolupráci, to vyloženě pan výchovný poradce s nimi…já s těmi rodiči spolupracuji jedině po té výchovné stránce.“*

Učitel 3: *„S rodiči spolupracuji jen po výchovné stránce.“*

Učitel 4: *„Rodiče chodí málo, většinou když nějací přijdou a mají zájem, tak jsou to převážně rodiče nějakého bezproblémového žáka.“*

Z výpovědí pedagogů vyplývá, že většinou osobně řeší spíše výchovné a kázeňské problémy s rodiči žáků než věci ohledně profesní orientace, tyto věci řeší převážně výchovní poradci a třídní učitelé. Zmiňují však také, že většina rodičů nejeví zájem o vzdělání svých dětí, když už nějaký rodič zájem má, tak jsou to většinou rodiče bezproblémových žáků. Potvrdili tím předchozí výpovědi výchovných poradců, kteří také zmínili, že ze strany rodičů není velký zájem o spolupráci se školou. Chybějící zájem o spolupráci ze strany rodičů při volbě profesní orientace je znatelný, ale není zásadním problémem, jelikož jsou i rodiče, kteří jeví zájem o budoucí vzdělání svých dětí. Otázkou je, jak vhodně namotivovat i ty ostatní rodiče k vzájemné spolupráci se školou.

4.4 Výsledky analýzy rozhovorů

V rámci výzkumného šetření této diplomové práce bylo analyzováno celkem osm rozhovorů s výchovnými poradci a pedagogy předmětů technického charakteru. Cílem výzkumu bylo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku a také čtyři dílčí otázky, které byly v práci stanoveny. Jak hlavní otázku, tak dílčí otázky se podařilo v rámci rozhovorů a jejich následnou analýzou zodpovědět.

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem se pedagogové a výchovní poradci podílejí na profesní orientaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výchovní poradci se na profesní orientaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podílejí především tím, že se u žáků snaží formovat jejich prvotní a nereálné představy o jejich budoucím studiu tak, aby pro ně byla jejich konečná volba co nejvhodnější. Dále pak také žákům pomáhají s vyplněním přihlášek na střední školy, na některých školách je sami výchovní poradci na školy odesílají, aby měli jistotu, že přihláška bude na danou

školu doručena v pořádku. Také se věnují rodičům žáků, kterým na konzultacích podávají informace o tom, do kdy je potřeba vyplnit přihlášku a navštívit lékaře k jejímu potvrzení. Pedagogové předmětů technického charakteru se na profesní orientaci podílejí tím, že se u žáků snaží rozvíjet jejich zájem a dovednosti v tom oboru, který žáky baví. Vyhledávají pro žáky také informace o tom, co bude žák na daném oboru nejvíce potřebovat a následně k tomu danému oboru směřují i činnosti ve výuce.

Dílčí otázky:

1. Jakým způsobem se poradenství realizuje v praxi?

   Kariérové poradenství se v praxi realizuje prostřednictvím individuálních konzultací s žáky a jejich rodiči, pořádáním besed a exkurzí, navštěvováním veletrhů středních škol s žáky a poskytováním informačních materiálů.

2. Jací činitelé a faktory ovlivňují nejvíce profesní orientaci žáků?

   Z činitelů a faktorů ovlivňujících žáky nejvíce při jejich rozhodování jsou to především rodiče, nabídka oborů, dostupnost škol a v neposlední řadě také výchovní poradci, třídní učitelé a ostatní členové pedagogického sboru.

3. Jakým způsobem vyučovací předměty technického charakteru ovlivňují profesní orientaci žáků?

   Předměty technického charakteru se na profesní orientaci žáků významně podílejí, mohou do jisté míry ovlivňovat rozhodování žáků. Také u žáků rozvíjejí manuální schopnosti a dovednosti, pomáhají budovat jejich kladný vztah k práci a správné pracovní návyky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obzvláště po manuální a praktické stránce připraveni lépe než žáci běžných základních škol, díky čemuž mohou být úspěšní zejména v oblasti manuálních profesí, po kterých je na trhu práce stále větší a větší poptávka.

4. Jaká je spolupráce ze strany rodičů?

   Při volbě budoucího vzdělávání a následné profesní dráhy zastává velmi významnou roli především rodina žáků, ta má v konečném rozhodování žáků vždy rozhodující a poslední slovo. Podle analýzy výpovědí však většina rodičů nejeví příliš zájem o budoucí vzdělání svých dětí a je složité s nimi spolupráci navázat, je tedy důležité najít způsob, jak tyto rodiče motivovat ke spolupráci.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo pokusit se zmapovat profesní orientaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu výchovných poradců a učitelů předmětů technického charakteru, zjistit vliv nejvýznamnějších činitelů a faktorů, které ovlivňují profesní orientaci žáků, shrnout úlohu výchovného poradenství, objasnit úlohu předmětů technického charakteru ve vztahu k procesu profesní orientace a přiblížit tento proces z pohledu skutečné praxe.

V části teoretické se diplomová práce věnuje začleňováním osob se speciálními vzdělávacími potřebami, společnému vzdělávání, analýze legislativního rámce vzdělávání, charakteristikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, volbě profesní orientace a kariérovému poradenstvím osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části se diplomová práce věnuje metodologii, popisu sledovaných zařízení a souboru, interpretaci a analýze zjištěných dat. Výzkumného šetření se účastnili celkem čtyři výchovní poradci a čtyři pedagogové předmětů technického charakteru. V průběhu šetření byly využity dvě různé sady otázek pro strukturované rozhovory. V první sadě bylo 14 otázek pro výchovné poradce, v sadě druhé bylo 13 otázek určené pro pedagogy předmětů technického charakteru.

Volba dalšího vzdělávání a budoucího povolání je důležitým životním krokem každého jedince, jelikož ovlivňuje významně kvalitu budoucího života. To, jestli bude úspěšná tato volba je ovlivněno mnoha činiteli a faktory, tím více u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v této složité situaci musejí mimo jiné vyrovnat také se svým handicapem.

Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dlouhodobým procesem, který ovlivňuje řada faktorů a činitelů. Zásadní úlohu v tomto procesu by měla sehrávat zejména škola ve spolupráci s žáky a jejich rodiči, v praxi je tato spolupráce bohužel obtížně realizovatelná. Hlavním problémem je zejména nezájem ze strany většiny rodičů. Nezastupitelnou roli má v rámci školy pro žáky výchovný poradce, který jim pomáhá zvolit nejvhodnější variantu dalšího studijního a následně profesního zaměření. Pravomoci výchovného poradce jsou však omezené a hlavní slovo v konečném rozhodnutí má vždy zákonný zástupce dítěte.

Významně se na procesu profesní orientace podílejí také předměty technického charakteru. Žáci si prostřednictvím pracovní výchovy osvojují pozitivní pracovní návyky, budují

si pozitivní vztah k práci, poznávají různé materiály, rozvíjejí svou fantazii a kreativitu, učí se vážit si a ocenit práci druhých, a především získávají a rozvíjejí své dovednosti a schopnosti, které využijí nejen v každodenním životě, ale jsou také přínosné pro úspěšné vykonávání budoucího zaměstnání.

Cílem všech zúčastněných v procesu profesní orientace by tedy měla být snaha o to, proces co nejvíce zefektivnit v souladu s individuálními předpoklady a možnostmi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby pokud možno odpovídala jejich konečná volba studijního a pracovního zaměření s jejich zájmy, touhou, očekáváním a samozřejmě také s poptávkou na trhu práce.

Souhrn

Diplomová práce se zabývá problematikou profesní orientace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část popisuje začleňování osob se speciálními vzdělávacími potřebami, společné vzdělávání a analyzuje legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zabývá se profesní orientací a kariérním poradenstvím osob se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části jsou analyzovány odpovědi z rozhovorů s výchovnými poradci a pedagogy předmětů technického charakteru, které byly v rámci výzkumného šetření provedeny.

Summary

The diploma thesis deals with the issue of professional orientation for pupils with special educational needs. The theoretical part describes the inclusion of people with special educational needs, joint education and analyzes the legislative framework for the education of pupils with special educational needs. It also characterizes pupils with special educational needs and deals with professional orientation and career counseling of people with special educational needs. The practical part analyzes the answers from interviews with educational counselors and teachers of technical subjects, which were conducted in the research survey.

Referenční seznam

1. AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016–2018 [online]. 2015 [cit. 2021-6-22]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
2. AKČNÍ PLÁN INKLUZÍVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2019–2020 [online]. 2019 [cit. 2021-6-22]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/49950/
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-2105-299-4.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení a chování. Distanční studijní text. V Opavě: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-807-3152-437.
7. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
8. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.
9. BARVÍKOVÁ, Jana, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4690-5.
10. BAZALOVÁ, Barbora, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie: dílčí část. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.

11. BAZALOVÁ, Barbora, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích: dílčí část. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
12. BENEŠ, Pavel. Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2110-6.
13. BENDOVÁ, Petra, ed. Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.
14. BLAŽKOVÁ, Růžena. Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-2105-047-1.
15. BURIÁNEK, Jiří. Sociologie: pro střední školy a vyšší odborné školy. Vyd. 2. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-754-5.
16. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ. Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
17. CSÉFALVAY, Zsolt. Terapie afázie: teorie a případové studie. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-316-1.
18. CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA. Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-364-3.
19. ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
20. ČADOVÁ, Eva. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část. [online]Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4687-5.
21. DOLEŽALOVÁ, Lenka. Terciární vzdělávání studentů se sluchovým postižením v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5993-1.
22. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9.
23. FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

24. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
25. FRIEDMANN, Zdeněk. Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce: Professional assessment to students with special educational needs and their success at the job market. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5602-2.
26. HARTMANN, Boris a Michael LANGE. Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.
27. HLAĎO, Petr. Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů. [online] Brno: Konvoj, 2012. Monografie (Konvoj). ISBN 978-80-7302-165-8.
28. HRUBÝ, Jaroslav. Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených. [Praha]: Tiché učení, 2010-. ISBN 978-80-904786-1-9.
29. JANKOVSKÝ, Jiří. Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
30. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
31. KEBLOVÁ, Alena. Zrakově postižené dítě. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.
32. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Logopedie v ošetřovatelské praxi. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2835-3.
33. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
34. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. Základy logopédie. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5.
35. KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-2471-110-9.

36. KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
37. KOCUROVÁ, Marie. Specifické poruchy učení a chování. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-x.
38. KUTÁLKOVÁ, Dana. Budu správně mluvit: chodíme na logopedii. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
39. LEBEER, Jo, ed. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-103-4.
40. LECHTA, Viktor. Koktavost: komplexní přístup. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.
41. LUDÍKOVÁ, Libuše. Kombinované vady. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
42. LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika STOKLASOVÁ. Tyflopedie pro výchovné pracovníky [online]. Olomouc, 2005. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Tyflopedie-pro-v%C3%BDchovn%C3%A9-pracovn%C3%ADky.pdf.
43. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.
44. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: http://inkluze.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf
45. MICHALOVÁ, Zdeňka. Analýza dílčích aspektů specifických poruch. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-205-9.
46. MICHALOVÁ, Zdeňka. Sonda do problematiky specifických poruch chování. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.
47. MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

48. MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií ... Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
49. MŠMT, Konference Škola pro budoucnost, Budoucnost pro školu II. [online]. 2016. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/konference-skola-pro-budoucnostbudoucnost-pro-skolu-ii
50. MŠMT, Prohlášení ze Salamanky 1994. [online]. 2016. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/
51. MŠMT, Přínos společného vzdělávání. [online]. 2016. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39443/
52. MŠMT, Úmluva OSN o právech dítěte 1989. [online]. 2013. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty
53. MŠMT, Všeobecná deklarace lidských práv a svobod 1948. [online]. 2013. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty
54. MŠMT, Základní informace ke společnému vzdělávání. [online]. 2016. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/39369
55. MŠMT, Záznam konference Škola pro budoucnost, Budoucnost pro školu. [online]. 2015. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/msmtporadalo-odbornou-konferenci-o-budoucnosti-skolstvi
56. NAVAROVÁ, Sylvie a Markéta LANCOVÁ. Diagnostika v kariérovém poradenství. Praha: Raabe, [2019]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-405-3.
57. NĚMEC, Zbyněk. Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
58. NOVOHRADSKÁ, Hana. Vybrané kapitoly z oftalmopedie. [online] Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7476-480-1. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-33-Novohradska-SO.pdf
59. NÚV, Společné vzdělávání. [online]. 2011. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/in
60. OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3718-0.

61. PACLT, Ivo. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.
62. PEŠATOVÁ, Ilona. Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopedii. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005. ISBN 80-7372-004-3.
63. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
64. PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
65. PIPEKOVÁ, Jarmila. Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
66. PROCHÁZKA, Roman. Teorie a praxe poradenské psychologie. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.
67. PROCHÁZKOVÁ, Lucie. Možnosti pracovního uplatnění lidí s postižením - současné trendy v České republice a v zahraničí. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7607-5.
68. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
69. RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Druhé vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-7315-159-6.
70. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
71. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
72. SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
73. SUKI, Spolek uživatelů kochleárního implantátu. [online]. 2021. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: http://www.suki.cz/kochlearni-implantat/
74. ŠIKULOVÁ, Renata, Eva MRÁZOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. Pomáháme žákům s výběrem vzdělávací a profesní dráhy: metodická příručka pro učitele základních škol. Most: Hněvín, 2007. ISBN 978-80-86654-20-1.
75. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

76. Školský zákon ve znění zákona č. 349/2020 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021
77. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.
78. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy speciální pedagogiky. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.
79. VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
80. VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
81. VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
82. VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce". Vyd. 2. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
83. VOSMIK, Miroslav. Inkluze a kariérové poradenství. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.
84. VRBOVÁ, Renáta. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4676-9.
85. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění Vyhlášky č. 606/2020 Sb. [online]. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu
86. Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607
87. ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

88. ZIKL, Pavel. Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.
89. ZÍKOVÁ, Tereza. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.
90. ZILCHER, Ladislav. Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-680-0.

Seznam zkratek

aj.	a jiné
a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
ČR	Česká republika
dB	decibel
DMO	dětská mozková obrna
IQ	inteligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN-10	10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OAE	otoakustické emise
odst.	odstavec
OSF	Open Society Fund
OSN	Organizace spojených národů
OVŘ	opožděný vývoj řeči
Rh	Rhesus faktor
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV – LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
Sb.	Sbírka
SPU	specifické poruchy učení
SSEP	somatosenzorické evokované potenciály
str.	strana

SUKI	Spolek uživatelů kochleárního implantátu
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
TBC	tuberkulóza
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha 1. Otázky k rozhovoru – učitelé předmětů technického zaměření.

Příloha 2. Otázky k rozhovoru – výchovní poradci.

Příloha 3. Doslovný přepis rozhovorů – učitelé předmětů technického zaměření.

Příloha 4. Doslovný přepis rozhovorů – výchovní poradci.

Přílohy

Příloha 1. Otázky k rozhovoru – učitelé předmětů technického zaměření.

Ovlivňuje podle Vašeho názoru pracovní výchova u žáků profesní orientaci a budoucí volbu povolání?

Jaký názor máte na dotaci počtu hodin pro předmět pracovní výchova?

Jak jsou vybaveny učebny pro výuku pracovní výchovy? Myslíte si, že je vybavení dostatečné a odpovídá Vašim potřebám, a především potřebám žáků?

Navštěvujete s žáky v rámci exkurzí střední odborné nebo jiné střední školy?

Myslíte si, že mohou tyto exkurze žáky ovlivnit při jejich pozdějším rozhodování? Pokud ano, do jak moc je to může ovlivnit?

Podílíte se Vy sami nějakým způsobem z pozice pedagoga na profesní orientaci žáků? Pokud ano, jakým způsobem?

Zařazujete profesní orientaci do výuky? Případně jakým způsobem

Bylo zavedení RVP podle Vašeho názoru přínosem?

Používáte ve výuce nějaké učebnice nebo technické dokumentace a podobně? Odpovídají požadavkům a potřebám žáků? Jaká je jejich využitelnost v rámci RVP?

Myslíte si, že může být profesním vzorem v rámci rodiny žáka nebo v jeho nejbližším okolí pozitivně ovlivněna žákova profesní orientace?

Je podle Vašeho názoru internet pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodným zdrojem získávání informací?

Do jaké míry podle Vašeho názoru žáci internet využívají?

Máte nějaké zkušenosti v rámci spolupráce s rodiči?

Příloha 2. Otázky k rozhovoru – výchovní poradci.

Věnujete se nějak na Vaší škole výchově k volbě povolání a profesní orientaci? Pokud ano, jakým způsobem?

Jsou konzultace k profesní orientaci poskytovány častěji rodičům nebo žákům?

Myslíte si, že je péče v oblasti profesního poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečná? V čem spatřujete pozitiva, a naopak v čem negativa?

Jsou u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vysoké šance na přijetí k dalšímu studiu?

Na jakých studijních oborech mohou žáci po ukončení základní školy pokračovat ve studiu? Případně jaké studijní obory si žáci volí nejčastěji?

Jakým způsobem se staví samotné střední školy k přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jaké informační zdroje nejčastěji Vy i žáci využíváte?

Jací činitelé a faktory podle Vašich zkušeností nejvíce ovlivňují profesní volbu žáků?

Jaké zkušenosti máte v rámci spolupráce s rodiči a jejich postojem k budoucímu pracovnímu uplatnění žáků?

Mají podle Vás žáci adekvátní a reálné představy při volbě studijního oboru nebo při volbě školy?

Co děláte v případě, že se žák rozhodne, že nechce pokračovat v dalším vzdělávání?

Jakou mají v tomto případě žáci šanci na získání zaměstnání?

Máte nějak navázanou spolupráci s Úřadem práce ČR? Pokud ano, jakým způsobem spolupracujete?

Na základě, jakých předpokladů, faktorů nebo činitelů žákům doporučujete vhodný studijní obor?

Příloha 3. Doslovný přepis rozhovorů – učitelé předmětů technického zaměření.

1. Ovlivňuje podle Vašeho názoru pracovní výchova u žáků profesní orientaci a budoucí volbu povolání?

Učitel 1: *„Každopádně, stoprocentně, úplně na 100 %.“*

Učitel 2: *„No já myslím, že právě to je základ tohoto, protože naše škola je vlastně…dříve se jmenovala velmi správně si myslím, základní škola praktická, protože naše děti určitě nebudou nikde učit tak jako my a nikde nebudou dál studovat, si myslím, na nějaké tady takové ty střední školy. Takže oni opravdu by se měli věnovat potom přímo té praxi, tak se tady snažíme, máme podle toho taky vybavené dílny, takže já si myslím, že právě tady tomuto se snažíme věnovat. Ovšem druhá věc je kolik z nich se potom tomu věnuje, kolik dokončí tu školu.“*

Učitel 3: *„Myslím, si že pracovní výchova určitě ovlivňuje budoucí profesní orientaci žáků.“*

Učitel 4: *„Určitě ano, u nás na škole je to stoprocentní, většina našich žáků odchází na obory, kde především využijí manuální práci. Takže pracovní výchova je důležitá.“*

2. Jaký názor máte na dotaci počtu hodin pro předmět pracovní výchova?

Učitel 1: *„Nedostatečná dotace. Rozšířila bych ji. My tady máme dvě hodiny týdně, tři hodiny týdně, tuším, vlastně tři hodiny a pořád bych to rozšiřovala, zvlášť na tomto typu škol, protože tady je zřejmé prostě, jaké bude zaměření těch žáků, jakým směrem půjdou dál a já si myslím, že v této oblasti tady jsou rezervy velké.“*

Učitel 2: *„Já myslím, že momentálně je to takové solidní, řekl bych na ucházející úrovni, protože bylo toho více, což ovšem zas ty děti už…třeba byly tříhodinové dotace jako po sobě v jeden den. A ty tři hodiny ty naše děti nejsou opravdu úplně schopny to vnímat a takovou dobu něco dělat, aby je to za prvé bavilo a za druhé, aby jako i to nějakým způsobem zvládaly jo. Takže teď máme dvouhodinové, což si myslím, že je dobře a myslím si, že máme to…dohromady je pět hodin týdně, což si myslím, že je tak akorát, protože říkám jo, ty naše děti i ve všech předmětech jsou i rychleji a více unavitelnější, jak ty děcka z běžných škol, že jako, co si budeme…víme proč a říkám, týká se to i toho pracovního vyučování. Takže já bych řekl, že je to momentálně tak akorát.“*

Učitel 3: *„Myslím si, že je dotace počtu hodin pro tento předmět dostatečná, je jich dost. Pracovní výchovu máme dohromady pět hodin týdně, rozdělené do dvou dnů, jeden tříhodinový a jeden dvouhodinový blok.“*

Učitel 4: *„Myslím si, že není dostatečná, časovou dotaci bych rozšířil, máme tady dvě hodiny týdně, určitě bych to rozšířil alespoň na tři hodiny.“*

3. Jak jsou vybaveny učebny pro výuku pracovní výchovy? Myslíte si, že je vybavení dostatečné a odpovídá Vašim potřebám, a především potřebám žáků?

Učitel 1: *„Tak záleží, prostorově, vždycky záleží na tom prostoru nebo možnostech té dané školy. Co se týká dílny pracovní tu máme si myslím dobře vybavenou, ta je perfektně. Keramika, když chodíme na ty činnosti, tak to musíme smluvně vlastně na Středisko volného času. V tom taky nevidím problém, možná když pracujeme s hmotami nějakými tvrdnoucími nebo s pedigem, když prostě volím různé materiály, tak tam spíš je problém v ukládání výrobků, to znamená, že nejsou prostory. V těch třídách prostě paní učitelky mají svých věcí spoustu, takže zanechávat ty výrobky někde je problém, ale jako dílna, co se týká pracovního vyučování je perfektně vybavená u nás. Nemáme teda svoji pec na keramiku, a to využíváme to Středisko volného času, takže tam záleží také na aktivitě těch učitelů, co si kde domluví. My jsme vázáni samozřejmě tím, že jsme škola zřízená podle § 16, takže my nemůžeme si dovolit nějaké exkurze do vzdálenějších míst i když by se dalo v tom pracovním vyučování využít, ale zase naše děti ne všechny by zvládly dopravu nebo jiné prostředí, jsou zvyklí na nás na pedagogy, na to prostředí, na které prostě jsou navyklí, takže my nemůžeme úplně se…jak bych to řekla…rozjet do světa a objevovat.“*

Učitel 2: *„No já myslím, že ano, a to, protože jsme prošli projektem Profese 2012. Z tohoto projektu se financovala jak kuchyňka, tak vlastně modernizace dílen, vlastně příprava taková ta materiální na všechny ty obory, které učíme nebo na které naše děti můžou odcházet, takže si myslím, že samozřejmě běžným způsobem to doplňujeme a obnovujeme, ale to zásadní byla právě tady ta Profese a já si myslím, že na rozdíl od ostatních škol jsme vybaveni úplně perfektně. Máme zde i například míchačku a zednické nářadí a náčiní, protože valná většina bude pracovat nebo měla by jako zedníci. Máme tu krásně vybavenou kuchyňku, protože hodně jich odchází na ty kuchařské práce a podobně.“*

Učitel 3: *„Myslím, že ano. Máme dobře vybavenou cvičnou kuchyňku i dílny jsou vybaveny dobře.“*

Učitel 4: *„Za mě ano, jak dílna, tak kuchyňka má všechno vybavení, které ve výuce potřebujeme. Takže si myslím, že jsme dobře vybaveni.“*

4. Navštěvujete s žáky v rámci exkurzí střední odborné nebo jiné střední školy?

Učitel 1: *„Jenom co se týká soutěží. Takže když třeba, co se týká tady naší konkrétně, kdyby Vás zajímalo, tak Střední odborné učiliště v Bruntále dělá soutěž Řemeslo má zlaté*

dno jedenkrát ročně a tam vlastně se děti zúčastňují, mají tam několik stanovišť z různých oblastí…strojírenství, dřevo, nějaké takové montážní činnosti, takže tuto konkrétní soutěž.“

Učitel 2: *„Chodíme na ten Artifex, kde se všechny střední školy prezentují, že a vlastně navíc sem jezdí náboráři že, buď to byla ta Lipová anebo jezdíme i do těch Heraltic. Vlastně ty děti mají perfektní…ještě i díky těm dalším podkladům…mají přehled, a navíc udržujeme celkem úzký styk právě tady s tím našim partnerem, což je ta střední odborná škola, kde často chodíme i po domluvě se podívat. Vyloženě jenom po domluvě jo, na některé obory, protože to jsou vlastně naši největší odběratelé. Čili já si myslím, že jako v tomhletom si myslím, že jsme jako opět na úrovni.“*

Učitel 3: *„Účastníme se soutěže Řemeslo má zlaté dno, chodíme na veletrh středních škol a navštěvujeme Dny otevřených dveří.“*

Učitel 4: *„Exkurze mají žáci v rámci Dnů otevřených dveří na jednotlivých školách, také navštěvujeme s žáky Artifex, což je veletrh středních škol, který pořádá Úřad práce.“*

5. Myslíte si, že mohou tyto exkurze žáky ovlivnit při jejich pozdějším rozhodování? Pokud ano, jak moc je to může ovlivnit?

Učitel 1: *„No, myslím si zase, že ano, protože žáci určitě kolikrát neví, co si mají pod názvem nějakého povolání představit za konkrétní činnosti, takže zase každopádně, pokud bychom navštěvovali i praktická pracoviště, to znamená odborné praxe na těch učilištích. Takže ano.“*

Učitel 2: *„No, já si myslím, že téměř stoprocentní, protože tady můžeme vykládat cokoliv. Právě především kvůli jednomu žákovi, který rád pracoval se dřevem a šel na střední školu do Šternberka, jsme se šli podívat na to učiliště, no a tam bylo vidět, že promlouval i sám mimo mě s těmi mistry a ptal se jich a tak. Oni byli samozřejmě rádi, protože rádi přijímají ty naše kluky a vyloženě, když projevil zájem o tu truhlařinu. No, takže já si myslím, že když to oni vidí na živo, proto tam chodíme jo, tak si myslím, že toto je právě zásadně ovlivňuje.“*

Učitel 3: *„Určitě ano, určitě to funguje. Oni totiž naši žáci kolikrát ani neví, co si mají představit za činnost pod názvem nějakého povolání.“*

Učitel 4: *„Myslím si, že to určitě ovlivňuje jejich rozhodování. Když to vidí naživo, tak si lépe dokáží představit, co které povolání obnáší.“*

6. Podílíte se Vy sami nějakým způsobem z pozice pedagoga na profesní orientaci žáků? Pokud ano, jakým způsobem?

Učitel 1: *„Podílím v tom smyslu, že se snažím rozvíjet jejich…za prvé, když vidím, že jsou na něco zdatní, něco, co jim jde, tak se to snažíme rozvíjet a potom jejich zájem, to znamená, pokud má, pokud se chce něčím stát a má o tom už nějakou jasnou představu, což je ta lepší varianta, tak se snažíme rozvíjet v tom daném oboru. Pozjišťujeme, co bude potřebovat nejvíc, a i trošičku ty činnosti směřujeme k tomu danému oboru.“*

Učitel 2: *„Samozřejmě v těch hodinách pracovní výuky zkoušíme různé věci jo, stavěli jsme tady, kluci si sami opravovali dílnu, ji zdili…to bylo v dřívějších dobách. Podle té šikovnosti s nimi samozřejmě pracuji taky, protože říkám v současné době, když je tu ta třída, kde valný zájem o práci není a člověk je do toho musí nutit, takže tam se toho moc jaksi udělat nedá jo, vysvětlovat jim. Ale najdou se tu kluci, a to já poznám a snažím se to tím pádem u nich upevňovat, potom tedy chodíme víc do dílen jo, a když vidím, že on opravdu ten zájem má, tak se mu zvýšeně věnuji a domluvím tu exkurzi a tak dále.“*

Učitel 3: *„Určitě se podílím, když vidím že jsou na něco zdatní, tak se to snažím rozvíjet. Bavím se s nimi o tom, co by je bavilo, kam by chtěli jít a tak.“*

Učitel 4: *„Ano, určitě, bavíme se spolu, co by chtěli dělat. Když vidím že jim něco jde a baví je to, snažím se to u nich rozvíjet. Když mají jasnou představu, co chtějí dělat, tak se je snažím rozvíjet v tom oboru, zjišťuji, co budou potřebovat a směřuju jejich činnosti k tomu oboru.“*

7. Zařazujete profesní orientaci do výuky? Případně jakým způsobem?

Učitel 1: *„Profesní orientaci do výuky každopádně. Jsou to jak besedy, videa, prostě praktické činnosti, že pokud něco vyrábíme i v teorii, že kde mohou využít ty dané poznatky, že ta teorie se propojuje s tou praxí, na to klademe velký důraz.“*

Učitel 2: *„Určitě se s nimi o tom pořád mluví. No, tak já nejčastěji samozřejmě v tom pracovním vyučování jo, a když říkám hledám to, koho co baví, tak se to snažím v něm, jak se říká rozfoukat ten ohýnek, aby ho to bavilo víc. Naší společnou vlastně našim společným cílem je, aby opravdu z nich něco bylo, protože z toho má opravdu člověk radost, aby si tady neflákali a nejezdili jenom s kočárama jo. Takže snažíme se opravdu, i když třeba vyučuji fyziku, tak zase jo...v každém předmětu si myslím, že narazíme na něco a zase to obrátíme tedy, že je potřeba, aby se vzdělávali a aby se vždy zapojili.“*

Učitel 3: *„Určitě ano, v rámci občanské a rodinné výchovy máme v osmé třídě hodiny k volbě povolání a pak v deváté třídě výběr a pomoc při volbě povolání. Také v pracovní výchově probíráme u každého toho žáka, co ho baví a co by chtěl dělat.“*

Učitel 4: *„Nemáme to přímo jako samostatný předmět, ale v rámci předmětů se tomu věnujeme i v té pracovní výchově.“*

8. Bylo zavedení RVP podle Vašeho názoru přínosem?

Učitel 1: *„Myslím, že ano.“*

Učitel 2: *„Za mě ne, já v tom nic nevidím. Já pořád vidím akorát, že to jsou takové nějaké novinky, které nám házou trošku klacky pod nohy. Já si myslím, že mě teda osobně stačí nějaké osnovy, nějaký plán roční a nějaké RVP a ŠVP jako, si myslím, vůbec jako v té své praxi na něj nemyslím jo, takže úhel toho vedení práce s těma děckama a v některé třídě se rozsáhne víc podle schopností dětí a v některé míň, jako ono to nějak škatulkovat do tady těhletěch, já nevím podle mě to je akorát byrokracie.“*

Učitel 3: *„To je velmi diskutabilní otázka, někteří to mohou chválit, jiní ne. Někteří podle toho učí a pracují, jiní to vnímají zase tak, že se to jen napsalo, je to opravdu hodně individuální. Těžko říct, tím RVP by se to mělo, jakože uvolnit a měla by se dát volnost těm školám, a přesto je to poměrně striktně dáno.“*

Učitel 4: *„Myslím si, že to nebylo přínosem. Mě stačí nějaké osnovy, nějaký plán, který si rozvrhnu na celý rok a jedu podle něj.“*

9. Používáte ve výuce nějaké učebnice nebo technické dokumentace a podobně? Odpovídají požadavkům a potřebám žáků? Jaká je jejich využitelnost v rámci RVP?

Učitel 1: *„Takže učebnice…zase je to asi věc každé školy a každého pedagoga. Učebnice využíváme, ale je to jedna z mnoha pomůcek pro mě, které používám v pracovním vyučování, protože samozřejmě se zaměřuji na odborné činnosti, takže jsou pro mě důležité dál kurzy odborné, kde získávám já sama ty praktické zkušenosti. Potom jsou to různá videa, metodiky jo, ať už vlastně i z Upolu, tam máte dobrou katedru tu technickou, tam je velká spousta inspirace, takže ty náměty jako vyhledáváme všude možně. Takže ty učebnice ano, ale nejsou jediným zdrojem, protože ty učebnice se neustále jakože mění, jsou novější a novější, ale škola samozřejmě nenakupuje pořád nové a nové, takže z tohoto důvodu je aktualizujeme ty zdroje.“*

Učitel 2: *„No RVP nevím, jak jsem říkal, tady tou věcí se nezabývám. Ale mám, protože rád jako nejčastěji pracuji se dřevem, tak jsem si sehnal různé takové náměty a podobně. Jo nebo z dřívějších základních škol různé takové…to jsou všechno takové, jsem si vybral, říkám, ty náměty a plánky a podobně, co by se hodilo od těch nejjednodušších po ty složitější. Jo a ti co jsou nejšikovnější třeba, tak jsme s děckama řezali betlém nebo*

ryby. Zase takovým stěžejním bodem byla ta Profese, kde my jsme sami tvořili právě na tohleto ty učebnice takové s pracovními postupy a tak dál. Měli jsme to i na cédéčkách jako jo, takže podle toho se pracovalo, bylo tam zahrnuto jo, tady ty zednické práce, aby se to všeho týkalo. Truhlářské práce, údržbářské práce a kuchařské práce, aby to bylo propracováno právě na ty obory, na které se pak s těma děckama sepisují, ty lístky, kam by měli odcházet, no. Takže jako nějaké učebnice oficiální nejsou na to, ale já využívám ty náměty plus využívám dalších nějakých dvaceti let, co tu jsem."

Učitel 3: *„Ano učebnice využívám, ale jsou to poměrně staré učebnice, jsou v nich skvělé náměty na práci od nejjednodušších po ty nejtěžší se všemi možnými materiály."*

Učitel 4: *„To je asi věc každého pedagoga. Já osobně učebnice využívám, ale je to jedna z mnoha pomůcek, které v používám, využívám i různá videa a metodiky. Takže učebnice ano, ale nejsou jediným zdrojem."*

10. Myslíte si, že může být profesním vzorem v rámci rodiny žáka nebo v jeho nejbližším okolí pozitivně ovlivněna žákova profesní orientace?

Učitel 1: *„Ano."*

Učitel 2: *„No, může být, ale tady je to velmi zřídka, protože ty rodiče sami málokdy pracují, a když pracují tak je to, že na černo kopou, a to je ještě horší pro mě, protože kolikrát se stalo, že jsem se bavil s těmi kluky a ptal jsem se, jak ve škole a oni jo, jo dobrý, tak jim říkám hlavně tam vydržte a oni, že jeden spolužák už skončil, protože ho táta vzal na brigádu v létě na kopání no a už jsou někde pryč a měli jsme vzkázat, že do školy už chodit nebude. Jo čili oni bohužel ti rodiče…samozřejmě mu dá peníze, a každý z těch mladých kluků si může koupit cigarety jo nebo ho táta už ho pak vezme na pivo a on uvidí peníze a tady ten život a kam by chodil do školy. Čili já si myslím, že právě ty rodiny naše, pokud teda pozitivně jako, tak to je opravdu velmi světlá výjimka, spíš naopak."*

Učitel 3: *„Určitě ano, pokud je tedy v rodině kladný mužský i ženský vzor, tak to funguje."*

Učitel 4: *„Určitě, rodina má na dítě velký vliv, myslím si, že i u toho výběru povolání, většinou mají děti za vzor své rodiče nebo prarodiče a podle toho se to odvíjí, jak v pozitivním, tak v negativním."*

11. Je podle Vašeho názoru internet pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodným zdrojem získávání informací?

Učitel 1: *„No, ano, ale plus k tomu musí být ta názorná ukázka, že ten zdroj internet samotný nestačí, on zkresluje tu představu těch dětí a ony nejsou prostě schopny v reálu prostě si představit, co se za tím všechno skrývá.“*

Učitel 2: *„No, pokud jsou pod dohledem a vedeni k tomu, že vyhledáváme nějak cíleně informace, aby jim to pomohlo, tak jo. Ale jakmile jsou nekontrolovaní nebo jsou oni sami na internetu, tak vím stoprocentně, že jsou na sociálních sítích nebo na hrách. Jak jsme měli listy k té Profesi, ty interaktivní, které právě se na počítači na internetu vyplňovaly…jo říkám, když jsou pod kontrolou nebo je to v rámci školy, tak ano.“*

Učitel 3*: „Ano, ale je potřeba ty žáky hlídat. My, když vyhledáváme cíleně informace s žáky, tak je máme vždy pod dohledem, protože jakmile se nehlídají, tak se věnují jiným věcem, které nesouvisejí se školou.“*

Učitel 4: *„Hodně pracujeme s internetem, žáci práci s internetem a celkově s počítačem zvládají dobře. Při práci jsou však pod dohledem, aby se věnovali tomu, čemu mají a vyhledávali jen informace a věci, které zkoušíme.“*

12. Do jaké míry podle Vašeho názoru žáci internet využívají?

Učitel 1: *„Jsou velice zdatní, co se týká internetu, ale u toho studia se musí nasměrovat, ta volba povolání, že oni sami aktivně nemají, jakože zájem nebo není to jejich priory, co je zajímá, mají jiné zájmy, takže když se nasměrují tak ano i u nás na naší škole.“*

Učitel 2: *„No, já si myslím, že využívají, ale do…co by jim pomohlo v profesním životě nulově.“*

Učitel 3: *„Myslím si, že ho využívají, ale určitě ne na to, aby si hledali něco do školy, to asi ne. Spíš ho využívají pro zábavu, na sociální sítě a tak podobně.“*

Učitel 4: *„Určitě využívají, především si myslím, že jsou hlavně na Facebooku, Instagramu a dalších sociálních sítích, dále pak na YouTube, protože rádi poslouchají písničky. Ale, že by doma využívali internet k vyhledávání informací do školy, to si nemyslím, možná jen ve výjimečných případech.“*

13. Máte nějaké zkušenosti v rámci spolupráce s rodiči?

Učitel 1: *„Z pracovního vyučování…podílíme se velice, protože i často se stává, že ty děti, které doma nejsou zapojovány do žádných aktivit, tak rodiče se sami podivují, co všechno tady dělají od výrobků, přes úklid pracoviště. Jsou děti, které doma nevynesou ani odpadkový koš a oni si prostě musí pracovní místo uklidit, dílnu, nářadí. Rodiče vidí, jaké vyrobí výrobky, jaké používali nářadí a nevěří vlastním očím.“*

Učitel 2: *„Já ne teda, co se bavíme o té profesní spolupráci, to vyloženě pan výchovný poradce s nimi. Já s nimi řeším jenom nějaké ty kázeňské věci. To je tady na denním pořádku, kdo je drzý anebo já nevím odmítá něco a tak dál, takže jedině já s těmi rodiči spolupracuji jedině po té výchovné stránce, ale jinak ty profesní má na starosti pan kolega.“*

Učitel 3: *„Se mnou jako s vyučujícím daného předmětu ohledně té profesní volby ne, to spíš s třídními učiteli nebo výchovným poradcem, já s rodiči spolupracuji jen po výchovné stránce.“*

Učitel 4: *„Rodiče chodí málo, většinou když nějací přijdou a mají zájem, tak jsou to převážně rodiče nějakého bezproblémového žáka, ti od těch problémových moc zájem nemají.“*

Příloha 4. Doslovný přepis rozhovorů – výchovní poradci.

1) Věnujete se nějak na Vaší škole výchově k volbě povolání a profesní orientaci? Pokud ano, jakým způsobem?

Výchovný poradce 1: *„Tak už v rámci ŠVP máme vlastně oblast v rámci pracovního vyučování, kde je volba povolání. Máme to rozdělené do 8. a 9. ročníku, kde se postupně věnujeme jako kdyby takovým těm schopnostem, aby si ti žáci uvědomili vlastně v čem jsou třeba lepší nebo co je jejich slabá a silná stránka a tak. A tak nějak je k tomu i nějaký pracovní sešit, který se k tomu jakoby využívá docela. Pak vlastně s výchovným poradcem, což je se mnou, vedeme besedy na to, kdy si jakoby povídáme o tom, jakým způsobem a kdy se věnujeme vlastně tomu tématu, postupně je seznamuji s tím, jaký je plán toho celého roku, do kdy se musí rozhodnout nebo jaké jsou možnosti. Říkáme si, jak, kde vyhledávat a tak dál, takže to samé je potom i pro rodiče, no. Plánuje se nebo plánuje, býval Artifex, což je veletrh středních škol, takže i toto, to jsme zařadili už pro žáky 8. ročníku, aby se šli podívat, aby se mohli pomalu, postupně nějak rozhodovat, protože nám to přijde v tom 9. ročníku už potom na poslední chvíli, takže si myslím, že je lepší už jednat s těma osmákama.“*

Výchovný poradce 2: *„No, tak to víte, že se věnujeme, protože i speciální školy, respektive tedy základní školy a školy tohoto typu, tohoto zaměření, samozřejmě k volbě povolání ty žáky vedou, takže vlastně já, protože učím v těch devátých třídách, tak se o tom průběžně bavíme jo, celý rok. My už začínáme v osmé třídě, protože průběžně o tom mluvíme, pořád, protože je potřeba tady ty žáky dohnat k tomu, aby studovali dál, aby neskončili na pracovním úřadě, že, takže to je asi k tomu. Pokud ano, jakým způsobem. No, tak to jsou právě ty rozhovory, pohovory. S panem učitelem, s kolegou, chodíme do středních škol, respektive do střední odborné školy tady ve městě a tam je taková soutěž Řemeslo má zlaté dno, to je taková soutěž škol, těch dovedností právě, jo, takže tam jsou takové ty řezbářské a prostě všecko možné, co se týká řemesla, jakéhokoliv…truhlařina, strojařina, a tak dále.“*

Výchovný poradce 3: *„Ano, v rámci občanské a rodinné výchovy. V 8. třídě hodiny k volbě povolání, v 9. třídě výběr a pomoc při volbě povolání.“*

Výchovný poradce 4: *„Ano, věnujeme. Máme to rozdělené do 8. a 9. ročníku, a postupně se věnujeme těm schopnostem, aby si ti žáci uvědomili, co je jejich slabá a silná stránka a tak. Kromě rozhovorů s žáky navštěvujeme taky soutěž Řemeslo má zlaté dno, kde jsou různé soutěže dovedností v různých řemeslech.“*

2) Jsou konzultace k profesní orientaci poskytovány častěji rodičům nebo žákům?

Výchovný poradce 1: *„Tohle je hodně taková otázka…i na tom jaká je skladba těch žáků, každá vlastně skupina těch deváťáků je jiná, má jiné potřeby, jinak jsou jakoby i rozmyšlení, někteří už mají představu a jdou si za svým cílem, někteří neví a jednáme prostě furt dokola a bavíme se a s rodiči a tak. Takže ono jako je těžké na tohleto odpovědět jako jednoznačně. Myslím si ale, že častěji mluvíme s těmi dětmi než s těmi rodiči, protože je to v rámci těch hodin zavedené i v rámci těch besed. Rodiče jsou kontaktování vlastně jednou v prvním pololetí na začátku roku, kdy jsou třídní schůzky, kdy já je seznámím s tím celým plánem, jak to teda jakoby bude, do kdy musí si vybrat, přihláška, zápisový lístek všechno…prostě se vším je seznámím a potom v tom druhém pololetí, kdy už teda nebo po vysvědčení, kdy už teda se musí ty přihlášky jakoby vyplnit, odevzdat a tak dále, tak to bývá tak dvakrát ročně a ostatní konzultace jsou jenom individuální podle toho, jak se ty rodiče ozvou. Letos jsem s jednou maminkou mluvila tak 50x, takže opravdu je to hodně individuální na tom, jak zrovna ta třída je jakoby i rozhodnutá.“*

Výchovný poradce 2: *„No, v tomto případě určitě žákům jo, protože s něma jsme v kontaktu, ve styku vlastně dennodenně, i když potom, když se podávají ty přihlášky, to je ten únor vlastně, tak ty konzultace s rodiči jsou intenzivní taky, protože rodiče se ptají, zajímají se…zase ne všichni, ale zajímají se, co a jak, jak to vlastně bude probíhat. Ono teď se to trošku zkomplikovalo tou koronou, protože my za normálních okolností s těmi rodiči máme takové jako…taková sezení jo, kdy jim vysvětlujeme, jak se přihlášky podávají, jak je to se zápisovými lístky a takové věci, oni se samozřejmě ptají, co to jejich dítě může dělat. Tak tady se snažíme jim trošku jako…nechci říct vnutit myšlenku, ale aby nepřeceňovali síly. Takže více samozřejmě s těmi žáky než s rodiči, ale jsou různá období, kdy rodiče se intenzivněji zajímají jo.“*

Výchovný poradce 3: *„Se žáky je to potřeba probrat podrobněji, takže častěji asi s nimi. Konzultace rodičům jsou poskytovány v rámci třídních schůzek.“*

Výchovný poradce 4: *„Častěji mluvíme s těmi dětmi než s těmi rodiči, protože je potřeba s nimi to probrat podrobněji. S rodiči máme konzultace v rámci třídních schůzek, i když v období, kdy se podávají přihlášky jsou konzultace s rodiči také intenzivní, protože se rodiče zajímají a ptají, tedy jak kteří.“*

3) Myslíte si, že je péče v oblasti profesního poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečná? V čem spatřujete pozitiva, a naopak v čem negativa?

Výchovný poradce 1: *„Já si myslím, že pro ty žáky máme ten systém zavedený dostatečně srozumitelný a dostatečně vstřícný s tím, že oni opravdu jako za prvé diskutují jak s třídní učitelkou, tak vlastně s tím člověkem, který vede tu profesní orientaci zrovna ten rok, kdy má to pracovní vyučování na starosti a potom se mnou. Naučili se, že já s nimi jakoby jednám o tom prakticky kdykoliv se potkáme a oni se na něco zeptají, tak prostě mají tu důvěru, chodí za mnou jen tak, a tak si to furt jakoby říkáme, tak si myslím, že pro ně je to akorát dostatečné. Nemyslím si, že by byla někdy nějaká mezera, kterou bychom mohli vyplnit něčím navíc. Myslím si, že ne, že už toho je tak dost, že kolikrát až bych řekla moc.“*

Výchovný poradce 2: *„Já si myslím, že se těm dětem věnujeme dostatečně. Oni mají veškeré informace od nás, takže tady je třeba veletrh prací a řemesel nebo tak nějak…Artifex se to jmenuje, teď to třeba nebylo vzhledem k té koroně. Takže oni ty informace mají, jo a dnes a denně. A jim se vlastně nejenom já, ale i všichni učitelé třídní se jim věnují tady v tomto, protože my jsme taková řekněme malá škola, takže my jsme pořád všichni v nějakém kontaktu, takže když je potřeba, tak zasahují třídní a já si myslím, že to všecko klape tady v tomhle tom. Takže informace mají.“*

Výchovný poradce 3: *„Myslím, že je dostačující. Aspoň v naší škole.“*

Výchovný poradce 4: *„Myslím si, že na naší škole se žákům věnujeme dostatečně. Mají informace od nás, navštěvují také veletrh středních škol. Nevěnuji se jim pouze já, ale také o tomto diskutují s třídním učitelem.“*

4) Jsou u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vysoké šance na přijetí k dalšímu studiu?

Výchovný poradce 1: *„Víte co, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, my máme žáky s…my jsme škola zřízená podle § 16 odst. 9, tudíž naši žáci se hlásí na obory typu E a tam mají jakoby prakticky vždycky volno, není nikdy…nikdy jsem nezažila za těch x let, nevím devět let tady dělám výchovného poradce, že by ten obor byl naplněný a řešili jsme kam s ním. Takže pokud se opravdu rozhodnou na E obor, na který by měli, tak se dostanou vždycky. Jsou roky, kdy máme děti, které jsou trošičku lepší a zkusí i H obor a pak už je to takové, jakože bude, nebude, splní podmínky průměru, a tak a škola, jestli bude naplněná nebo ne. Řekla bych že, ale v poslední době není takový zájem o ty učňovské obory, školy bojují pomalu o každého žáka, takže si vezmou i ty naše, byť to tam potom třeba nezvládají, to už jakoby potom je takové…ale co se týče toho studia, tak, kdo si podal přihlášku, byl přijat. Nemůžu říct, že bych někdy řešila, že mám dítě, které se snažilo někam dostat a nebylo místo, to se mi za ty roky ještě nestalo.“*

Výchovný poradce 2: *„No určitě, protože tady ta naše střední odborná škola vlastně, oni se tam hlásí a nemusí dělat nějaké zkoušky jo, tam je to bez zkoušek čili, kdo se přihlásí a splní kritéria, samozřejmě tam nevezmou pětkaře jo, to je jasný, ale zatím se nám nestalo, že za tu dobu, co já dělám výchovného poradce, že by někoho nepřijali na nějakou školu. To není jenom tady střední odborná škola, ale to jsou třeba střední škola Lázně Lipová, Velké Heraltice tady na Opavsku jo, takže vždycky, pokud to dítě má zájem a splní jakási kritéria, tak je přijato, jo.“*

Výchovný poradce 3: *„Záleží na stupni podpůrného opatření. Šance jsou.“*

Výchovný poradce 4: *„Určitě ano, naše děti se hlásí převážně na éčkové obory, kde je stoprocentní šance na to, že je vezmou. Někteří, kteří jsou šikovnější, zkusí i háčkové obory a tam už je to o tom, zda splní podmínky a jestli bude škola naplněná nebo ne.“*

5) Na jakých studijních oborech mohou žáci po ukončení základní školy pokračovat ve studiu? Případně jaké studijní obory si žáci volí nejčastěji?

Výchovný poradce 1: *„To jsou E obory, my teda, hlásíme se někteří žáci i na H obory a měli jsme žáka, který…nebo máme žáky i na ty praktické školy, jednoletou, dvouletou, to si myslím, že tam patří…tady ti žáci se SVP, protože máme i středně těžké, těžké mentální postižení. Nejčastěji to bývají, u nás je to hlavně ta spádová oblast, takže H obor bývá opravář zemědělských strojů, výjimečně kuchař-číšník, ale tam oni mají dva jazyky, takže to bývá pro nás úplná smrt. Zednické práce, stravovací a ubytovací služby a truhlářské práce z těch E oborů, protože je to dostupnost Bruntál, a pokud někteří jdou do Lipové, tak ještě jakoby v Lipové. Kdysi býval i zájem o ty pečovatelské služby, ale nemáme teď tolik holek a kluci o to zájem nemají, takže tak.“*

Výchovný poradce 2: *„Takže to tady vyplývá z toho zaměření našeho, takže vzhledem k tomu, že jsme škola, jaká jsme, tak naše děti se vlastně hlásí ve většině případů na studijní obory éčkové jo, to jsou takové ty zednické práce, pečovatelské služby jo a takové věci. No a samozřejmě, tak kluci, ti se nejčastěji hlásí na ty zednické práce a děvčata, tam už je to trošku jako takové jiné, protože tam mají víc těch variant, které se jim líbí, to jsou ty pečovatelské služby a takové ty kuchařské práce a tady tohleto jo. Teď nám trošku, právě jsem vzpomněl, ty Heraltice, protože se holky vzhlédly v kuchařských pracích, ale obor cukrář, takže tady právě děvčata z vedlejší třídy jdou do těch Velkých Heraltic na toho cukráře. Někteří končí v Městě Albrechticích. Kluci, kteří jsou takoví jako techničtější a nechtějí být zedníky, tak tam chodí na takové ty údržbářské práce, které tam v těch Albrechticích, tam otvírají takové právě ty práce s kovem a jsou to zase éčkové obory.*

Samozřejmě tady máme i jedince, kteří se…třeba loni hlásil jeden i na háčkový obor truhlář a dostal se, byl rád a docela se mu tam i daří, šel na háčkový obor do Šternberka, tam je taková lesnická škola, tam jsou takové ty háčkové obory taky, tak tam se nám upíchli taky. Dokonce náš žák skončil na vysoké škole, on jel s rodiči na dovolenou někam do Španělska nebo kam to bylo a on zjistil, že má talent na jazyky jo, no a vystudoval na vysoké škole právě nějaké ty jazyky, takže…samozřejmě musel postupně, že maturitu si udělat a takové věci, ale to se mu podařilo a vystudoval vysokou školu no.“

Výchovný poradce 3: *„Záleží na stupni podpůrných opatření. Většinou jsou to však učňovské obory.“*

Výchovný poradce 4: *„Pro naše žáky jsou určené éčkové obory. No a nejčastější obory, které volí jsou u kluků zednické práce, truhlářské práce. A u děvčat ty pečovatelské služby a stravovací a ubytovací služby.“*

6) Jakým způsobem se staví samotné střední školy k přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výchovný poradce 1: *„No ti, kteří poskytují E obory, tak úplně v podstatě v pořádku, v pohodě…mají všechno zmáknuté. Teď jsme řešili třeba Lipovou Lázeň, která se teda rozšířila na střední školu řemesel, kdy mají už i ty H obory, ne jenom éčkové, oni byli zaměřeni na ty E obory a na střední školu, jako tam to praktická jednoletá, dvouletá a tam to bývá bez problému, oni mají i zajištěné pro ty děti dozory, dohledy, podávání léků, prostě jako jsou si myslím, že na to dostatečně připraveni.“*

Výchovný poradce 2: *„No, tak otázka jednoduchá, oni se staví k tomu pozitivně, protože samozřejmě každé té střední škole jde o peníze, co si budeme povídat, takže oni je berou jo. Otázka je potom jestli tam ty děti vydrží nebo ne, a to zas je potom věc rodičů a toho zázemí domácího. Ale střední školy jsou v tomto, v kladném takovém přístupu, řekl bych.“*

Výchovný poradce 3: *„Nesetkala jsem se se špatným přístupem.“*

Výchovný poradce 4: *„Nesetkala jsem se se špatným přístupem, ti, kteří mají ty éčkové obory tak mají přístup v pořádku. Pak taky chodíme na veletrh středních škol, dny otevřených dveří a školy nám dávají i nějaké propagační materiály.“*

7) Jaké informační zdroje nejčastěji Vy i žáci využíváte?

Výchovný poradce 1: *„Využíváme klasický Atlas školství, který nám chodí pro Moravskoslezský kraj. Dny otevřených dveří využíváme tady u nás v místě bydliště, protože škola to pořádá, pozvou nás. Oni dokonce mají minibus, takže nás naloží, odvezou*

nás na dílny podívat. Podíváme se do kuchyňky, do jídelny, podíváme se na ty jejich pracoviště, takže to je pro nás velký informační zdroj, protože děti, dokud si to nedokážou představit, nevidí to, tak tady tyhle ty se těžko rozhodují. A společně si vždycky ukážeme nebo najdeme, napíšeme, zapíšou si to k sobě i jakoby webovou stránku té dané školy, takže je po internetu…přímo nevyhledáváme v nějakém tom atlasu škol na internetu, to ne, to je pro ně jako úplně nepřehledné, jim to nic neříká. Pro ně ano, obrázkový sešit by byl ideální, takže my máme i letáčky, já vždycky nasbírám spoustu letáčků na tom veletrhu škol, který se ten Artifex pořádává, letos nebyl, letos byl online, a i v tom si děti potom listují, pročtou si. Pro ně je to asi jako lepší, než když koukají jenom tak na písmenka, no. Takže asi tady toto jenom papírově, dny otevřených dveří, webovky, popřípadě nějaký ten veletrh středních škol."

Výchovný poradce 2: *„Zdroje, tak to je internet samozřejmě, protože tam chodíme na ty internetové stránky těch škol. Pak tady ten atlas škol, který tady mám. Pak jsou to různé ty, jak tady chodí ti náboráři Lázně Lipová a tak, tak oni nosí samozřejmě takové ty brožury různé, které potom naše děti řekněme prostudovávají jo. Takže to jsou takové ty základní. Pak ten Artifex, o kterém jsme tady mluvili, to byl ten veletrh práce, kde oni se seznamují s těmi různými obory, protože tam jsou různé stánky, kde se představují různé střední školy. Takže to jsou takové ty zdroje nejčastější, samozřejmě potom ty děcka i samostatně, jak jsou ty dny otevřených dveří a takové, tak my tam s něma jdeme a oni tam potom třeba odpoledne jdou třeba s rodiči, tak jako doladit, řekněme."*

Výchovný poradce 3: *„Veletrh středních škol, atlasy středních škol, webové stránky škol."*

Výchovný poradce 4: *„Využíváme atlas středních škol, navštěvujeme veletrh středních škol, webové stránky škol a různé letáčky a brožurky."*

8) Jací činitelé a faktory podle Vašich zkušeností nejvíce ovlivňují profesní volbu žáků?

Výchovný poradce 1: *„Je to většinou rodič. Z našeho pohledu je to z největší části rodič, protože rodič stanoví, jestli to dítě může dojíždět a jestli to dítě může na intr. Pokud jim povolí jednu z těch variant, tak už potom se můžeme trošičku jako rozmlouvat nad tím jaké jsou možnosti a co by se jim teda líbilo a oni sami si jako můžou říct ten vlastní názor, ale pokud jsou limitováni tím, že půjdou jenom tady ve městě a nikam jinam, tak jsou tu dva obory, nic jiného a oba dva jsou vlastně háčkové, tady u nás éčko není, jo, takže z velké části je to ten rodič, jejich vlastní názor je až ten druhotný."*

Výchovný poradce 2: *„Činitelé, tak to jsou učitelé jo, pan kolega ovlivňuje v pracovních činnostech ty děcka a oni…faktem je, že oni nemají moc jako volbu jo, oni můžou jít na ty zednické práce, to se týká kluků, pak můžou jít na ty pečovatelské služby, stravovací*

služby jo, takže tady v tomto. Jeden pan učitel s nimi chodí do kuchyňky, takže často vaří jo, jiný pan učitel zase chodí do těch dílen. Takže to jsou takoví ti činitelé a faktory, kteří to ovlivňují, to znamená učitelé jo. Samozřejmě pokud učí tady praktické práce nějaká paní kolegyně, tak ona zase s něma chodí, holky šijou jo a dělají takové ty ženské práce, tam máme učebnu pro ty pečovatelské práce, takže tam chodí ty kolegyně.“

Výchovný poradce 3: *„Většinou rodiče.“*

Výchovný poradce 4: *„Většinou rodič. A pak to jsou také učitelé.“*

9) Jaké zkušenosti máte v rámci spolupráce s rodiči a jejich postojem k budoucímu pracovnímu uplatnění žáků?

Výchovný poradce 1: *„No, to je zase jak kdy, zase je to o tom, jaké mají oni vlastní zkušenosti, taky tady byl názor…klučina chtěl na obor opravář zemědělských strojů a matka řekla no nepůjde tam, prostě nebude mít uplatnění, proč by tam chodil a co s tím bude dělat, a kam půjde, a to ne já chci, aby šel prostě někam jinam. Takže jako ono je to hodně individuální. Pak jsou rodiče, kterým je to úplně jedno, kteří prostě podepíšou cokoliv a nechávají to vyloženě v rukou těch dětí a někdy si myslím, že by se mohli společně aspoň pobavit a promluvit si a jednat s takovým rodičem je takové i docela z mé strany složité. A většinou jakoby komunikují, plní, máme, stíháme termíny, nejhorší je spíš jenom dovolená pana doktora v době února, kdy se prostě vyplňují potvrzení zdravotní.“*

Výchovný poradce 2: *„To záleží právě na rodině, protože jsou samozřejmě rodiče, kterým záleží na vzdělání jejich dětí a co si budeme povídat, jsou rodiče, kterým je to úplná putna. Takže dotlačit je…já jim vypisuji přihlášky všem čili všichni mají přihlášku na střední školu. Všichni deváťáci, pokud vychází z osmé třídy po splnění devítileté povinné docházky, tak i těm osmákům, a teď už ale záleží na tom, jak se ti rodiče k tomu postaví jo, protože někteří rodiče se postaví kladně, jdou s tím dítětem k doktorovi, protože tam potřebuje razítko, jestli to dítě je schopné studovat ten obor. Ale jsou rodiče, kterým je prostě líto dát tu stokorunu nebo kolik to stojí, a to děcko už vlastně skončí tady na tomhle, že prostě nemá potvrzenou přihlášku od lékaře čili oni zase abychom měli jistotu, že ta přihláška na té střední škole je, tak oni to musí přinést potvrzené a já to na ty střední školy potom distribuuju, takže pokud to donese tady potvrzené, tak máme jistotu, že ta přihláška na střední škole je. Takže jsou rodiče, kteří ano a jsou rodiče, kteří ne.“*

Výchovný poradce 3: *„Spolupráce s rodiči je většinou dobrá.“*

Výchovný poradce 4: *„Záleží na rodině, setkávám se s rodiči, kteří se zajímají o vzdělání svých dětí i s rodiči, kteří nejeví žádný zájem.“*

10) Mají podle Vás žáci adekvátní a reálné představy při volbě studijního oboru nebo při volbě školy?

Výchovný poradce 1: *„Myslím si, že ne. Oni si to nedokážou vůbec představit, co to znamená a kolik je toho vlastně ještě čeká. Někteří prostě si nedají vymluvit, že ten éčkový obor pro ně vhodný a chtějí jít teda za každou cenu na to háčko. Některým se nedá ani pořádně vysvětlit, že z toho daného oboru teď zrovna jako úplně není to uplatnění, že tady ty pracovníci, je jich moc a jo, není kam s nimi, ať si teda zkusí něco jiného, ne oni jsou prostě zarytě třeba přesvědčení o tom, že půjdou tam. No ale…odpověď je ne, nemají reálné představy, no.“*

Výchovný poradce 2: *„No určitě, protože my jim to tady vlastně tak jako zprostředkováváme díky těm exkurzím a takovým těm věcem, takže oni ví, do čeho jdou. Nehledě na to, že vlastně tady ve škole v těch praktických pracech se s tím vším seznamují, takže oni mají představu. Tady máme stroje, se kterými oni potom přijdou vlastně do styku na té střední škole, takže oni ví, do čeho jdou jo. Mají představu.“*

Výchovný poradce 3: *„Nemají, je třeba s nimi probrat jejich profesní orientaci, co které povolání, a hlavně střední škola obnáší.“*

Výchovný poradce 4: *„Určitě nemají. Nedokážou si vůbec představit, co to znamená a kolik je toho vlastně ještě čeká. Je potřeba to s nimi probrat a navést je šetrným způsobem na správnou cestu. K tomu jsou dobré především exkurze nebo ten veletrh škol, kde žákům přiblíží a ukáží skutečnou náplň dané profese a žáci si to taky můžou sami vyzkoušet.“*

11) Co děláte v případě, že se žák rozhodne, že nechce pokračovat v dalším vzdělávání?

Výchovný poradce 1: *„Máme formulář, rodič podepíše, že si nepřeje podat přihlášku k dalšímu vzdělávání. Je to v kompetenci zákonného zástupce, oni nejsou plnoletí a pokud to dítě jako nemá zájem a rodina nechce z jakéhokoliv důvodu, tak se postupuje tímto způsobem. My si to zakládáme do katalogového listu žáka. V případě, že by jednou někdo přišel a rozčiloval se, že my jsme vlastně to dítě ochudili o tu přihlášku a on teď v životě má takový problém a něco. Rozhodli se svobodně, podepíšou to a máme to založené. Míváme to výjimečně, většinou se snaží, byť tam třeba vydrží měsíc na té škole a pak skončí. Ale většinou ty přihlášky podají, no.“*

Výchovný poradce 2: *„Přesvědčujeme, přesvědčujeme, přesvědčujeme. Říkáme, že dávky nejsou všechno, že samozřejmě na ty dávky se ty peníze někde musí vzít, ale oni nemají totiž představu o tom, jak to chodí, protože rodiče nepracují a tady je to kolikrát ještě tak těžší v tom, že vlastně děti vstávají do školy a oni nemají ten vzor. Rodiče spí jo,*

takže to se mi stalo, že jsem prostě přišel pro děcko do rodiny a v jedenáct hodin jsem je probudil jo, celou tu rodinu, takže to se potom těžko něco…takže se snažíme přesvědčovat, zveme si rodiče. Já jsem s rodiči deváťáků teď strávil hodiny a hodiny přesvědčováním a nejhorší na tom je, že kolikrát vlastně ani ti rodiče nemají zájem na tom, aby to jejich děcko dostudovalo jo. To mě zaráží, já sám mám tři děti a vlastně všichni chceme, aby dosáhli co nejvyššího vzdělání, tady to neplatí. Takže se jim snažíme vysvětlovat, že prostě je to nutnost jo.“

Výchovný poradce 3: *„To nevím, ještě se mi to nestalo.“*

Výchovný poradce 4: *„S takovým případem nemám žádné zkušenosti, na naší škole jsou žáci, kteří přihlášky podávají.“*

12) Jakou mají v tomto případě žáci šanci na získání zaměstnání?

Výchovný poradce 1: *„No, to je jak kdo. Jsou děti, které jako si v životě najdou vždycky nějakou někde brigádu, práci, cokoliv, kde je vezmou bez nějakého vzdělání. Ale jinak je to jako docela mizivé, si myslím a tady tím, že ta nezaměstnanost je docela vysoká, tak o to, si myslím, že je to horší. No, ale přijde mi, že ti, co chtějí v životě něco dosáhnout, tak se tak nějak někam dostanou, že něco mají, ale nemám o nich tedy ani informace, zprávy zpětné, ztratí se nám z dohledu, vůbec nevíme o nich nic, takže…a děvčata většinou rodí děti, no.“*

Výchovný poradce 2: *„No, tak to víme, že ta šance na získání zaměstnání je minimální, protože oni končí na Úřadu práce. A zase pokud přijde nějaký zaměstnavatel a chce zaměstnance, tak nešáhne po člověku, který je úplně bez vzdělání, raději si vždycky vytáhne člověka, který prostě má nějaký papír nebo něco umí jo. Když oni odejdou tady z této školy a většinou na tom Úřadu práce končí žáci, kteří tomu moc nedají, tomu studiu, takže jsou v podstatě vyšachovaní jo. A to jsou ti nezaměstnaní, kteří potom jsou na těch dávkách a my je ze svých daní živíme a platíme jim cigarety.“*

Výchovný poradce 3: *„Šanci máme všichni, je to o tom, kdo jak chce. Záleží také na rodičích.“*

Výchovný poradce 4: *„To je jak kdo, jsou děti, které si najdou v životě vždycky nějakou brigádu, práci prostě cokoliv, kde je vezmou bez nějakého vzdělání. Šanci má každý, pokud chce dělat.“*

13) Máte nějak navázanou spolupráci s Úřadem práce ČR? Pokud ano, jakým způsobem spolupracujete?

Výchovný poradce 1: *„Tak Úřad práce z Bruntálu organizuje ten Artifex a dělával besedy. Paní sem přijela a byla beseda. Já neříkám, že se nesnaží, myslím si, že to nepojímá, ale z toho úhlu, který by vyhovoval našim dětem, takže ona si odprezentuje to svoje, kde má ty statistiky, jak to uplatnění je, není, kde teď se tak jako nachází největší poptávka na ty dané obory. Jako je to zajímavá informace, ale pro naše děti špatně podaná, takže já jim vždycky musím potom jim to jakoby dovysvětlit. Co si myslím, že z toho Úřadu práce je úplně nejlepší je ten Artifex, kdy ty děti opravdu si to tam můžou někdy i vyzkoušet, že je tam nechají brousit, oni je tam nechají něco nebo tam mají ten trenažer na řidičák, to se jim strašně líbí, jo nebo si tam zkouší zdobit jako cukráři, takže když si to můžou i uchopit, a to je organizace toho Úřadu práce. Nic jiného my neřešíme, jo my máme třeba tři deváťáky, pět maximálně a asi není úplně potřeba nic jako víc takhle.“*

Výchovný poradce 2: *„S Úřadem práce máme právě tady tu spolupráci třeba na tady těch atlasech školství, s paní z Úřadu práce jsme v kontaktu, protože ona mi posílá přes internet různé informace, jak to vypadá jo, na kterých školách je nějaké volné místo, takže s Úřadem práce jsme v kontaktu pravidelně.“*

Výchovný poradce 3: *„Ano, pravidelné besedy.“*

Výchovný poradce 4: *„Ano, Úřad práce jednak pořádá Artifex, což je veletrh středních škol, který navštěvujeme a pak také pořádá pravidelné besedy.“*

14) Na základě, jakých předpokladů, faktorů nebo činitelů žákům doporučujete vhodný studijní obor?

Výchovný poradce 1: *„Většinou je to vlastní přání, vycházíme z toho, co je v životě baví, jaké mají zájmy a vlastně v podstatě podle toho jim tak jakoby se snažíme nabídnout ty možnosti, aby je to trošku bavilo a aby tam zůstali, protože když je to nebude bavit, oni tam prostě budou jenom, protože musí a nevydrží to dlouho. Takže asi tak no, ono tam jako není moc těch činitelů, ze kterých se dá brát. Oni ti žáci nemají nějak valné výsledky. Přece jenom jsou tady, protože v něčem nedostačují a mají lehká mentální postižení a ta nabídka oborů v tomhle kraji není tak velká, takže ono je to jako hodně limitované tady tím.“*

Výchovný poradce 2: *„To právě vyplývá potom řekněme z pohlaví, když bychom začali tak jakoby ze široka. Takže holkám určitě nedoporučuju zedničinu. No a potom podle toho, jak se profilují v praktických pracech jo, protože pan kolega, který je má…já tento rok nemám nic z praktických prací, kdysi jsem to míval taky, tak tam to člověk pozná, vidí, jestli tíhne ke dřevu nebo ke šroubkům jo, tak podle toho je potom se snažíme je směřovat.*

Jsou tady potom samozřejmě nebo byli kluci, kteří byli řekněme takoví zženštilejší jo, takže těm jsme doporučili pečovatelské služby a chytli se jo. Nebo stravovací a ubytovací služby, ti, kteří tíhnou ke kuchyni a rádi vaří. Takže podle toho, tak jak to tady vidíme, tak je se snažíme prostě nějakým způsobem profilovat nebo jo, aby prostě se chytli toho, co je baví a co by chtěli v životě dělat jo, aby pracovali, protože to je vlastně náš takový cíl jo. Ono to zní možná jako nějak vznešeně, ale aby prostě chodili do práce.“

Výchovný poradce 3: *„Podle jejich zájmu, koníčků…probíráme, co by chtěli v životě dělat. Předpoklady studijní jsou hodně důležité.“*

Výchovný poradce 4: *„Většinou je to jejich vlastní přání, vycházíme z toho, co je v životě baví a jaké mají zájmy. No a podle toho se jim pak snažíme nabídnout ty možnosti.“*

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Barbora Puschnerová
Katedra:	Ústav speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Kariérní poradenství a profesní orientace u žáků se SVP
Název v angličtině:	Career counseling and professional orientation of pupils with SEN
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na teorii, která se vztahuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich profesní orientaci. Praktická část diplomové práce je založena na analýze rozhovorů se 4 výchovnými poradci a 4 pedagogy předmětů technického charakteru.
Klíčová slova:	Žák se SVP, speciálně vzdělávací potřeby, profesní orientace, kariérové poradenství
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the theory that relates to pupils with special educational needs and their professional orientation. The practical part of the thesis is based on the analysis of interviews with 4 educational counselors and 4 teachers of technical subjects.
Klíčová slova v angličtině:	Pupil with SEN, special educational needs, proffesional orientation, career counseling
Přílohy vázané k práci:	Příloha 1. Otázky k rozhovoru – učitelé předmětů technického zaměření. Příloha 2. Otázky k rozhovoru – výchovní poradci. Příloha 3. Doslovný přepis rozhovorů – učitelé předmětů technického zaměření. Příloha 4. Doslovný přepis rozhovorů – výchovní poradci.
Rozsah práce:	70 stran (153 552 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk