

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií



**Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnání učebního oboru v závislosti na  
absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání**

–

**efektivita inkluzivního vzdělávání u žáků s deficitem v oblasti mentálních funkcí**

Disertační práce

**PaedDr. Pavlína Baslerová**

Doktorský studijní program Speciální pedagogika

**Školitel: prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.**

Olomouc 2017

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem „*Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnutí učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání*“ vypracovala samostatně a při jejím zpracování jsem využila pouze zdrojů informací uvedených v seznamu bibliografických citací.

Dále prohlašuji, že tištěná verze je zcela shodná s verzí na vloženém CD disku.

V Olomouci dne 31. 3. 2017

## **PODĚKOVÁNÍ**

Mé poděkování patří školiteli této práce prof. Mgr. et. PaedDr. Janu Michalíkovi, PhD. Nejen za odborné vedení, ale i za trpělivost, kterou při něm prokazoval. Mé poděkování náleží i všem, kteří mi poskytli výzkumná data (žákům z vybraných odborných učilišť a jejich učitelům). Zvláštní dík patří mým dlouholetým kolegům – speciálním pedagogům, kteří se každodenně střetávají s realitou vzdělávání žáků s mentálním postižením, za jejich ochotu v dlouhotrvajících diskusích tříbit mé názory, a kteří mne dokázali povzbuzovat ve chvílích, které pro mne osobně byly velmi těžké.

**Klíčová slova**

Žák s mentálním postižením, rámcový vzdělávací program, základní škola, základní škola praktická, klíčové kompetence

## OBSAH

ÚVOD .....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1    TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ .....	5
1.1    Historický vývoj pojmu mentální retardace ve 20. století.....	5
1.2    Definice a klasifikace .....	7
1.3    Kategorie „žák s oslabením kognitivního výkonu“ .....	10
2    VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM DO ROKU 2015	
12	
2.1    Základní principy a realizace vzdělávání žáků s LMP do roku 1989 .....	12
2.2    Změna paradigmatu a realizace vzdělávání žáků s LMP do roku 2005 .....	15
2.3    Vliv Školského zákona přijatého v roce 2005 na vzdělávání žáků s LMP.....	18
2.4    Rozsudek D.H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP .....	23
3    AKTUÁLNÍ STAV VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LMP V ČR.....	25
3.1    Inkluze jako základní princip vzdělávání.....	25
3.2    Změny ve vzdělávání žáků s LMP související s platností Školského zákona č. 82/2015Sb. ...	30
3.3    Vliv prováděcích vyhlášek ke Školskému zákonu na vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí.....	34
3.3.1    Vyhláška č.27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných <sup>34</sup>	
3.3.2    Vyhláška č.197/2016Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky .....	39
3.3.3    Vyhláška č. 202/2016Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů .....	40
3.4    Podpůrná opatření a vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí.....	42
3.5    Aktuální změny ve vzdělávání žáků s LMP vyplývající ze zrušení přílohy č. 2 RVP ZV k 1. 9. 2016 .....	46
4    PROFESNÍ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ S LMP.....	52
4.1    Střední školy vzdělávající žáky s mentálním postižením .....	53

4.2	Učební obory kategorie E v České republice .....	55
4.2.1	Charakteristika učebních oborů kategorie E v České republice v období před kurikulární reformou z počátku 2. tisíciletí .....	56
4.2.2	Charakteristika učebních oborů kategorie E v České republice v současnosti.....	59
4.3	Průběh vzdělávání žáků v učebních oborech kategorie E .....	62
4.3.1	Obsah vzdělávání v učebním oboru kategorie E .....	63
4.3.2	Ukončování vzdělávání v učebním oboru kategorie E.....	64
4.4	Vybrané podněty pro možný rozvoj učňovského školství v České republice inspirované zkušenostmi některých států evropské unie.....	65
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	67
5	METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU .....	68
5.1	Desing výzkumu.....	68
5.2	Cíl práce, stanovení výzkumných otázek.....	69
5.2.1	Oblast výzkumu .....	71
5.2.2	Cíl výzkumu.....	71
5.2.3	Charakteristika výzkumného souboru.....	76
5.2.4	Metody získávání dat.....	77
5.3	Realizace výzkumu.....	78
5.3.1	Didaktický test .....	78
5.3.2	Dotazník.....	79
5.3.3	Rozhovor.....	79
6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	80
6.1	Kvantitativní část výzkumu – didaktický test .....	80
6.1.1	Jazykové a čtenářské kompetence – rozbor úloh .....	80
6.1.2	Matematické kompetence – rozbor úloh.....	90
6.1.3	Pracovně – logické kompetence sledující schopnost plánovat pracovní činnost .....	97
6.1.4	Didaktický test – statistické zpracování.....	99
6.2	Kvantitativní část - dotazník .....	100
6.3	Kvalitativní část - rozhovory .....	115
7	DISKUZE.....	129
7.1	Diskuze o metodách .....	129
7.2	Diskuze o výsledcích výzkumů.....	130
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	135

ZÁVĚR.....	137
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ .....	138
INTERNETOVÉ ZDROJE: .....	144
SEZNAM TABULEK.....	153
SEZNAM GRAFŮ .....	156
SEZNAM PŘÍLOH.....	158

## ÚVOD

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením prochází v současné době zásadní obsahovou a ještě více organizační úpravou.

V minulosti pro tuto skupinu žáků převládal organizační model vzdělávání preferující upravené (speciální) podmínky škol samostatně zřízených pro danou skupinu žáků (dříve školy zvláštní, posléze základní školy praktické). V současnosti se žáci s daným stupněm mentálního postižení mohou vzdělávat v běžné základní škole (režim tzv. individuální integrace) nebo ve škole, která formálně patří do hlavního vzdělávacího proudu (základní škola), ale jedná se o školu, která nadále významným způsobem upravuje svůj školní vzdělávací program.

Jak bude následně popsáno v textu, v době tvorby této disertační práce (k 1. 9. 2016) došlo k zásadním změnám postihujícím tento segment školství:

- byla zrušena Příloha rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, podle níž školy samostatně zřízené pro žáky s lehkým mentálním postižením zpracovávaly svůj školní vzdělávací program (tzv. RVP ZV – LMP).
- spolu se zrušením vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. a jejím nahrazením vyhláškou č. 27/2016 Sb. k témuž datu byl z našeho právního řádu – a tedy i fakticky odstraněn subjekt „základní škola praktická“. Žáci těchto škol se tedy *de iure* od 1. 9. 2016 stali žáky běžné základní školy

Předkládaná práce vznikala v rozmezí let 2015 – 2017 a museli jsme se vypořádat i s uvedenými organizačními a normativními opatřeními. Nadále tak v práci používáme termín „základní škola praktická“ – nyní však ve dvou významech. V období do srpna 2016 jde o školu existující právně i fakticky, v období od září 2017 se jedná jen o rozlišovací a faktické označení přispívající ke srozumitelnosti práce.

V této organizační formě vzdělávání se totiž nachází až 87% žáků s LMP, u žáků s těžšími formami mentálního postižení je jich ve školách tzv. speciálních až 97% (ČOSIV, 2016).

Přesto lze v posledních letech sledovat tendence v nárůstu počtu žáků vzdělávaných formou tzv. individuální integrace, to je ve třídních kolektivech primárně určených pro intaktní žáky. Je to způsobeno emancipací rodičovské veřejnosti, společenskou atmosférou, ale zejména politikou inkluzivního vzdělávání. Tu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) částečně realizuje ze své vůle (např. na základě mezinárodních úmluv,



ke kterým se Česká republika zavázala), částečně však v důsledku postojů vybraných orgánů Evropské unie (blíže v kapitole 2.4 Rozsudek D. H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP).

Zejména v posledních deseti letech se tak dramaticky změnil počet a složení žáků základních škol praktických, které jsou zřizovány právě pro vzdělávání žáků s LMP. Obdobně zásadními změnami prošly i kolektivy žáků tzv. běžných tříd či škol. Po roce 2007 se totiž řada žáků, kteří do té doby byli obvykle vzděláváni v základních školách praktických (respektive ve zvláštních školách) díky absenci diagnostikovaného lehkého mentálního postižení, stala žáky běžných škol. To, zda a do jaké míry úspěšně je tato skupina žáků schopna zvládat nároky vzdělávacího programu určeného pro intaktní žáky, je předmětem dohadů mezi skupinami odborníků bez zjevného doložení konkrétními fakty.

Jisté je, že zastánci vzdělávání této skupiny žáků v systému dřívějšího pojetí speciálního školství a zastánci integrace žáků s LMP do hlavního vzdělávacího proudu se neshodnou na efektivitě obou forem vzdělávání.

Předmětem této práce není řešení složitých filosofických, ideových či sociálních aspektů, které naznačená diskuse provází. Byť si uvědomujeme jejich význam pro osudy tisíců dětí cílové skupiny v českém školství.

Základním cílem naší práce je přinést dosud chybějící informaci o sui generis výsledcích základního vzdělávání žáků s LMP. A těmi rozumíme úspěšnost či prospívání těchto žáků ve středním vzdělávání.

Platí totiž, bez ohledu na společenské diskuse, že obě dílčí skupiny těchto žáků (tj. žáci s diagnózou lehkého mentálního postižení, kteří jsou vzděláváni podle upraveného vzdělávacího programu, a žáci, jejichž intelekt se nachází v pásmu podprůměru, spolu se žáky s diagnostikovaným LMP vzdělávaných formou individuální integrace v běžných základních školách) se setkávají na středním stupni vzdělávání. Nejčastěji se jedná o studium učebního oboru tzv. kategorie E.

Náš předpoklad, s nímž jsme metodologicky uvažovali při stanovení kontur této práce tak neklade dělicí čáru mezi obě tyto skupiny podle výše tzv. IQ, ale klademe důraz na formu absolvovaného vzdělávacího programu.

Shrnujeme tedy, že základním cílem práce je pomocí odpovídajících výzkumných metod zjistit, zda forma vzdělávání, kterou žáci prošli v základním vzdělávání, má vliv na jejich prospívání při středoškolském vzdělávání.

Chápeme zde předložené výsledky jako příspěvek do výše uvedené diskuse. Především však chceme prokázat, zda přítomnost žáků s LMP ve školách (třídách) s upraveným vzdělávacím kurikulem snižuje jejich šance v dalším středoškolském vzdělávání. A nepochybně lze takto uvažovat i jako o predikci budoucího pracovního uplatnění těchto žáků.

## TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce je zaměřena na popis a charakteristiku pojmů vztahujících se k tématu. V první části práce je popsána oblast mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu. V dalších dvou kapitolách jsou uvedena fakta týkající se zejména základního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a žáků s oslabením kognitivního výkonu. Poslední kapitola teoretické části práce se podrobněji zabývá problematikou středního vzdělávání této skupiny žáků, zejména pak vzděláváním žáků v učebních oborech kategorie E.

Právě tato skupina žáků je základním vzorkem, způsobilým ukázat efektivitu základního vzdělávání ve dvou realizovaných programech – rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na straně jedné a jeho přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (do r. 2016) na straně druhé.

# 1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Mentálním postižením (mentální retardací) je dle autorky obecně míněn takový úbytek intelektových schopností, který se projevuje deficitem v oblasti psychomotorického vývoje, to znamená sníženou schopnost především v oblastech kognitivních, sociálních, řečových a pohybových schopností jedince. To ho následně limituje v jeho projevech i v jeho přizpůsobení obecně přijatým společenským normám.

## 1.1 Historický vývoj pojmu mentální retardace ve 20. století

Pro potřeby níže uvedené práce se tato kapitola zabývá pojmem mentální retardace (dále i MR) pouze v kontextu pedagogického chápání tohoto pojmu a soustřeďuje se na období 20. století.

Zásadním počinem pro stanovení MR bylo definování škály pro měření inteligence, kterou definoval na počátku 20. století Alfréd Binet. Emil Kraepelin vytvořil v roce 1910 klasifikaci oligofrenie (debilita, imbecilita a idiocie), která se používala až do 40. let minulého století. S výše uvedenými pojmy je možné se setkat ještě v *Nárysu speciální pedagogiky* profesora Miloše Sováka (Sovák, 1980). V 50. letech 20. století se zejména ve Spojených státech amerických se projevila snaha revidovat terminologii tak, aby byla touto nevhodnou terminologií eliminována stigmatizace jedinců, a aby se zpřesnila klasifikace mentální retardace (Kozáková, 2005).

V České republice byl v druhé polovině 20. století přijat koncept vycházející z jednání konference Světové zdravotnické organizace v roce 1959 v italském Miláně. Jak uvádí Kysučan (1982), jednalo se o následující klasifikaci oligofrenie (310–315):

- Mírná duševní zaostalost, slaboduchost (68–85 bodů IQ),
- lehká slabomyslnost (oligofrenie), debilita (52–67 bodů IQ),
- středně těžká slabomyslnost (oligofrenie), imbecilita (36–51 bodů IQ),
- těžká slabomyslnost (oligofrenie), prostá idiotie (20–35 bodů IQ),
- těžká slabomyslnost (oligofrenie), těžká idiotie (pod 20 bodů IQ),
- oligofrenie blíže neurčená (bylo doporučeno tuto kategorii zpravidla nepoužívat).

Toto členění bylo upraveno v roce 1979, kdy vstoupila v platnost 9. revize klasifikace nemocí, která byla výsledkem jednání Světové zdravotnické organizace z roku 1978. Duševní zaostalost (317-318) je zde klasifikována následovně (Kysučan, 1982):

- lehká duševní zaostalost (používaný ekvivalent v českém jazyce: debilita, mírná duševní subnormalita): IQ 50 -70
- středně těžká duševní zaostalost (používaný ekvivalent v českém jazyce: imbecilita, středně těžká duševní subnormalita): IQ 35 -49
- těžká duševní zaostalost (používaný ekvivalent v českém jazyce: prostá idiotie, těžká duševní subnormalita): IQ 20 - 34
- těžká duševní zaostalost (používaný ekvivalent v českém jazyce: prostá idiotie, hluboká duševní subnormalita): IQ pod 20

Mentální retardaci můžeme doslovně přeložit jako zpoždění duševního vývoje: „mens“ (rozum) a „retardace“ (opožďovati se). Je nutné si uvědomit, že mentální retardace však nepředstavuje pouhé opožďování duševního vývoje, ale projevuje se také v sociální oblasti, tělesných dovednostech, případně (u těžších forem MR) v komunikaci (ať již pasivní nebo aktivní). (Hartl, Hartlová, 2010).

Pojem mentální retardace nahrazuje pojmy užívané v československé speciální pedagogice ještě v druhé polovině 20. století (do roku 1989). Jak uvádí Valenta (2013) tyto pojmy je nemyslitelné dnes používat z důvodu humanizace a korektnosti k těmto jedincům (jedná se např. o pojmy duševně abnormální, duševně úchylní, s vadným rozumovým vývojem, rozumově zaostalí, mentálně vadní...).

Naproti tomu se běžně ve školské terminologii setkáváme s pojmem mentální postižení. Tento pojem vymezuje ve svém slovníku *Špeciálna pedagogika* profesor Vašek (Vašek a kol., 1994) jako snížení IQ pod 85. To znamená, že do této kategorie zahrnuje i žáky, kteří mají výrazné problémy se zvládnutím nároků vzdělávacího programu určeného pro intaktní žáky a velmi často jsou při školním vzdělávání neúspěšní (hraniční pásma).

Školská legislativa užívá pojem mentální postižení jako synonymum pojmu mentální retardace (zejména ve spojení se Školským zákonem, který je platný od 1. 9. 2005<sup>1</sup>). Přesto, že i dnes

---

<sup>1</sup> Zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: §16, odst. 2: „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení...“

někteří autoři (Černá, 2010, Valenta 2012b,2013) považují pojem mentální postižení za širší než pojem mentální retardace, pro potřeby školské praxe jsou tyto dva pojmy chápány jako synonyma. Důvodem tohoto stavu je i fakt, že školský systém zejména po roce 2007 vyčlenil z kategorie žáků zasluhujících si speciálněpedagogickou péči z důvodu úbytku mentálních schopností právě žáky s IQ vyšším než 70(vyhl. č. 73/2005Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). O důvodech vedoucích k této změně se podrobně zmiňuje kapitola 2.4. Rozsudek D. H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP.

Terminologie užívaná v České republice do roku 1989, (jakkoliv je dnes pejorativně chápána) dokázala poměrně sémanticky přesně popsat takovou úroveň kognitivních schopností, které sice neodpovídají normě, ale nespádají ještě do pásma mentální retardace: slaboduchost. Ta je v *Defektologickém slovníku* definována jako „pásma inteligence v rozmezí IQ 70-80. „*Jedinci s touto inteligencí zpravidla nestačí běžným školním a společenským nárokům, nejsou však v pravém smyslu slabomyslní, aby se na ně vztahovala všechna sociální opatření zaměřená ve prospěch mentálně opožděných*“ (Edelsberger, 1978, s. 346). Tato slova jsou důležitá pro následující text, neboť popisují část žáků, kterými se tato práce zabývá.

Je mnoho autorů, kteří uvádějí, že je velmi problematické tuto skupinu osob jakkoliv definovat prostřednictvím jednoho společného znaku (Černá 2015, Hučík 2013, Valenta, 2013). Osobnostní zvláštnosti, zvláštnosti psychických procesů, hloubka a nerovnoměrnost postižení, věk jedince, nepodnětnost vnějšího prostředí, schopnost adaptace na vnější prostředí, to vše jsou faktory silně determinující heterogenitu této skupiny osob. Právě tato diverzita je praktickým problémem vzdělávání této skupiny žáků: schopnost učit se a aplikovat získané vědomosti a dovednosti v praktickém životě nebývá úměrná diagnosticky určené hloubce postižení.

## 1.2 Definice a klasifikace

Následující kapitola uvádí některé z definic a klasifikací, které vycházejí z aktuálních poznatků a přístupů vnímání osob s mentálním postižením. Jejich výběr uvozuje problematiku vzdělávání této skupiny žáků rozpracovanou v dalších částech práce.

Slowík (2007) uvádí, že jednotlivé definice mentální retardace se liší přístupem k této problematice:

1. Přístup biologický: postihnutí v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku; syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku
2. Přístup psychologický: primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelná standardizovanými IQ testy
3. Přístup sociální: postihnutí charakterizované dezorientací ve světě a ve společnosti, které omezuje zvládat vlastní existenci samostatně bez cizí pomoci
4. Přístup pedagogický: snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod
5. Přístup právní: snížená způsobilost k samostatnému právnímu konání

Školské právní normy<sup>2</sup> zohledňují v posledních letech pouze psychologický přístup. Znamená to, že do vzdělávacího programu upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením mohou být zařazováni pouze žáci, kterým je v rámci diagnostiky ve školském poradenském zařízení naměřena hodnota IQ nižší, než 70. Do tohoto vzdělávacího programu nelze zařadit žáky, u nichž je sice naměřena vyšší hodnota IQ, ale úroveň adaptivních schopností výrazně snižuje jejich předpoklady úspěšně absolvovat vzdělávání v rámci „běžného“ rámcového vzdělávacího programu.

Podle mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize z roku 2000 je mentální retardace definovaná jako: *„stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři – až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné“*. (Valenta, 2012a)

Následující tabulka uvádí klasifikaci přijatou desátou revizí Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1993:

---

<sup>2</sup>Zejména vyhláška č. 73/2005Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění jejích přijatých norem z let 2005 a 2011 a vyhláška č. 27/2001Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Tabulka č. 1: klasifikace podle stupně mentální retardace

Lehká mentální retardace	IQ 50-69	Vede ke vzdělávacím těžkostem. V dospělosti jsou přesto jedinci zpravidla schopni úspěšně udržovat sociální vztahy a zapojit se do života společnosti
Středně těžká mentální retardace	IQ 35-49	Školní dovednosti jsou často omezeny na zvládnutí trivia, dosažení určitého stupně samostatnosti a soběstačnosti. Dospělí potřebují zpravidla podporu v pracovní činnosti i ve zvládnání praktických životních činností.
Těžká mentální retardace	IQ 20-34	Život jedince je provázen výraznými omezeními a poruchami. Časté jsou masivní poruchy motoriky, převládá nonverbální komunikace. Speciálně pedagogická péče je směřována ke zlepšení kvality života.
Hluboká mentální retardace	IQ do 20	Tento stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybu, komunikaci, hygieně.
Jiná mentální retardace		Nelze přesně určit pro přidružené smyslové a tělesné postižení.
Nespecifikovaná mentální retardace		Jedná se o mentální retardaci, ale nelze určit stupeň.

Zdroj: Švarcová, 2011

V podstatě stejné hodnotové normy popisuje definice mentálního postižení (pojem mentální retardace byl v této revizi odstraněn kvůli své pejorativnosti) formulovaná podle DSM- 5 (DSM-V, 2013). Ta krom stanovení IQ stanovuje, že k diagnostice mentálního postižení je nutná přítomnost obtíží v praktických, sociálních a adaptivních schopnostech (DSM-V, 2013).

Mentální retardaci jako sníženou schopnost intelektových funkcí a adaptability zejména v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence popisuje Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAID, 2010 in Valenta, 2012b). Tato definice je úzce spojená s potřebou individuální míry podpory, kterou, jak uvádí Valenta (Valenta, 2012a), vyžaduje klient v konkrétním prostředí pro konkrétní činnost.

Tento přístup ve spojení s využitím Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví z roku 2001 se stal východiskem pro odborníky soustředěné pod PdF UP Olomouc pro



zpracování diagnostických manuálů a Katalogu podpůrných opatření<sup>3</sup> určených pedagogickým pracovníkům, kteří se zabývají edukací žáků s mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví se nezaměřuje úzce pouze na popis fundamentálního projevu daného postižení (např. na intelektové funkce v souvislosti s mentálním postižením), ale potřebnou míru podpory dává do úzké souvislosti s tělesnými funkcemi, tělesnými strukturami, aktivitami a participací jedince a faktory prostředí. Tak *„nedochází k vnímání jedince s disabilitou jako izolovaného jedince s tou či onou etiologickou diagnózou, ale jako někoho, jehož problémy jsou dány dynamickou interakcí mezi ním a prostředím“* (MKF, 2008, s. 7).

Tento přístup se stal základem pro výběr probandů výzkumné části této práce. Nejde jen o žáky s diagnostikovanou mentální retardací dle klasifikace MKN 10, ale o ty, jejichž (ne)úspěšnost vzdělávání při absolvování povinné školní docházky je přivedla ke studiu na odborném učilišti v oboru E.

### **1.3 Kategorie „žák s oslabením kognitivního výkonu“**

Realizační tým zodpovědný za tvorbu Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu, který vznikl na půdě Ústavu speciálně pedagogických studií PdF UP v Olomouci v letech 2013-2015 a jehož byla autorka členem, stál před problémem, jak definovat skupinu žáků, kterým sice nemohly být na základě platných právních norem přiznány speciální vzdělávací potřeby s možností podpořit tyto žáky ve vzdělávání, ale tito bez individuálně cílených podpor efektivního vzdělávání nejsou schopni.

Mezi odbornou i laickou veřejností se někdy o těchto žácích hovořilo jako o žácích s hraniční inteligencí. Protože však jde o pojem jazykově a kulturně nekorektní, hledal se pojem korektní a přitom vystihující podstatu problému.

Výše jmenovaný kolektiv autorů Katalogu podpůrných opatření na jaře 2015 tak na půdě PdF přijal pojem „*žák s oslabením kognitivního výkonu*“. Nejedná se o žáka se stupněm mentální retardace, ale s takovými problémy ve vzdělávání, které mu nedovolují úspěšně procházet

---

<sup>3</sup>Jedná se o výstupy projektu systémová podpora inkluzivního vzdělávání realizovaného na PdF UP v letech 2013–2015, ve kterých jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých podpůrných opatření s doporučením, jak je realizovat ve vzdělávání žáků, klientů zejména speciálně pedagogických center v ČR, dostupné z [www.katalogpo.cz](http://www.katalogpo.cz)

vzdělávacím systémem s nastavenými očekávanými výstupy (zejména) v základním vzdělávání.

Pro zjednodušení můžeme tohoto žáka charakterizovat jako žáka s úrovní IQ 70–85 (v literatuře z druhé poloviny 20. století je uváděn pojem slaboduchost) (Kysučan, 1982). Dle Valenty jde o „komplexní oslabení v oblasti učení, které se promítá do práce ve většině vyučovacích předmětů. Na druhou stranu jeho oslabení nejsou extrémní, žák dokáže v řadě situací reagovat přiměřeně (Valenta, 2015b, s. 12).

Právě tito žáci jsou spolu se žáky s lehkým mentálním postižením, jak je uvedeno v charakteristice jednotlivých rámcových vzdělávacích programů pro tyto učební obory, typickými žáky učebních oborů skupiny E přicházejících ze základních škol (po absolvování běžného, neupraveného kurikula).

Upravené kurikulum pro základní vzdělávání (do 1. 9. 2016 známé jako Příloha č. 2 RVP ZV- upravující vzdělání žáků s LMP<sup>4</sup>) bylo politickou reprezentací a částí odborné veřejnosti označované jako diskriminující pro tuto skupinu žáků. Často bylo označováno jako překážka k plnohodnotnému vzdělání umožňující prostupnost dalšími stupni vzdělání. Pokud tomu tak bylo, měla by tato skupina žáků, kteří se po roce 2007 stali žáky s přístupem k běžnému RVP ZV, dosahovat lepších studijních výsledků, než který jim dosud umožňoval dosáhnout upravený redukováný vzdělávací program. Výzkumná část práce má úkol zjistit, zda jejich příprava v základní škole má pozitivní vliv na dosažené výsledky ve vzdělávání.

---

<sup>4</sup>Jak bude popsáno v kapitole 3, pojem Příloha č. 2 RVP ZV- upravující vzdělání žáků s LMP již není od 1. 9. 2016 v našem školství aktuální. Pro potřeby této práce však bude tento pojem používán spolu s pojmem upravené (redukováné) kurikulum, protože probandi výzkumu jsou absolventy tohoto vzdělávacího programu.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM DO ROKU 2015

Pro objasnění aktuální situace ve vzdělávání žáků vzdělávaných v učebních oborech kategorie E je nutné uvést zásadní mezníky ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v předcházejících letech.

### 2.1 Základní principy a realizace vzdělávání žáků s LMP do roku 1989

Je všeobecně známým faktem, že vzdělávání všech skupin žáků vyžadující zvláštní péči (dobový výraz pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) se před rokem 1989 vyznačovalo centralizací a zejména zásadní rolí státu při určování místa vzdělávání daného žáka.

Dokumentují to dvě právní normy normalizačního Československa platné tehdy na území dnešní České republiky:

- Vyhláška ministerstva školství ČSR č. 95 ze dne 30. srpna 1978 o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči<sup>5</sup>
- Vyhláška ministerstva školství ČSR č. 49 ze dne 23. července 1986 o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči<sup>6</sup>

Pro přehlednost budou v následujícím textu uvedeny základní atributy ilustrující vzdělávání tak, jak jsou popsány ve vyhlášce č. 95/1978 Sb. a následně budou uvedeny jen ty, které prošly ve vyhlášce č. 49/1986 Sb. nějakou zásadní změnou. Vzhledem k zaměření této práce jsou uvedena pouze ustanovení vztahující se ke vzdělávání žáků s mentálním postižením:

Vyhláška č. 95/1978 Sb. uvádí, že pro žáky s mentálním postižením se zřizují: zvláštní škola, pomocná škola a odborné učiliště. Pro žáky nemocné nebo zdravotně oslabené a zároveň mentálně postižené se zřizují zvláštní školy při zdravotnickém zařízení (nemocnici, ozdravovně, dětské léčebně, dětské lázeňské léčebně). Pro žáky se smyslovým a tělesným postižením, stejně jako pro žáky s vadou řeči, kteří jsou zároveň mentálně postižení, se zřizují školy pro žáky s více vadami (zvláštní škola pro slabozraké, zvláštní škola pro žáky se zbytky

---

<sup>5</sup><http://ftp.aspi.cz/opispdf/1978/021-1978.pdf>

<sup>6</sup><http://ftp.aspi.cz/aspi/opispdf/1985.html>

zraku, zvláštní škola pro nevidomé...)<sup>7</sup>. O zařazování žáků do základních škol (zvláštních a pomocných) rozhodoval okresní národní výbor příslušný podle místa bydliště žáka. Podnět k takovému zařazení mohla podat škola, do které žák docházel, pedagogicko-psychologická poradna, zdravotnická zařízení, orgány péče o dítě, jiné společenské organizace a v poslední řadě také zákonní zástupci. Okresní výbor byl dokonce tím, kdo zabezpečoval komplexní vyšetření žáka. Žák byl povinen v případě zařazení do dané školy docházet. Pouze v případě nedostatku místa šlo udělit výjimku a žák pak docházel do původní školy.

Ačkoliv ve svém úvodu (Vyhláška č. 95/1978 Sb. §2, odst. 1) vyhláška uvádí, že zvláštní školy zřizuje pro žáky s mentálním postižením, v § 9 je uvedeno, že „*Do zvláštní školy se zařazují žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat na ostatních školách*“. Tato formulace reflektuje definici mentálního postižení z druhé poloviny minulého století (viz. kapitola 1.1 Historický vývoj pojmu mentální retardace ve 20. století). Je tedy patrné, že z této doby tedy pochází stav praktikovaný ještě na začátku druhého tisíciletí, kdy žáky zvláštních škol (a základních škol praktických) byli i žáci bez diagnostikovaného stupně lehká mentální retardace. Příznačné pro danou dobu je rovněž ustanovení týkající se přeřazování žáků. V pravomoci ředitele školy po projednání v pedagogické radě a s vyjádřením odborného lékaře bylo dát okresnímu národnímu výboru do 5 měsíců od zařazení návrh na přeřazení na jinou školu. O přeřazení však i v tomto případě rozhodoval okresní národní výbor. Zvláštní odborná učiliště zřizoval dle výše uvedené vyhlášky krajský národní výbor. Vyhláška umožňovala, aby učiliště zabezpečovalo pouze teoretickou přípravu a praktickou přípravu nebo odborný výcvik poskytovala organizace, pro kterou byl učeň připravován<sup>8</sup>. Strukturou učebních oborů se podrobněji zabývá kapitola 4 Profesní příprava žáků s LMP.

Charakteristickým rysem výše popsané právní normy je naprosté přehlížení role zákonného zástupce a minimalizace jeho vlivu na vzdělávání a prožívání dětství jeho dítěte. I když ani v této době nešlo o „absolutní stav“ (vždy se našli rodiče, kteří si přes mnohá úskalí vydobyli možnost, aby dítě mohlo být vzděláváno v místě bydliště v běžné škole nebo se do místa speciální školy kvůli svému dítěti přestěhovali), můžeme tvrdit, že se jednalo o ryze segregaci model vzdělávání žáků se zdravotním postižením (Michalík, 1999).

---

<sup>7</sup>Vzhledem k malému počtu těchto žáků byla takto zřízena pouze jedna škola pro celou ČR – např. zvláštní škola pro slabozraké v Moravské Třebové – to sebou neslo potřebu celoročního provozu takové školy a často vedlo k dlouhodobému odloučení těchto dětí od jejich rodin

<sup>8</sup>O zavedení tohoto způsobu spolupráce mezi školami a výrobními podniky se aktuálně velmi snaží v oblasti učňovského školství Ministerstvo školství Slovenské republiky, v některých německých zemích (Bavorsko, Bad Würtensbersko) je dlouhodobě a úspěšně praktikován (*Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě*).

Žádných významných změn tento systém nedoznal ani v době po přijetí vyhlášky č. 49 z roku 1986. Přinesl sice rodičům zdánlivě možnost ovlivnit vzdělávací cestu svého dítěte: zařazení dítěte do základní školy vyžadující zvláštní péči bylo nutno vždy s jeho zákonnými zástupci (pěstouny či ústavem, jemuž byl žák na základě soudního rozhodnutí svěřen do výchovy) projednat, zařazení však nebylo podmíněno souhlasem zástupce žáka.

Zásadnější změnou této právní úpravy (Vyhláška ministerstva školství ČSR č. 49 ze dne 23. července 1986 o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči) se stalo rozdělení kurikula pro vzdělávání žáků s mentálním postižením na dvě varianty („A“ a „B“) od 4. ročníku na základě „stupně rozumové vyspělosti žáka“. Podle učebních osnov varianty B tak byli vzděláváni všichni žáci, kteří byli na konci třetího ročníku klasifikováni nedostatečnou z matematiky nebo českého jazyka a u kterých nebyly předpoklady ke zvládnutí nároků varianty A. Ve vyšších ročnících bylo umožněno přeřazení žáka z varianty A do varianty B a naopak na základě doporučení pedagogické rady (posuzován tak byl pouze aktuální výkon žáka ve vzdělávání bez ohledu na diagnostikovaný stupeň mentální retardace): *„Ve zvláštní škole jsou žáci s ohledem na stupeň rozumové vyspělosti vyučováni od 4. ročníku podle učebních osnov varianty A nebo varianty B. Podle osnov varianty B jsou vyučováni žáci, kteří jsou na konci prvního nebo druhého pololetí klasifikováni nedostatečnou z českého jazyka nebo matematiky, a u kterých nejsou předpoklady zvládnout ve vyšších ročnících požadavky varianty A. Všichni ostatní jsou vyučováni podle osnov varianty A.“* (vyhláška č. 49/1986Sb. §11, odst. 1).

V 80. letech minulého století si žáci plnili poslední (devátý) rok povinné školní docházky na střední škole. Pro absolventy zvláštních škol, kteří pro své vážné psychomotorické postižení nebo jiné závažné postižení nemohli být přijati do střední školy (učebního oboru na zvláštním odborném učilišti), byly zřizovány závěrečné třídy: *„Žáci zvláštních škol, kteří pro své vážné psychomotorické nebo jiné postižení nemohou být připravováni na zvláštním odborném učilišti, ukončí povinnou školní docházku v závěrečných třídách zvláštních škol. Příprava v závěrečných třídách je zaměřena na osvojení si a prohloubení základních občanských postojů, hygienických a pracovních návyků. Ve všeobecně vzdělávací části přípravy se pokračuje v upevňování učiva v určitých pro praktický život důležitých předmětech. Závěrečné třídy mohou být zřizovány i jako třídy koedukované.“* (vyhláška č.49/1986Sb. o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči, §12).

Problematikou středního vzdělávání upraveného touto vyhláškou se budeme podrobněji zabývat v kapitole 4 Profesní příprava žáků s LMP.

Sít' zvláštních škol byla na konci 80. let velmi hustá, je možno tvrdit, že zvláštní školu mělo každé město s počtem 5000–10 000 obyvatel<sup>9</sup>. Podle zkušeností autorky zpravidla jedna z těchto škol v okrese byla organizována jako internátní. Vzhledem k tomu, že do internátních škol byly umisťováni žáci s nařízenou ústavní výchovou, školy měly dle tehdejších právních předpisů povinnost zabezpečit těmto žákům výchovnou, hmotnou péči a ubytování i v době trvání prázdnin. Školy tak byly de facto celoročním zařízením s nepřetržitou péčí. Ve spojení s rozhodovací rolí okresního národního výboru, jako hlavního zřizovatele a „rozhodovatele“ o všech náležitostech týkajících se zařazování žáků, je jednoznačným rysem tohoto období zásadní paternalistický přístup státu. Pozitivem tohoto stavu bylo, že vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního postižení bylo zabezpečeno v prostředí respektujícím specifika jednotlivých typů postižení erudovanými speciálními pedagogy, kteří využívali ve své práci specifické metody a formy práce speciálně pedagogické a kompenzační pomůcky.

## **2.2 Změna paradigmatu a realizace vzdělávání žáků s LMP do roku 2005**

Politické a společenské změny, které se uskutečnily v Československu v roce 1989, měly zásadní vliv na celý školský systém. Liberalizace prostředí s sebou přinesla posílení práv zákonných zástupců. Nadále nebylo možné, aby o osudech dětí (včetně těch se zdravotním postižením) rozhodoval stát. Jedním z atributů rodící se demokratické společnosti se stal vznik občanských organizací zabývajících se ochranou občanských práv. I rodiče dětí se zdravotním postižením se začali hlásit o své právo vychovávat své děti v rodinném prostředí a právo svých dětí vyrůstat ve vrstevnické skupině v místě nového bydliště.

Legislativní změny, které s sebou přinesla vyhláška MŠMZ č. 399/1991Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, však reagovala na společenské změny jen velmi pozvolně. Přesto, že se v českých školách již od školního roku 1990/91 začali objevovat první individuálně integrovaní žáci, vyhláška (jak je patrné již z názvu) hovoří stále jen o vzdělávání ve speciálních školách. I tak s sebou přináší důležité změny:

---

<sup>9</sup>Tento údaj není doložen literaturou, ale vychází z osobní zkušenosti zpracovatelky práce a z faktů, že ve školním roce 1983/84 bylo zřízeno 434 základních škol pro mládež vyžadující zvláštní péči (<http://www.npmk.cz/muzeum/nejcastejsi-dotazy-historie-skolstvi#vyvoj-pomocnych-skol>) a Česká republika čítala 79 okresů (<http://obce.sweb.cz/>). Pokud budeme předjímat, že 90% těchto škol bylo zřízeno jako zvláštní školy, vychází na jeden okres v ČR průměrně 4,9 zvláštních škol.

- Zařazení dítěte do speciální školy není již nadále možné bez souhlasu zákonného zástupce.
- Síť škol pro děti a žáky s mentálním postižením byla rozšířena o možnost zřizovat mateřské školy pro tuto cílovou skupinu dětí (mateřské školy speciální).
- Vyhláška umožňuje vznik speciálně pedagogických center jako poradenských zařízení pro diagnostiku, poradenství, terapeutické a metodické činnosti pro smyslově a tělesně postižené děti předškolního a školního věku, jejich učitele a rodiče.
- Pomocné školy (dnes základní školy speciální) mají nadále 4 stupně: nižší, střední, vyšší a pracovní.

Důležité je připomenout, že i tato právní úprava setrvala v „měkkých normách“, které definovaly podmínky pro možnost přijetí dítěte či žáka do speciální školy. Jak uvádí §6 zmíněné vyhlášky: *„Do speciálních mateřských škola speciálních škol se přednostně zařazují a přijímají postižené děti a žáci, pokud se nemohou s ohledem na své postižení vzdělávat v mateřských školách, základních školách a středních školách“* (vyhláška č. č. 399/1991Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, §6). Bližší kritéria definující možnosti vzdělávání těchto žáků v „běžných“ školách však v této vyhlášce nikde definována nebyla.

Jak je patrné z výše uvedeného, tehdejší právní úprava ještě neumožňovala individuální integraci žáků s mentálním postižením. Praxe však tento stav nerespektovala a fakticky již v této době docházelo k začleňování žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu (jakkoliv pomaleji a zdrženlivěji, než tomu bylo u začleňování žáků se smyslovým či tělesným postižením). Legislativa se problematikou začleňování žáků s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu začala zabývat až v roce 1997 prostřednictvím vyhlášky MŠMT ČR č.127/1997Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Ta nadále setrvává na prioritě vzdělávání všech žáků s postižením ve speciálních školách a explicitně neuvádí, že formou vzdělávání je individuální integrace. Avšak tím, že podrobně v rámci svého paragrafu 5 popisuje aktivity speciálně pedagogických center v podpoře žáků v individuální integraci a umožňuje vznik těchto poradenských zařízení (dále i SPC) pro žáky s mentálním postižením, de facto legalizuje tuto formu vzdělávání i u této skupiny žáků.

Vyhláška č. 127/1997Sb. přinesla i další novinky ve vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- V rámci středního školství zavádí praktickou školu (jednoletou, dvouletou, tříletou) jako nový typ škol pro žáky s mentálním postižením. (Tato problematika bude podrobněji popsána v kapitole 4. Profesní příprava žáků s LMP).
- Pro žáky s takovým stupněm mentálního postižení, u nichž je předpoklad, že jejich pracovní uplatnění musí být řízeno jinými osobami, zřizuje jednoletá odborná učiliště.

Poměrně zásadní změny předjímající strategii MŠMT ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením tak, jak později definoval nový školský zákon, přinesla v roce 2002 Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení a v roce 2004 Vyhláška č. 9/2004 Sb., kterou se změnila vyhláška č. 291/1991Sb. o základní škole, ve znění pozdějších předpisů<sup>10</sup>:

- Pro žáky s mentálním postižením přináší možnost vzdělávání formou individuální integrace.
- Specifikuje náležitosti individuálního vzdělávacího plánu.
- Zabezpečuje ekonomicky vzdělávání formou individuální integrace: *„Příslušný orgán kraje nebo okresní úřad (dále jen "územní orgán") poskytne škole finanční prostředky na příplatek na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečení jeho vzdělávacích potřeb[5] (dále jen "příplatek") v případě, že speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáka podle čl. 1 odst. 1 provede pedagogicko- psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum nebo středisko výchovné péče (dále jen "poradenské zařízení") zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení ministerstva s působností v kraji podle sídla školy“.* (článek 2, odst. 1, Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení).

---

<sup>10</sup> „Žáka s mentálním postižením může ředitel školy zařadit do příslušného ročníku školy na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Zařazení je možné pouze při zajištění nezbytné speciálně pedagogické podpory stanovené v individuálním vzdělávacím programu. Její rozsah i obsah určí na základě odborného posouzení žáka po dohodě se zástupci žáka pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.“



## 2.3 Vliv Školského zákona přijatého v roce 2005 na vzdělávání žáků s LMP

Zásadní změnou pro vzdělávání žáků (nejen) s mentálním postižením mělo přijetí zákona č. 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon). Ten spolu se souvisejícími vyhláškami začal platit v roce 2005<sup>11</sup>.

Školský zákon definoval zejména v §16 především skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i SVP). Žáky s mentálním postižením zařazuje (shodně s předcházejícími právními předpisy) do kategorie žáků se zdravotním postižením. Definoval rovněž práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na uzpůsobení vzdělávacích podmínek a uplatnění takových metod a forem práce a hodnocení, které odpovídají možnostem a schopnostem žáků se SVP. Uváděl také právo na využívání speciálních učebnic a pomůcek, obecně pak definoval právo na uzpůsobení podmínek při přijímání ke studiu na střední škole (vyšší odborné škole) a k jeho ukončení. Zákon zmiňoval rovněž možnost zřizovat speciální školy (zde je patrný sémantický posun, kdy vzdělávání těchto žáků nebylo již jednoznačně přisuzováno právě speciálním školám). Naprostou novinkou pak bylo legislativní zakotvení pracovní pozice asistenta pedagoga pro podporu vzdělávání žáka (žáků) se SVP.

Paragraf 18 umožňoval řediteli školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, což se ukázalo při individuální integraci žáků s mentálním postižením poměrně zásadním ustanovením školského zákona.

Ustanovení školského zákona specifikovaly dvě prováděcí vyhlášky:

- Vyhláška č. 72/2005Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 73/2005Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Snahou vyhlášky č. 72/2005Sb. byla standardizace služeb poskytovaných školskými poradenskými zařízeními (dále i ŠPZ). Ta se v této době stala (díky narůstajícímu počtu žáků v tzv. individuální integraci) již významným aktérem ovlivňujícím vzdělávací dráhu žáků s postižením, a tím pádem ovlivňujícím školský systém včetně jeho finanční náročnosti.

---

<sup>11</sup> Školský zákon vešel v účinnost 1. 1. 2005, vyhláška č. 72/2005Sb. a vyhláška č. 73/2005Sb. 17. února 2005.

V souvislosti s dopady rozsudku D. H. (podrobně v kapitole 2.4 Rozsudek D. H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP) prošla tato vyhláška v roce 2011 novelizací (vyhláška č. 116/2011Sb.). Ta se týkala zejména náležitostí tzv. informovaného souhlasu, který se stal podmínkou pro poskytnutí poradenských služeb a nedílnou součástí zprávy z vyšetření. Smyslem těchto změn bylo zejména zvýšit odpovědnost zákonného zástupce (zletilého žáka) za přijetí výsledků diagnostiky, poradenské podpory a hlavně dopadů nejen do vzdělávání, ale i života tohoto klienta školského poradenského zařízení. Zásadní filozofickou změnou prošla vyhláška č. 73/2005Sb. Poprvé v historii českého školství uvedla mezi formami vzdělávání žáků se zdravotním postižením na prvním místě individuální integraci. V souvislosti s rozsudkem D. H. je zajímavé sledovat zpřísnování podmínek pro přijímání žáků s lehkým mentálním postižením do škol samostatně zřízených pro tyto žáky – od roku 2005 nazvaných „základní školy praktické“ (do té doby zvláštní školy). Ty jsou uvedeny v následujícím textu, spolu s nejzásadnějšími změnami, které jednotlivé novely vyhlášky č. 73/2005Sb. přinesly do vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- Podoba vyhlášky z roku 2005 sice uvádí, že *„žák se zdravotním postižením<sup>12</sup> se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy“* (vyhláška č. 73/2005Sb. §3, odst. 4). Nikde však nevynezovala žádné podmínky limitující přijetí žáků s lehkým mentálním postižením do základních škol praktických. Do třídy zřízené pro žáky se zdravotním postižením mohli být zařazeni i žáci bez zdravotního postižení, jestliže jejich počet nepřekročil 25%<sup>13</sup>.
- Verze vyhlášky z roku 2007 (ve znění vyhlášky č. 62/2007Sb.) nepřinesla žádné zásadní změny ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Změny v ní obsažené se týkaly konkrétní specifikace žáků s těžkým zdravotním postižením a přímé souvislosti mezi počty žáků ve třídě a souběžně působících pedagogických pracovníků.
- Další novela vyhlášky - vyhláška č. 106/2007 Sb. nepřinesla žádnou obsahovou změnu, ale pouze odsunula účinnost novely vyhlášky č. 62/2007Sb. o jeden rok, z 1. 9. 2007 na 1. 9. 2008).

---

<sup>12</sup> Tedy i mentálním postižením.

<sup>13</sup> Toho využíval management základních škol praktických k zařazování žáků, kteří neprospívali na běžných základních školách, a přitom u nich nebyla diagnostikována mentální retardace.

- Verze vyhlášky z roku 2011 (ve znění vyhlášky č. 147/2011Sb.) zavedla pojmy „*vyrovnávací a podpůrná opatření*“. Pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením bylo však významnější, že do škol (tříd) zřízených pro žáky s postižením mohli být do výše 25% zařazováni žáci s jiným typem zdravotního postižení nebo se zdravotním znevýhodněním<sup>14</sup>. Toto ustanovení v praxi znamenalo, že do tříd s žáky s LMP byli sice přijímáni žáci bez LMP, byli však vzděláváni podle „běžného“ rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Efektivita takového vzdělávání nebyla nikde a nikdy zkoumána a samotní pedagogové často vznášeli pochybnosti o vhodnosti tohoto řešení. Tato verze vyhlášky rovněž přinesla přílohu nazvanou „*Minimální rozsah údajů a informací pro udělení informovaného souhlasu se zařazením žáka do některé z organizačních forem vzdělávání podle §3 této vyhlášky a s převedením žáka do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením*“. (Příloha k vyhlášce č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011Sb.). Zákonní zástupci podpisem tohoto souhlasu stvrzovali, že jsou plně seznámeni a ztotožnění se specifiky upraveného vzdělávacího programu (Příloha 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP) a také s dopady, které má tento upravený vzdělávací program na další (střední) vzdělávání jejich dětí.
- Poslední novelou této vyhlášky byla vyhláška č. 103/2014Sb. Ta již neumožňovala společné vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním. Zrušila rovněž možnost organizovat ve školách pro žáky s lehkým mentálním postižením diagnostický pobyt. Vyhláška také přinesla povinnost pro školská poradenská zařízení – po zařazení do speciální školy vyhodnocovat vhodnost zařazení po prvním roce vzdělávání, následně pak na konci třetího, pátého a posledního ročníku povinné školní docházky.

Z výše uvedeného je zřejmé, že dekáda mezi lety 2005–2015 přinesla do vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením změny týkající se zejména

- zpřísnění podmínek pro jejich přijetí do speciálních škol,

---

<sup>14</sup>Počet žáků bez jasné diagnózy lehká mentální retardace zařazených do základních škol praktických v této době značně poklesl. Odborníci z poradenských zařízení sice polemizovali s možností zařadit tyto žáky do kategorie zdravotní znevýhodnění nebo diagnostikovat jiné zdravotní znevýhodnění, převládla však obava ze sankcí, které by po rozsudku D.H. mohly následovat.

- zvýšení pravomocí a odpovědnosti pro zákonné zástupce spolupodílet se na volbě vzdělávací cesty jejich dětí.

Možnost spolupodílet se na volbě vzdělávací cesty dítěte, která úzce souvisí s přáním rodičů, aby dítě vyrůstalo ve své rodině, se promítla právě do využití vzdělávání dítěte v místě svého bydliště, tedy formou individuální integrace (vyhláška č. 73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

Pro názornost uvádíme v následujících tabulkách „posuny“ v oblasti práv zákonných zástupců a v oblasti přijímání žáků s lehkým mentálním postižením do speciálních škol v posledních čtyřiceti letech. Pro úplnost je uveden současný stav řešení této problematiky v aktuálně platném právním předpisu – vyhláška č.27/2016Sb. – který je podrobně popsán v kapitole 3 Aktuální stav vzdělávání žáků s LMP v ČR.

Tabulka č.2: Vyhlášky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a právo zákonných zástupců ovlivňovat vzdělávací cestu svého dítěte.

Vyhl. č. 95/1978Sb.	Zákonný zástupce vůbec není zmíněn. O zařazení žáka rozhodoval okresní (krajský) národní výbor.
Vyhl. č. 49/1986Sb.	Zákonný zástupce je informován o průběhu jednání. Jeho souhlas či nesouhlas nemá žádný vliv na rozhodnutí okresního (krajského) národního výboru.
Vyhl. č. 399/1991Sb. Vyhl. č. 127/1997Sb.	K zařazení žáka do speciální školy je nutný souhlas zákonného zástupce.
Vyhl. č. 73/2005Sb. Vyhl. č. 62/2007Sb. Vyhl. č. 106/2007Sb.	K zařazení žáka do speciální školy je nutný informovaný souhlas zákonného zástupce.
Vyhl. č. 147/2011Sb. Vyhl. č. 103/2014Sb.	Zařazení je možné po projednání se zákonným zástupcem žáka včetně poskytnutí srozumitelného poučení podle přílohy vyhlášky, které obdrží nejen zákonný zástupce, ale přiměřeným způsobem i samotný žák. Nutný je nadále informovaný souhlas udělený zákonným zástupcem, tentokrát předepsaný v příloze vyhlášky.
Vyhl. č. 27/2016Sb.	Zákonný zástupce musí projevit zájem o tento způsob vzdělávání. Standardně nabízenou vzdělávací cestou je individuální integrace.

Pro úplnost informace je nutné uvést, že souhlas zákonného zástupce není jedinou podmínkou k zařazení žáka do systému speciálního vzdělávání. Již od roku 1991 je nutné k jednání

o tomto zařazení i písemné doporučení školského poradenského zařízení (vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 399/1991Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách).

Následující tabulka přehledně uvádí, jak se v uplynulých 40 letech měnily možnosti volby formy vzdělávání u žáků se zdravotním postižením.

Tabulka č. 3: Vyhlášky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky vzdělávání ve škole určené pro žáky s lehkým mentálním postižením

Vyhl. č. 95/1978Sb. Vyhl. č. 49/1986Sb.	Speciální (zvláštní škola) je jedinou alternativou pro vzdělávání žáků s LMP.
Vyhl. č. 399/1991 Sb.	Individuální integrace žáků s LMP ještě není právním předpisem umožněna, prakticky je však mnohde realizována.
Vyhl. č. 127/1997Sb.	Individuální integrace žáků s LMP je umožněna (jsou zřízena SPC pro žáky s mentálním postižením; jejich hlavním smyslem je podpora žáků mimo segment speciálních škol).
Vyhl. č. 73/2005Sb. Vyhl. č. 62/2007Sb. Vyhl. č. 106/2007Sb.	Individuální integrace je už nadále preferovanou formou vzdělávání. Ve školách (třídách) pro žáky s LMP může být až 25% žáků bez zdravotního postižení.
Vyhl. č. 147/2011Sb.	Ve školách (třídách) pro žáky s LMP může být až 25% žáků s jiným typem zdravotního postižení nebo se zdravotním znevýhodněním.
Vyhl. č. 103/2014Sb.	Ve školách (třídách) pro žáky s LMP může být až 25% žáků s jiným typem zdravotního postižení. Žáci se zdravotním znevýhodněním se v těchto školách (třídách) nemohou nadále vzdělávat.
Vyhl. č. 27/2016Sb.	Ve školách (třídách) pro žáky s LMP se nesmějí vzdělávat žáci bez mentálního postižení.

Praktickým vyústěním všech výše uvedených legislativních změn je postupné snižování počtu žáků ve školách (třídách) samostatně zřízených pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tento stav sebou jistě přináší snižování počtu těchto škol (tříd) a zároveň zvyšování počtu tříd s tzv. malotřídním způsobem výuky (zejména na prvním stupni těchto škol)<sup>15</sup>, kdy jsou v jedné třídě vzděláni žáci z několika různých ročníků. Je otázkou, zda se tento stav podílí na kvalitě

<sup>15</sup> Tento trend potvrzují nejen ředitelé těchto škol, ale je zřejmý i z analýzy výročních zpráv o činnosti těchto škol (např. Výroční zpráva Základní školy Lanškroun – školní rok 2013 -14, Výroční zpráva Mateřská škola a Základní škola Kyjov za školní rok 2015 – 16, Výroční zpráva 2015 – 16 Základní škola a praktická škola Hustopeče, Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2015/16 Speciální střední škola a základní škola Žamberk).

výuky. Zásadní otázkou však stále zůstává, zda jsou ve formě vzdělávání individuální integrace (s minimalizovaným podílem předmětů vzdělávací oblasti člověk a svět práce) naplňovány speciální vzdělávací potřeby těchto žáků.

Autorka, jako dlouholetá bývalá ředitelka školy zřízené pro žáky s mentálním postižením<sup>16</sup>, si dovoluje tvrdit, že řada základních škol praktických se v posledních letech díky úbytku žáků dostala do tak závažných ekonomických problémů, že nadále nemohla fungovat jako samostatně zřízený právní subjekt. Řada zřizovatelů (dnes nejběžněji městské nebo krajské úřady) řeší tento stav slučováním běžných základních škol a základních škol praktických. Stále častěji jsou zřizovány místo samostatně zřízených škol samostatné třídy pro žáky s LMP (forma vzdělávání: skupinová integrace). Aktuálním zásahem do integrity základních škol praktických je zrušení přílohy 2 RVP ZV – pro vzdělávání žáků s LMP (blíže v kapitole 3.5 Aktuální změny ve vzdělávání žáků s LMP vyplývající ze zrušení přílohy č. 2 RVP ZV k 1. 9. 2016). Jedním ze zásadních impulsů k uvedeným změnám přineslo rozhodnutí Evropského soudního dvora, v němž uznal praxi České republiky při zařazování vybraných skupin žáků do tehdejších zvláštních škol za diskriminační.

## **2.4 Rozsudek D. H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP**

V roce 2000 bylo zahájeno u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku soudní řešení stížnosti (č.57325/00) proti České republice týkající se vzdělávání dětí 18 občanů České republiky. Stížnost spočívala v podezření na diskriminaci při výkonu práva na vzdělávání z důvodu rasy a etnického původu. V roce 2006 byl vynesena rozsudek, který konstatoval, že nedošlo k porušení Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod. S tímto verdiktem se stěžovatelé nespokojili a požádali o postoupení věci Velkému senátu. Jejich žádosti bylo vyhověno. Velký senát se sešel dne 17. ledna 2007 a dne 13. listopadu 2007 vynesl verdikt, který dal za pravdu stěžovatelům. Soud uložil českému státu vyplatit částku 4000 eur jako náhradu morální újmy každému stěžovateli, společně všem uhradit částku 10000 eur jako náhradu nákladů řízení (Rozsudek D. H. a ostatní proti České republice, 2007).

---

<sup>16</sup> Speciální základní škola, mateřská škola a praktická škola Moravská Třebová, [www.specmt.com](http://www.specmt.com)

Daleko větší dopad měl však celý rozsudek do vzdělávání žáků s mentálním postižením a s oslabením kognitivního výkonu v České republice.

Meritem sporu byl fakt, že stěžovatelé byli v letech 1996 až 1999 přeřazeni ze základních škol do škol zvláštních (tehdejší název pro základní školy praktické). Rodiče s tímto přeřazením písemně souhlasili, přeřazení se událo na základě doporučení školského poradenského zařízení. V červnu 1999 byli zákonní zástupci těchto žáků informováni školskými orgány o možnosti zpětně přeřadit své děti do „běžných“ základních škol. Čtyři stěžovatelé, kteří uspěli ve vědomostních testech, této možnosti využili. Část zákonných zástupců žáků, kteří setrvali ve zvláštních školách, podala Školskému úřadu v Ostravě návrh na přezkum těch správních rozhodnutí, na jejichž základě byli žáci přeřazeni do zvláštních škol. *„Stěžovatelé tvrdili, že jejich rozumové schopnosti nebyly testovány spolehlivě a že jejich zástupci nebyli dostatečně informováni o důsledcích svého souhlasu se zařazením do zvláštní školy; požadovali proto zrušení napadnutých rozhodnutí, jelikož nebyla v souladu se zákonnými požadavky a porušovala jejich právo na vzdělávání bez diskriminace.“* (Rozsudek D. H. a ostatní proti České republice, 2007, s. 4–5)

V září 1999 oznámil příslušný školský úřad stěžovatelům, že rozhodnutí jsou v souladu s právními předpisy a není důvod je nadále přezkoumávat. Stejně stanovisko v průběhu času zaujalo i MŠMT a Ústavní soud, na který se stěžovatelé obrátili. Opačné stanovisko k problému neoprávněného zařazení stěžovatelů do zvláštních škol však zaujal Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku. Ve snaze zabránit opakování obdobných případů učinila Česká republika řadu legislativních změn, které zásadně změnilly podobu vzdělávacích institucí určených pro žáky s lehkým mentálním postižením a zasáhly výrazně do celého systému vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí. (Rozsudek D. H. a ostatní proti České republice, 2007).

Postupy realizované v letech 2010 až 2015 byly popsány v Akčním plánu pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a promítly se do úprav výše uvedené vyhlášky č. 73/2005Sb.

Spolu s tímto strategickým dokumentem byl přijat i Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2020, který se stal východiskem po úpravu novely školského zákona v roce 2015.

Průvodním jevem všech těchto legislativních úprav je zpřísnění procesu zařazování žáků do škol vzdělávající žáky v základních školách s upraveným (redukovaným) kurikulem a posílení kontrolních mechanismů zjišťujících oprávněnost takového zařazení.

### 3 AKTUÁLNÍ STAV VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LMP V ČR

Postupné legislativní změny uvedené v předcházející kapitole spolu s narůstajícím trendem inkluzivního vzdělávání vyústily ve změnu paradigmatu vnímání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Následující kapitoly uvádějí principy inkluzivního vzdělávání a popisují změnu školského zákona, jeho prováděcích vyhlášek a problematiku zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Všechny tyto změny se promítají výrazně i do vzdělávání žáků s deficitem v mentálních schopnostech a mění celý systém vzdělávání této skupiny žáků v základním i středním vzdělávání. Probíhající změny však nejsou provázeny vyhodnocováním efektivity jednotlivých vzdělávacích forem a obsahů. Není tedy jasné, do jaké míry pozitivně či negativně ovlivňují úroveň vzdělávání a vzdělání této skupiny žáků.

Je důležité mít stále na paměti, že inkluze (integrace) neznamena pouhé umístění žáka do kolektivu intaktních spolužáků, ale že *„děti/žáci mají být v běžných vzdělávacích zařízeních adekvátně podporováni a tak mají být uchráněni před segregací“* (Vítková, 2004, s. 15).

#### 3.1 Inkluze jako základní princip vzdělávání

Politika inkluze je obecně po celém světě chápána jako součást programu naplňování lidských práv, který podporuje přístupné a spravedlivé vzdělávání pro všechny (Florian, 2008). Tento proces však může být komplikován různým přístupem států, které se liší svými programy postupy a filozofií inkluzivního přístupu (Shade, Stewart, 2013).

Změna společenských poměrů v roce 1989 přinesla do České republiky možnost společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s žáky intaktními. Následující kapitola přináší charakteristiku inkluzivního vzdělávání v kontextu chápání tohoto pojmu posledního čtvrtstoletí.

*„V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělávání, které je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné.“*



*Zásadní otázkou není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému žákovi vzdělávání umožnit, aby z něho profitoval on i jeho okolí (spolužáci apod.)“.* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7)

Problematikou společného vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se začalo zabývat UNESCO již na konci šedesátých let. Důležitým mezníkem se stal rok 1981, kdy byl vyhlášen Mezinárodní den postižených (3. prosince)<sup>17</sup>.

Jak uvádí J. Průcha v Pedagogickém slovníku: *„Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“ (Article2 Salamance Statement).*“ (Průcha 2009, s. 104).

Slogan této konference „Škola pro všechny“ se stal fundamentem emancipace vzdělávání všech bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika, kterým byla tato možnost odepřena nebo nějakým způsobem omezena. (Nováková in Vítková, 2004; Elshabrawy, Hassanein, 2015, p. 32).

Z odborné literatury je zřejmé, že různí autoři přistupují rozdílně k definování pojmů INTEGRACE a INKLUZE.

Hornáková (in Lechta, 2010) uvádí, že inkluze se může:

- a) Ztotožňovat s integrací
- b) Chápat jako vylepšená „optimalizovaná“ integrace
- c) Chápat jako nová kvalita přístupu k dětem s postižením, jako odlišný přístup od integrace, jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Jönsson popisuje inkluzivní vzdělávání jako *„uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků. Vlivem působení rodičovských organizací, asociací lidských práv a mezinárodních organizací, jako je UNESCO, se inkluzivní vzdělávání stále více prosazuje jako vhodnější alternativa speciálního školství. Mohli bychom dokonce říci, že se stává mezinárodní politikou“.* (Jönsson in Lebeer, 2006, s. 26).

---

<sup>17</sup><http://www.nrzp.cz/aktualne/informace-predsedy-nrzp-cr/1290-informace-c-90-2014-mezinarodni-den-osob-se-zdravotnim-postizenim.html>

Potřebu vytvoření alternativy pro volbu optimální vzdělávací cesty respektuje ve své definici J. Novosad: „*Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo, které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší (resp. když by inkluzivní vzdělání mohlo dítě poškodit)*“ (Novosad, 2000, s. 22).

Pro úplnost terminologického vymezení je nutné ještě specifikovat pojem integrace. Jesenský ji popisuje jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1995, s. 15).

Konkrétnější je pojem „školská integrace“, pod kterým ve školské legislativě nalezneme formy vzdělávání v prostředí běžné třídy v běžné škole (individuální integrace) nebo vzdělávání ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole (skupinová integrace). (Vyhláškač.27/2016Sb., §19) Obecně lze dle autorky konstatovat, že inkluzivní vzdělávání znamená vytvoření takového prostředí a přístupů, které umožní co největšímu počtu dětí, žáků a studentů vyrůstat a vzdělávat se ve vrstevnickém kolektivu v přirozeném prostředí. Pro potřeby této práce zúžíme pojem integrace na formu vzdělávání, do pojmu inkluze zahrneme celospolečenský kontext.

Na tomto místě je ještě nutné podotknout, že se na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)<sup>18</sup> na jaře roku 2016 poprvé objevil pojem „společné vzdělávání“, který nahradil pojem „inkluzie“ v odborných materiálech MŠMT.

V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání (SPIV), který byl řešen na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2013–2015, byla mimo jiné realizována v roce 2014 Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání (Hájková a kol., 2014), která mimo jiné zjišťovala zkušenosti pedagogů běžných škol se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich subjektivní názor na připravenost vzdělávat tyto žáky. Šetření se zúčastnilo 598 respondentů a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí udávají grafy 1 a 2.

---

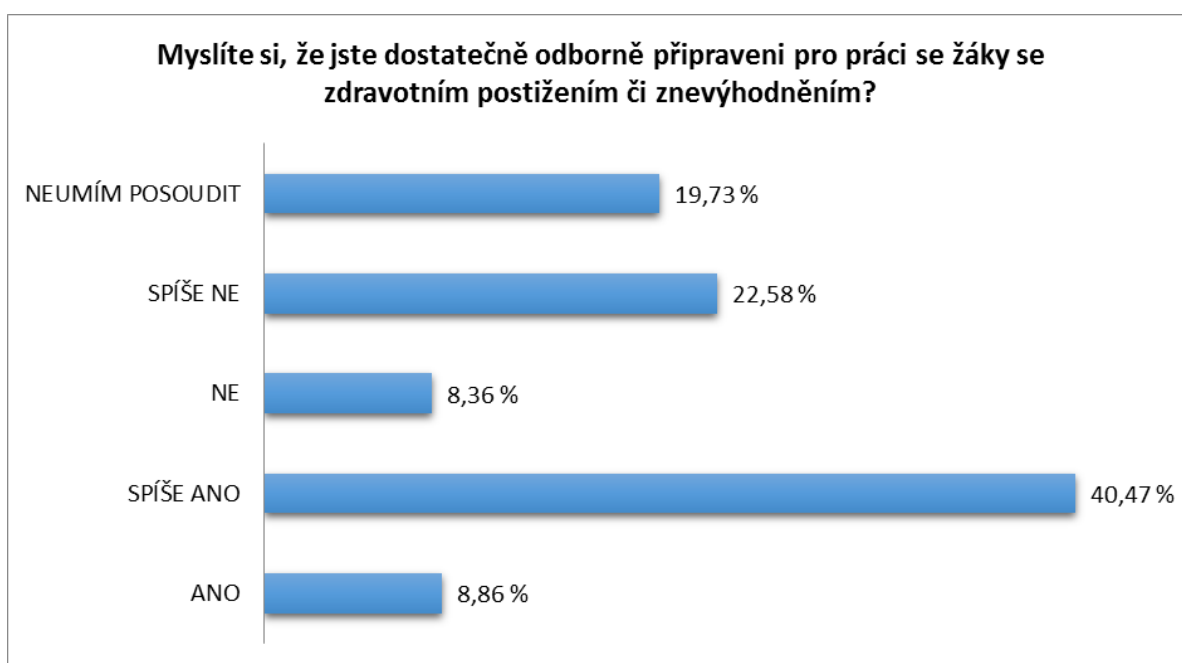
<sup>18</sup>[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

Graf č. 1: Typ zdravotního postižení/znevýhodnění, se kterým mají respondenti zkušenost z praxe (relativní četnost)



Zdroj: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/analyza-potreb.pdf>

Graf č. 2: Odborná připravenost pro práci se žáky se SVP



Zdroj: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/analyza-potreb.pdf>

Z uvedeného je zřejmé, že naprostá většina pedagogů má již v současné době zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a téměř polovina z nich se cítí připravena na to, že budou tyto žáky vzdělávat.

Další výzkumnou aktivitou projektu SPIV, za účasti autorky této práce, byla analýza „*Postoje a potřeby pedagogických pracovníků ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy*“, ve které vyjádřilo své názory a postoje 4 123 pedagogů. Jednou ze zkoumaných oblastí bylo subjektivní hodnocení připravenosti škol, ve kterých pracují respondenti výzkumu, k přijetí a vzdělávání žáků s daným typem a stupněm postižení (Kolektiv autorů, 2015),

Tabulka č 4. Hodnocení současných podmínek (připravenosti škol) ke vzdělávání žáků se SVP

<b>Skupina žáků se SVP:</b>	<b>Určitě ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>SPÍŠE NE</b>	<b>Určitě NE</b>	<b>Nevím</b>
Mentální postižení – lehké	27,23	30,86	24,09	15,11	2,72
Mentální postižení – stř. těžké, těžké	11,4	7,7	24,8	53	3,1
Tělesné postižení	23	34,9	24,2	14,5	3,3
Závažné onemocnění	24,53	45,39	16,65	7,53	5,9
Sluchové postižení	12	26,2	32,5	23,8	5,6
Zrakové postižení	9,8	23,8	34,1	26,6	5,7
Narušená komunikační schopnost	19,3	38,1	27,8	9,2	5,7
Poruchy autistického spektra	21,9	32,2	26,7	14,5	4,8
Specifické vývojové poruchy učení	53,3	33,6	8,6	2,5	2,1
Specifické vývojové poruchy chování	29,6	39,6	20,9	6,9	3
Psychiatrická onemocnění	7,1	18	34,6	30	10,4
Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka	17,98	43,13	24,36	8,1	6,43
Bez podpory v domácím prostředí	27,5	45,3	14,29	6,01	6,91
Tzv. sociálně vyloučené lokality	18,18	32,9	24,32	10,45	14,14

Mimořádné nadání	38,48	43,25	9,49	5,79	2,98
Žák jiného etnika	45,03	42,64	6,28	1,84	4,22

Zdroj: Postoje a potřeby pedagogických pracovníků ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy

Výsledky šetření v této oblasti vyjadřují průměrnou připravenost škol na vzdělávání žáků se zdravotním či sociálním handicapem. Nepřekvapuje, že nejvyšší stupeň připravenosti souvisí se vzděláváním žáků se specifickou poruchou učení. Největší pochybnosti učitelé spojují se vzděláváním žáků ze sociálně vyloučených lokalit a žáků s psychiatrickým postižením<sup>19</sup>. Ve výzkumu deklaruje více než 58 % pedagogů připravenost škol na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Uvedené analýzy podávají zprávu o naladění českých pedagogů na problematiku společného vzdělávání. Bude zajímavé sledovat, zda a jakým směrem se tyto názory změni po 1. září 2016, kdy vešla v účinnost novela Školského zákona a její prováděcí vyhlášky.

### **3.2 Změny ve vzdělávání žáků s LMP související s platností Školského zákona č. 82/2015Sb.**

Rozsudek ve věci D. H. v roce 2007 znamenal počátek zásadních změn ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Vyústil v podmínku, formulovanou postupně v přijatých právních normách (zejména ve vyhlášce č. 72/2005 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a jejích novelách), že do základních škol praktických nemohou být nadále přijímáni žáci bez jasné diagnózy lehká mentální retardace. O zařazení do vzdělávacího programu pro tyto žáky často rozhodoval jeden bod na škále inteligenčních testů. Pro většinu poradenských pracovníků se tak magickým stalo číslo 70. Nejen, že se díky tomu zásadně změnilo složení třídních kolektivů v těchto školách, ale mnohým těmto žákům bylo de facto znemožněno naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb (například pro žáka s těžkými projevy autismu je mnohdy velmi obtížné nebo přímo nemožné naplňovat očekávané

<sup>19</sup> Paradoxně vyjadřují učitelé nejnižší míru připravenosti na vzdělávání žáků se smyslovým postižením přesto, že z vyjádření školských poradenských pracovníků vyplývá, že např. individuální integrace žáků se zrakovým postižením je jednou z neúspěšnějších

výstupy dané rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání přesto, že jeho intelekt je v širší normě nebo v tak zvané subnormě)<sup>20</sup>.

Pro žáky se novela školského zákona č. 82/2015Sb.ze dne 17. 4. 2015 s účinností paragrafu 16 od 1. 9. 2016 stala novou příležitostí k naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Text tohoto ustanovení do určité míry potlačuje lékařskou diagnózu a uvádí, že *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (školský zákon č.82/2015, §16, odst. 1).

Tato liberální podmínka v podstatě umožňuje upřednostnit vzdělávací potřeby žáka před lékařskou diagnózou, která zohledňuje pouze úroveň mentálních schopností vyjádřených inteligenčním kvocientem. Jak je uvedeno v následujícím textu, tuto příležitost však popírají ustanovení v prováděcí vyhlášce.

Zákon i prováděcí vyhlášky celým svým pojetím jasně upřednostňují vzdělávání formou individuální integrace (MŠMT zde preferuje pojem „společné vzdělávání“). Přesto v odstavci 9 zmíněného paragrafu uvádí možnost zařazení žáka do systému speciálního vzdělávání: *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání“*. (§ 16, odst. 9, Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění jeho novely č. 82/2016 Sb). Uvádí zde rovněž podmínky, které je nutné k zařazení do školy či třídy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením splnit: *„Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo*

---

<sup>20</sup>V současné době se v České republice používají dvě klasifikace k určení mentální retardace a jejího stupně. Tou nejběžněji užívanou je 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10 nebo mezinárodní označení ICD-10). Méně často se v českých zemích používá klasifikace Americké psychiatrické společnosti DSM-V APA). Oba tyto systémy uvádějí shodně, že se lehká mentální retardace (mild mentalretardation) nachází v pásmu IQ 50–69.

*studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“ (školský zákon č.82/2015, §16, odst. 9).*

Odpovědí na otázku, do jaké míry lze postavit proti sobě žádost zákonného zástupce se zájmem žáka, by zde mělo být respektování zákona o sociálněprávní ochraně dítěte (zákon č. 359/1999 ve znění pozdějších předpisů) a zejména pravidel Úmluvy o právech dítěte (sdělení FMZV č. 104/1991Sb) ve věci ochrany „blaha, zájmu a zdraví dítěte“. *„Jestliže rodiče z nějakých důvodů práva a povinnosti vyplývající z rodičovské zodpovědnosti neplní (zanedbávají, zneužívají), existuje možnost státního zásahu do výsostně osobních vztahů v rodině. Je jimi série tzv. výchovných opatření (ať již upravených zákonem o rodině či zákonem o sociálněprávní ochraně dítěte). Musí se však jednat o závažné situace; orgány veřejné správy (nejčastěji orgán sociálněprávní ochrany dítěte – dále jen OSPOD) nesmí tyto možnosti nadužívat a zneužívat.“* (Michalík in Michalík, Baslerová, Hanák, 2012, s. 40).

Autorka se ve své praxi setkala s tím, že ustanovení §16, která jsou aktuálně zaváděna do praxe českých škol, vyvolávají velké emoce v řadách pedagogické, rodičovské i laické veřejnosti. MŠMT stálo v roce 2015 před jedinečnou příležitostí kvalitativně zlepšit nejen příležitost pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všech žáků v regionálním školství. Podporu k těmto změnám však mohlo získat pouze důkladným vysvětlením plánovaných změn a z nich plynoucích benefitů pro všechny žáky široké pedagogické i laické veřejnosti. Tuto příležitost však plně nevyužilo, a proto se dnes často setkáváme s názorem, že inkluze je škodlivá, díky ní se zborčí fungující školství, zruší se speciální školy a bude mít zásadní vliv na snížení kvality vzdělání.

Jak vyplývá ze statistických údajů MŠMT, již ve školním roce 2013/2014 byla vzdělávána víc než polovina (58,8%) žáků se zdravotním postižením v základních školách formou individuální integrace. Ve speciálních základních školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením se v témže roce vzdělávalo necelých 33% těchto žáků (Statistická data regionálního školství, 2013).

Tabulka č. 5: Počty žáků ve školním roce 2013/14 v závislosti na formě vzdělávání

<b>ŽÁCI SE ZP – MŠ, ZŠ a SŠ, 2013 / 2014 *</b>				
<b>DRUH ŠKOLY / SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>BĚŽNÉ ŠKOLY</b>		<b>SPECIÁLNÍ ŠKOLY</b>	<b>CELKEM</b>
	SKUPINOVÁ INTEGRACE	INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE		
MATEŘSKÉ ŠKOLY	4 520	2 299	3 244	10 063
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	6 242	43 323	24 035	73 600
STŘEDNÍ ŠKOLY	4 675	8 531	6 329	19 535
CELKEM	15 473	54 153	33 608	103 198

Zdroj: Statistická data regionálního školství, sběr dat k 30. 9.2013, MŠMT

Z uvedeného je tak zřejmé, že k žádnému zásadnímu zvratu po 1. 9. 2016 nedošlo, protože k němu došlo už v průběhu uplynulých dvaceti let. Ti žáci (a jejich rodiny), kteří jsou schopni unést náročnost této formy vzdělávání, již v tzv. „běžných“ školách jsou.

Zákon jen přináší rovné podmínky pro jejich vzdělávání a přiznává speciální vzdělávací potřeby i těm kategoriím žáků, kteří dosud stáli mimo tento systém přesto, že speciální vzdělávací potřeby mají. Typickou skupinou těchto žáků jsou žáci s oslabením kognitivního výkonu. Ti byli de facto vyloučeni ze systému speciálního vzdělávání po roce 2007 v souvislosti s rozsudkem D. H. a „posláni do běžných škol“ bez toho, aby jim a jejich pedagogům byla poskytnuta jakákoliv systematická podpora. Žádná právní norma z této doby také nepřinášela žádnou výraznou možnost podpory těmto žákům.

Novela Školského zákona z roku 2015 je právě pro tuto skupinu žáků (dle neverifikovaných, pouze na základě empirie stanovených odhadů pedagogů a poradenských pracovníků jich může být v základním školství zhruba 10 až 20 procent, což činí 7 tisíc až 15 tisíc žáků základních škol) šancí, jak přinést podporu jim i jejich pedagogům a naplnit jejich vzdělávací potřeby.



### **3.3 Vliv prováděcích vyhlášek ke školskému zákonu na vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí**

Pro účinnost novely školského zákona č.82/2016Sb. jsou podstatné prováděcí vyhlášky, které její obsah konkretizují.

V současné době jsou v platnosti (s účinností od 1. 9. 2016) následující vyhlášky mající dopad mimo jiné do vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- Vyhláška č. 27/2016Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Vyhláška č.197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.
- Vyhláška č. 202/2016Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů.

Není cílem této kapitoly provést důkladný rozbor všech ustanovení v uvedených vyhláškách, zmíněna však budou ta ustanovení, která mají přímou vazbu na vzdělávání žáků s mentálním postižením, respektive s oslabením kognitivního výkonu. Podrobněji bude analyzována tato problematika ve vyhlášce č.27/2016Sb., protože ta je pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zásadní.

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

Vyhláška vešla v platnost dne 28. 1. 2016 s účinností od 1. 9. 2016. Na jejím vzniku se podílela skupina odborníků z Národního ústavu pro vzdělávání a MŠMT. Vznikla v rekordně krátkém čase (cca 3 měsíce), což však s sebou přineslo nedostatek času na konzultování jednotlivých ustanovení s dalšími odborníky, zejména s těmi z odborných asociací. Odborná veřejnost je tak k mnohým ustanovením této vyhlášky poměrně kritická.

Samotný text vyhlášky je členěn do pěti částí:

1. §1: Úvodní ustanovení

2. §2–§18:Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
3. §19–§26: Zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvedených v odst. 9 §16 ŠZ
4. §27–§31: Vzdělávání nadaných žáků
5. §32–§33: Přejídná a závěrečná (zrušovací) ustanovení

Obsahuje také poměrně obsáhlé přílohy:

Příloha č. 1. k vyhlášce č.27/2016Sb.: Podpůrná opatření

Příloha č. 2. k vyhlášce č.27/2016Sb.: Individuální vzdělávací plán (dále i IVP)

Příloha č. 3. k vyhlášce č.27/2016Sb.: Plán pedagogické podpory (dále i PPP)

Příloha č. 4. k vyhlášce č.27/2016Sb.: Zpráva ze školského poradenského zařízení

Příloha č. 5. k vyhlášce č.27/2016Sb. - A: Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole

Příloha č. 5. k vyhlášce č.27/2016Sb. - B: Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení

V kontextu vzdělávání žáků s mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu je důležitá část §1, která říká, že: „*Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje...Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka*“ (vyhláška č.27/2016 Sb., §1, odst. 2). Dalo by se tedy předpokládat, že při volbě vhodné vzdělávací cesty není nutné vždy se striktně řídit úrovní inteligenčního kvocientu žáka, ale je nutné zohlednit i další faktory, které jeho vzdělávání doprovázejí a významně ovlivňují jeho školní výkon. Ostatně tato filozofie je vlastní i znění §16 Školského zákona. To je však v rozporu s ustanovením odst. 5, § 19 téže vyhlášky, kde stojí: „*Ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení*“ (Vyhláška č.27/2016, §19, odst. 5).

Pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb je nutná aplikace podpůrných opatření. Ve vyhlášce se jimi podrobně zabývá § 2 a Příloha č. 1. Vzhledem k tomu, že jde o nově chápaný pojem v české školské legislativě a vzhledem k jeho důležitosti, mu bude věnována následující podkapitola (3.3 Podpůrná opatření).

Paragrafy č. 3 a 4 se podrobně zabývají náležitostmi Individuálního vzdělávacího plánu (dále i IVP). Tato práce se bude IVP podrobněji věnovat v podkapitole 3.4 v kontextu s rámcovým vzdělávacím programem.

Novinkou ve školské legislativě je zavedení Plánu pedagogické podpory, který je popsán v §10 vyhlášky spolu s pravidly poskytování podpůrných opatření 1. stupně. Plán pedagogické podpory je dokumentem, který si škola vypracovává sama bez pomoci školského poradenského zařízení s využitím vlastní pedagogické diagnostiky. Na jeho základě realizuje vybraná podpůrná opatření, vyhodnocuje je a v případě jejich neefektivnosti postupuje řešení žákových obtíží školskému poradenskému zařízení. Plán pedagogické podpory se pak stává nosičem informací o aplikované podpoře ze strany školy. Pro kategorii žáků, kterou se zabývá tato práce, může mít podpora v 1. stupni zásadní význam. Může totiž vytvořit efektivní „záchrannou síť“ pro žáky s drobnými dlouhodobými obtížemi či závažnějšími krátkodobými problémy. Pokud jim nebude ze strany školy poskytnuta účinná podpora, mohou se dostat do spirály dlouhodobé školní neúspěšnosti, ztráty motivace k učení, nechuti ke vzdělávání i autoritě pedagogů. To všechno jsou atributy spojované s charakteristikou žáka s potřebou podpůrných opatření ve 2. stupni – tedy i s charakteristikou žáka s oslabením kognitivního výkonu.

Problémem Plánu pedagogické podpory je ustanovení odst. 1, §10 vyhláška č. 27/2016 Sb.: *„Před zahájením poskytování podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka“*. V praxi to znamená, že učitelé budou povinni zpracovat Plán pedagogické podpory, jehož formální podoba je předepsaná přílohou č. 3 vyhlášky (nevyplněný čítá 3 strany), u každého žáka s identifikovanými problémy ve stupni 1. Podle charakteristiky obtíží ve stupni 1 lze podle empirie autorky odhadnout, že takových žáků je v českých školách cca třetina. Je tedy zřejmé, že razantně naroste administrativa týkající se vzdělávání konkrétních žáků. Ta může vyústit ve fakt, že žádní žáci v 1. stupni podpory identifikováni (a tedy ani vykazováni) nebudou. Tím ale předkládaná reforma založená na individualizaci přístupu ke každému žákovi může selhat z důvodu formálnosti nebo popření existence (speciálních) vzdělávacích potřeb této kategorie žáků.

Zatímco podpůrná opatření 1. stupně jsou plně v kompetenci školy, společným znakem podpůrných opatření 2. až 5. stupně je povinnost ingerence školského poradenského zařízení, zejména v oblasti diagnostiky a metodické podpory pedagogů běžných škol. Obecné charakteristiky výukových obtíží žáků, tak, jak jsou uvedeny v příloze č. 1. vyhlášky č. 27/2016

Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, připouští možnost zařazení žáka do speciální školy od 3. stupně podpůrných opatření.

Princip preference inkluzivního (společného vzdělávání) je zřetelně formulován v následujícím ustanovení: „Vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19, odst. 1). Pouze v případě, že: „Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19, odst. 2).

Tato dvě ustanovení byla dle zkušeností autorky hlavním důvodem obav pedagogické veřejnosti:

- ředitelé a učitelé základních škol praktických za nimi viděli (a nadále vidí) ohrožení existence „svých“ škol,
- ředitelé a učitelé škol „běžných“ se pak obávali, že po 1. září 2016 dojde k masivnímu přesunu žáků ze základních škol praktických do jejich základních škol.

Nutno ale konstatovat, že obdobné (i když ne tak pregnantně vyjádřené) ustanovení je již uvedeno ve stávající legislativě (Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

To, že ve třídách pro žáky s mentálním postižením nesmějí být vzdělávání žáci bez mentálního postižení, již bylo zmíněno (Vyhláška č. 27/2016 Sb., odst. 5, § 19). Pravidlo, že ve třídě zřízené pro žáky podle druhu znevýhodnění (z kontextu vyhlášky vyplývá, že výraz „znevýhodnění“ nahradil ve vyhlášce pojmy zdravotní postižení) může být maximálně 25 % žáků s jiným znevýhodněním (Vyhláška č. 27/2016 Sb., odst. 3, § 19), nově neplatí v případě tříd mateřské nebo střední školy, oddělení konzervatoře nebo studijní skupině vyšší odborné školy (Vyhláška č. 27/2016 Sb., odst. 4, § 19).

Další změnou oproti stavu uvedenému ve vyhlášce č. 73/2005Sb. je ustanovení, které říká, že: „Doporučení je platné po dobu v něm stanovenou, zpravidla nejvýše po dobu 2 let; v případě doporučení zařazení žáka do školy pro žáky s mentálním postižením nejdéle po dobu 1 roku, nejedná-li se o žáka se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 20, odst. 2). Spolu s ustanovením, že: „Školské poradenské zařízení vychází

*při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem. Výsledky vyšetření a posouzení podle věty druhé zpravidla nesmí být v den podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší než 3 měsíce.*“ (Vyhláška č.27/2016 Sb., §15, odst. 1) To znamená, že vydání nového doporučení s sebou nese povinnost nové diagnostiky, u žáků s lehkým mentálním postižením vždy nejdéle po jednom roce. To s sebou přináší nejen enormní časové nároky na pracovníky školských poradenských zařízení, ale vzhledem k absenci dostatečného množství vhodných diagnostických nástrojů může vést paradoxně ke „zlepšení výkonu žáků“ a s tím související možností „ztráty“ diagnózy LMP.

Obavy zejména zástupců odborných poradenských asociací<sup>21</sup> týkající se zejména personální „poddimezovanosti“ poradenského systému vzhledem k nárokům nové legislativy vedly MŠMT dvouletému odkladu ustanovení vyhlášky. Ta jsou vyjádřena v §32 (Přechodná ustanovení):

*„(1) Školy poskytují podpůrná a vyrovnávací opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, do doby zahájení poskytování podpůrných opatření podle této vyhlášky, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky.*

*(2) Doporučení zařazení žáka se zdravotním postižením do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením vydané přede dnem nabytí účinnosti této vyhlášky se považuje za doporučení zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, a to po dobu odpovídající účelu doporučení, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky. (Vyhláška č.27/2016 Sb., §32, odst. 1 a 2)“*

Je však diskutabilní, zda se s tímto „odkladem“ spokojí zákonní zástupci žáků, kteří podle „starého systému“ nedosáhli pro své děti na právo využívat podpůrná opatření doporučená ŠPZ a školy, které v „novém systému“ vidí příležitost k vylepšení finančních podmínek pro vzdělávání svých žáků se SVP.

---

<sup>21</sup>Asociace pracovníků speciálně pedagogických center, Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden

### **3.3.2 Vyhláška č.197/2016Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky**

V této vyhlášce jsou změny některých vyhlášek, které nemají dopad do vzdělávání žáků s mentálním postižením. Jsou to zejména vyhlášky o mateřské škole, středním vzdělávání, zájmovém vzdělávání i či ukončování středních škol.

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením však ovlivní novela vyhlášky č. 48/2005Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb. Ta navrhuje snížení nejvyššího počtu žáků ve třídě (běžné) vždy o dva v případě, že je do třídy zařazen „žák s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně z důvodu mentálního postižení.“ (Vyhláška č.197/2016 Sb., část čtvrtá, §4, odst. 7) – tedy ve většině žák s diagnózou LMP. Tento paragraf má také upravit terminologii týkající se názvosloví speciálních škol: „V § 4 odst. 8 se slova „samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a počet žáků individuálně integrovaných do třídy školy“ nahrazují slovy „zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.“ (Vyhláška č.197/2016 Sb., část čtvrtá, §4, odst. 8).

Nejvíce změn však přináší ta část vyhlášky, která mění vyhlášku č. 72/2005Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. a vyhlášky č. 103/2014 Sb. Nejkontroverznějším ustanovením této vyhlášky je ustanovení, které ovlivní částečně i vzdělávání žáků s LMP: „Pro pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku jsou využívány diagnostické postupy, nástroje a metody, které mají ověřený standard na české populaci, který vychází z aktuálního stavu poznání a je založený na vysoké míře objektivity. Diagnostické postupy, nástroje a metody podle věty první odpovídají relevantní skupině osob.“ (Vyhláška č.197/2016 Sb., část první, §2b, odst. 1). Toto ustanovení je problematické zejména vzhledem k diagnostice žáků se smyslovým a tělesným postižením, protože pro ně diagnostické nástroje, které mají ověřený standard na české populaci, téměř neexistují. V diagnostice mentálního postižení tak zásadní problém není: psychologické testy využívané k diagnostice mentální retardace jsou standardizované. Mnohem problematičtější je situace v oblasti speciálně pedagogických nástrojů, které ve velké míře standardizované nejsou, které však aktuálně nabývají v souvislosti s podpůrnými opatřeními výrazně vyšší důležitosti.

### 3.3.3 Vyhláška č. 202/2016Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů

Vedení školní matriky má přímý dopad na financování škol, tedy i na vzdělávání žáků s postižením (nově znevýhodněním). V současnosti se škole vzdělávajícího žáka s postižením navyšuje tzv. základní normativ na žáka<sup>22</sup> o fixní částku v závislosti na druhu a stupni postižení. Například pro rok 2016 je výše příplatku k základnímu normativu žáka se zdravotním postižením v základní škole Olomouckého kraje následující:

Tabulka č. 6: Příplatek k základnímu normativu na žáka ZŠ s postižením pro školní rok 2016/2017 kraji Olomouckém

	NIV celkem	MP	odvody	ONIV celkem
<b>část VI.</b>				
K normativu pro výuku žáků se zdravotním postižením, kteří jsou individuálně integrováni do běžných tříd běžných základních škol, se poskytne příplatek:				
Mentální postižení ZŠ (pokud se nejedná o středně těžké, těžké či hluboké)	15 597	11 269	3 944	384
Sluchově postižení ZŠ (pokud se nejedná o neslyšící)	30 223	22 035	7 712	476
Zrakově postižení ZŠ (pokud se nejedná o nevidomé)	29 589	21 566	7 548	475
Vady řeči ZŠ (pokud se nejedná o těžké postižení)	9 049	6 437	2 253	359
Tělesně postižení ZŠ (pokud se nejedná o těžké postižení)	31 640	23 064	8 072	504
Vývojové poruchy učení a chování ZŠ	5 352	3 696	1 294	362
S více vadami, středně těžké, těžké a hluboké mentální postižení, neslyšící, nevidomí, těžké vady řeči, těžké tělesné postižení, hluchoslepí, autisté - ZŠ	47 867	35 017	12 256	594
<b>část VII.</b>				
K normativu pro výuku v základní škole uvedených v části I. se na jednoho žáka, jde-li o žáka <b>ve třídě základní školy</b> samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a jde-li o žáka s příslušným zdravotním postižením, poskytne příplatek:				
Mentální postižení ZŠ (pokud se nejedná o středně těžké, těžké či hluboké)	15 808	11 579	4 053	176

<sup>22</sup>v každém kraji České republiky různě vysoký

Sluchově postižení ZŠ (pokud se nejedná o neslyšící)	41 975	30 581	10 703	691
Zrakově postižení ZŠ (pokud se nejedná o nevidomé)	45 682	33 320	11 662	700
Vady řeči ZŠ (pokud se nejedná o těžké postižení)	38 075	27 920	9 772	383
Tělesně postižení ZŠ (pokud se nejedná o těžké postižení)	31 661	22 960	8 036	665
Vývojové poruchy učení a chování ZŠ	17 393	12 806	4 482	105
S více vadami, středně těžké, těžké a hluboké mentální postižení, neslyšící, nevidomí, těžké vady řeči, těžké tělesné postižení, hluchoslepí, autisté - ZŠ	49 239	35 504	12 426	1 309
<b>část VIII.</b>  K normativu pro výuku v <b>základní škole</b> samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením včetně ZŠ speciální uvedených v části I. se na jednoho žáka, nejde-li o školu při zdravotnickém zařízení a jde-li žáka s příslušným zdravotním postižením, poskytnete příplatek:				
Mentální postižení ZŠ (pokud se nejedná o středně těžké, těžké či hluboké)	33 892	24 619	8 617	656
Sluchově postižení ZŠ (pokud se nejedná o neslyšící)	89 784	65 028	22 760	1 996
Zrakově postižení ZŠ (pokud se nejedná o nevidomé)	97 680	70 862	24 802	2 016
Vady řeči ZŠ (pokud se nejedná o těžké postižení)	81 547	59 385	20 785	1 377
Tělesně postižení ZŠ (pokud se nejedná o těžké postižení)	67 274	48 840	17 094	1 340
Vývojové poruchy učení a chování ZŠ	23 225	17 071	5 975	179
S více vadami, středně těžké, těžké a hluboké mentální postižení, neslyšící, nevidomí, těžké vady řeči, těžké tělesné postižení, hluchoslepí, autisté - ZŠ	105 125	75 475	26 416	3 234
<b>část IX.</b>  K normativu pro výuku v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením uvedených v části I., jde-li o školu při zdravotnickém zařízení, se na jednoho žáka poskytnete příplatek:				
v základní škole	24 672	17 803	6 231	638

Zdroj: Vzdělávací portál Olomouckého kraje: <https://www.kr-olomoucky.cz/legislativa-metodicka-doporuceni-cl-390.html>

Z uvedeného je patrné, že v současnosti MŠMT financuje normativně vzdělávání žáků s lehkým (jedna společná částka) a středním, těžkým, hlubokým mentálním postižením (druhá společná částka). Nové legislativní normy přinášejí zvýšený normativ i školám, které budou vzdělávat žáky s oslabením kognitivního výkonu (financování podpůrných opatření ve



2. stupni podpory). Finanční částky, které budou školy v souvislosti se vzděláváním žáků s mentálním (i jiným) postižením, zařazených do čtyř financovaných stupňů podpory, budou vždy individualizované podle skutečných potřeb konkrétního žáka.

Pro žáky s oslabením kognitivního výkonu se tak narovná situace, kdy těmto žákům nebudou sníženy výrazně nároky na vzdělávání (nadále budou směřovat k naplnění tzv. optimálních výstupů RVP ZV), jejich vzdělávací potřeby však budou saturovány zvýšeným normativem. Může se jim tak dostat systematické podpory.

Výše uvedená vyhláška reaguje na tyto změny ve svém §1a upravuje terminologii údajů, které školy budou při vedení školní matriky povinně vyplňovat.

### **3.4 Podpůrná opatření a vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí**

Myšlenka konceptu podpůrných opatření byla přijata na MŠMT na počátku druhé dekády tohoto tisíciletí. MŠMT rozhodlo o přípravě novely školského zákona, který v §16 vychází právě z kontextu podpůrných opatření. Zároveň vyhlásilo v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost výzvu o zpracovatele Katalogu podpůrných opatření, který by myšlenku podpůrných opatření naplnil konkrétním obsahem. Příjemcem zakázky se stal Ústav speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Bylo to logickým vyústěním faktu, že stejný řešitel zpracoval v rámci projektu OPVK „Inovace činnosti SPC“ pro MŠMT v letech 2010–2013 Katalogy posuzování míry (hloubky) speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním. Míra úbytku funkce jednotlivých struktur jedince predikovala zařazení do jednoho ze čtyř stupňů a stala se tak logickým předpokladem pro formulaci podpůrných opatření ve stupních 2–5. Tento projekt byl oproti projektu Inovace činnosti SPC doplněn o problematiku dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním. Za tuto část nesl garanci partner projektu společnost Člověk v tísni, o.p.s. Řešitelé projektu tak od počátku spolupracovali s MŠMT jak na formulaci podpůrných opatření, tak i na podobě §16 Školského zákona. Přijetí konceptu podpůrných opatření znamená zásadní změnu paradigmatu přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předcházející koncept vnímání pojmu speciální vzdělávací potřeby formulovaný ve Školském zákoně účinném před 1. 9. 2016 vycházel z horizontálního dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na skupiny:

- žáci se zdravotním postižením,
- žáci se zdravotním znevýhodněním,
- žáci se sociálním znevýhodněním.

Toto dělení již však zásadně nevyhovovalo potřebám žáků v našem regionálním školství. Největším problémem tohoto konceptu bylo, že stát (MŠMT) každou výše uvedenou skupinu jinak popisoval, jinak zahrnoval do statistického výkaznictví a hlavně jinak financoval:

Žáci se zdravotním postižením:

- diagnostikovalo je školské poradenské zařízení ve dvou úrovních (postižení a těžké postižení)
- byli prokazatelně dlouhodobými klienty ŠPZ (ponejvíce SPC)
- byli zahrnuti do statistického výkaznictví
- jejich vzdělávání bylo financováno prostřednictvím fixní částky ke krajskému normativu

Žáci se zdravotním znevýhodněním:

- diagnostikovalo je školské poradenské zařízení
- byli prokazatelně dlouhodobými klienty ŠPZ (ponejvíce SPC)
- nebyli zahrnuti do statistického výkaznictví
- jejich vzdělávání nebylo financováno přesto, že jejich vzdělávací potřeby mohou být finančně daleko náročnější než vzdělávací potřeby žáků s postižením

Žáci se sociálním znevýhodněním:

- diagnostika nebyla systematická; pro potřeby rozvojových programů MŠMT je posuzoval ředitel školy bez relevantních kritérií
- v některých případech byli klienty ŠPZ (ponejvíce PPP)
- nebyli zahrnuti do statistického výkaznictví
- jejich vzdělávání nebylo systematicky financováno; MŠMT každoročně vypisovalo rozvojové programy na podporu žáků se sociálním znevýhodněním (přihlášení do tohoto programu však záleželo na informovanosti ředitele příslušné školy a na jeho uvážení, zda jde o žáka se sociálním znevýhodněním)

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách však přerostl do takové míry, že tento systém přestal vyhovovat potřebám praxe.

Koncept podpůrných opatření opustil preferenci diagnózy žáka (medicínský model) před dopady jeho zdravotního stavu či sociálního statutu do vzdělávání žáka (edukační model).

Nadále tak v popředí zájmu pedagoga budou před zdravotním stavem žáka jeho vzdělávací potřeby. Ty jsou sice ovlivněny jeho zdravotním stavem (zahrnujícím klasifikaci zdravotního postižení), ale mnohem častěji mohou být ovlivněny i jinými zdravotními problémy nebo sociálním kontextem.

Pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a žáků s oslabením kognitivního vývoje je koncept podpůrných opatření velkou šancí k respektování jejich vzdělávacích potřeb bez toho, abychom museli zohledňovat právě a jenom míru jejich mentálních schopností vyjádřených inteligenčním kvocientem. Právě u této skupiny žáků je jejich školní prosperita často ovlivněna oslabením dílčích funkcí nebo málo podnětným rodinným prostředím. U těchto žáků sice diagnostika neprokáže úbytek mentálních funkcí, oni však přesto nejsou schopni dostát bez systematické podpory nárokům rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. (V minulosti byli tito žáci zařazováni do tehdejších zvláštních škol, což vyústilo v rozsudek České republiky u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci D. H. Následné změny ve školské legislativě v případě vzdělávání žáků s LMP jsou poměrně nekompromisní).

Většinu těchto žáků lze zařadit do podpory, která je poskytována žákům ve stupních 2 a 3.

V příloze č. 1 Vyhlášky č. 27/2016Sb. je pod obecnou charakteristikou podpůrných opatření 2. stupně uvedeno: *„Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a*

speciálních nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce“ (Vyhláška č.27/2016 Sb., příloha 1: Přehled podpůrných opatření).

V obecném popisu podpůrných opatření 3. stupně je mimo jiné uvedeno: „Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, **lehkým mentálním postižením**, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním. (Vyhláška č.27/2016, příloha 1: Přehled podpůrných opatření).<sup>23</sup>“

Zásadním rozdílem v podpůrných opatřeních, které lze ve vzdělávání žáků s LMP a žáků s opožděným kognitivním výkonem aplikovat, je míra úprav obsahu a výstupů vzdělávání.

Rozdíly uvádí následující tabulka:

Tabulka č. 7: Úpravy obsahu a výstupů vzdělávání u žáků s potřebou podpory ve 2. stupni a ve 3. stupni

2. stupeň podpory	<p>Je nutná úprava obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem.</p> <p>Obsah vzdělávání žáků se upravuje v závislosti na struktuře a charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků na základě doporučení školských poradenských zařízení. Práce s obsahy vzdělávání směřuje k posílení vzdělávání žáka v oblastech, kde nedosahuje uspokojivých výsledků. U žáků spotřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek je třeba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- podpora rozvoje školních dovedností na počátku vzdělávání žáka, posílení přípravy na školní práci</li> <li>- v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího</li> </ul>
3. stupeň podpory	<p>Úprava obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem.</p>

<sup>23</sup>Části citovaného textu, které jsou v předcházejícím textu zvýrazněny tučným písmem, korespondují s textem, který je uveden v Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabením kognitivního výkonu. Ten vznikl pod vedením prof. M. Valenty v rámci projektu SPIV (M. Valenta, 2015). Ve velké míře s pojetím Katalogu korespondují i oblasti podpůrných opatření čteně konkrétních podpůrných opatření. Je zářející, že přes jasnou inspiraci Katalogem podpůrných opatření vzniklým na půdě Univerzity Palackého, není tento uveden v Důvodové zprávě k vyhlášce ve výčtu použitých zdrojů.

	<p>Obsah vzdělávání žáků se upravuje v závislosti na struktuře a charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, na základě doporučení podpůrných opatření školských poradenských zařízení. Úprava obsahu vzdělávání směřuje k posílení vzdělávání žáka v oblastech, kde nedosahuje uspokojivých výsledků. Obsah učiva může být v odůvodněných případech modifikován; výstupy a výsledky vzdělávání se mohou upravovat pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zařazují se předměty speciálně pedagogické péče a uplatňuje se individuální vzdělávací plán. Pracuje se s posilováním výuky v předmětech, ve kterých žák selhává, s využitím pedagogické intervence. Umožňuje se akcelerace vzdělávání.</p> <p>Pro nadané a mimořádně nadané žáky se umožňuje obohacování nad rámec výstupů školního vzdělávacího programu, respektuje se tzv. dvojí výjimečnost těchto žáků. Výstupy ze vzdělávání respektují možnosti žáka vzdělávat se, při snaze dosahovat odpovídajících výstupů, pro žáka maximálních.</p>
--	--

Zdroj: příloha č. 1 k vyhlášce č.27/2016Sb – Přehled podpůrných opatření

V praxi to znamená, že žákovi s oslabením kognitivního výkonu nelze vzdělávací plán upravit podle minimálních výstupů v novelizovaném RVP ZV (dřívější Příloha č. 2 RVP ZV – upravující vzdělávání žáků s LMP). Lze však v rámci těchto výstupů využít pouze základní učivo, lze navýšit počet hodin u těch předmětů, ve kterých žák selhává, lze mu s poskytnout doučování, individuální či skupinovou práci ve výuce pod vedením dalšího pedagoga.

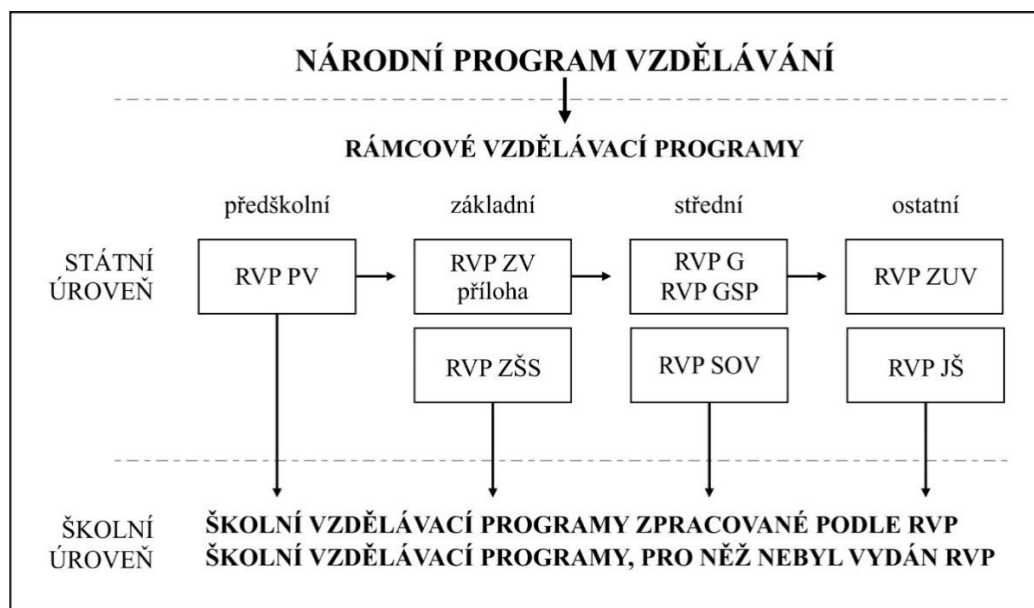
Při aplikaci podpůrných opatření ve stupni 3 (u žáků s LMP) již lze využít kvalitativně upravených (minimálních úrovní očekávaných výstupů uvedených RVP ZV).

### **3.5 Aktuální změny ve vzdělávání žáků s LMP vyplývající ze zrušení přílohy č. 2 RVP ZV k 1. 9. 2016**

V prvních letech nového tisíciletí přistoupilo MŠMT ke kurikulární reformě. Její principy a východiska jsou formulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotveny jsou ve Školském zákoně č.561/2005Sb. (§ 3–5).

Strukturu aktuálně platných kurikulárních dokumentů uvádí následující tabulka:

Tabulka č. 8: Systém kurikulárních dokumentů na státní a školní úrovni



Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013

Na tvorbě obsahů jednotlivých RVP se v době jejich vzniku podíleli odborníci z praxe i akademické půdy v pracovních skupinách tehdejšího Výzkumného ústavu pedagogického (ten byl zrušen v roce 2011; jeho nástupcem je Národní ústav pro vzdělávání). Členkou tohoto týmu byla i autorka práce.

Pro základní vzdělávání bylo původně zamýšleno, že vzniknou tři samostatné rámcové vzdělávací programy:

- pro žáky s rozumovými schopnostmi v normě (RVP ZV)
- pro žáky s lehkým mentálním postižením
- pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením

Vzhledem k tomu, že výstupem úspěšného vzdělávání žáků intaktních i žáků s LMP je absolvované základní vzdělání (žáci základních škol speciálních dosáhnou výstupu základny vzdělání), rozhodlo se MŠMT pouze pro dva RVP.

RVP ZV tak vznikl jako dokument se dvěma částmi:

- standardní RVP ZV
- příloha 2: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále Příloha)

Jedním z hlavních důvodů tohoto řešení byl již v letech kolem roku 2005 tlak Evropské unie na ČR, spočívající v doporučení, aby v segregovaném prostředí tehdejších zvláštních škol nebylo vzděláváno poměrně vysoké procento žáků<sup>24</sup>.

Každá z těchto dvou částí RVP ZV měla definovány „své“ očekávané výstupy. Ty pro žáky s LMP byly na nižší kvalitativní i kvantitativní úrovni. Rozdíl byl rovněž v tom, že zatímco se rámcovém vzdělávacím programu očekává splnění stanovených výstupů, u žáka s LMP se předpokládalo, že „by jich měl dosáhnout“. To vytvářelo nejen měkčí normy nároků stanovených v Příloze, ale zejména tento fakt respektoval nerovnoměrnost rozložení intelektových funkcí v jednotlivých oblastech u konkrétních žáků.

Rozdílná byla i skladba vyučovaných předmětů a výrazně jiná byla hodinová dotace předmětů v učebním plánu. Průřezová témata i klíčové kompetence („základní kameny“ systému RVP) jsou shodné ve svém názvu, jejich obsah však respektuje možnosti obou skupin žáků.

MŠMT v důsledku rozsudku ve věci D. H. zpracovalo v roce 2010 „Akční plán pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H.“ (Akční plán pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H.), který byl v roce 2012 revidován. MŠMT se v něm zavázalo k revizi Přílohy. Úkol zrušit samostatný vzdělávací program pro žáky s LMP definuje pregnantně také Akční plán pro inkluzivní vzdělávání, který je jedním ze strategických materiálů MŠMT v poslední dekádě a aktuálně je definován pro období 2016–2020: „*Dne 7. května 2015 se v Praze uskutečnilo jednání ministra školství, mládeže a tělovýchovy s komisařkou pro spravedlnost, ochranu spotřebitelů a otázky rovnosti pohlaví, navazující na formální upozornění zaslané ČR Evropskou komisí v souvislosti s diskriminací romských dětí v českém vzdělávacím systému. Uvedené body jsou z oficiálních závěrů z jednání MŠMT s eurokomisařkou. MŠMT zruší přílohu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Podpora dětí s lehkým mentálním postižením bude zapracována do revidovaného RVP*“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2020, část A: prioritní úkoly MŠMT v roce 2015, s. 8).

Tyto snahy silně podporovalo rovněž Oddělení kanceláře Rady vlády ČR pro záležitosti romské menšiny a sekretariátu Rady vlády pro národnostní menšiny Úřadu vlády ČR. Ve své zprávě „*Informace o naplňování dekády romské inkluze 2005–2015 v roce 2014*“ uvádí: „*Současně*

---

<sup>24</sup>Ve snaze řešit alespoň kosmeticky tuto situaci, byly v roce 2005 přejmenovány zvláštní školy na základní školy praktické

*Národní ústav pro vzdělávání analyzoval vzdělávání žáků podle RVP ZV a RVP ZV LMP. Výsledkem analýzy je aktuální práce na zrušení přílohy LMP a nahrazení prostřednictvím rozšíření kapitoly 8 RVP ZV. Cílem je nastavení parametrů pro vzdělávání žáků s LMP, která nebudou postavena primárně na redukci učiva, ale na jiných pedagogických přístupech k těmto žákům“ (Informace o naplňování dekády romské inkluze 2005–2015 v roce 2014, s. 13). Zároveň je v tomto dokumentu uvedeno: „Cílovým indikátorem je postupná klesající tendence počtu romských žáků v těchto programech až k dosažení odpovídajícího poměru vůči poměru počtu romských žáků k běžné populaci. V dlouhodobém horizontu pak vzdělávání všech žáků (včetně žáků s indikací LMP) v programech RVP ZV bez přílohy.“ (Tamtéž, s. 13).*

Práce na revizi Přílohy byly ukončeny v lednu 2016 (autorka byla členkou té části pracovní skupiny, která se zrušením Přílohy v této podobě nesouhlasila) a vyústily ve zrušení tohoto dokumentu: (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 22. února 2016 č.:MŠMT-28603/2016).

Pod tlakem odborníků z praxe byly původní výstupy Přílohy zachovány, označeny jako „minimální úroveň očekávaných výstupů“ a byly zahrnuty do RVP ZV jako druhá nižší úroveň očekávaných výstupů. Tyto výstupy byly původně v Příloze uvozeny podmiňovacím způsobem („žák by měl...“). Výstup pak byl formulován v infinitivu (např. ...samostatně řešit praktické úlohy). Stávající minimální úrovně očekávaných výstupů jsou nově formulovány v oznamovacím způsobu dějovým slovesem. To je také často změněno tak, že sémanticky můžeme předpokládat vyšší náročnost požadovaného výstupu (např. žák by měl...**vědět** o prvních státních útvarech na našem území versus **uvede** první státní útvary na našem území).

Klíčové kompetence a průřezová témata jsou nadále formulována i obsahově v souladu s původním RVP ZV, což s sebou nese zvýšení nároků pro žáky s LMP.

Co se však změnilo naprosto zásadně, je učební plán. Ten koresponduje nadále s učebním plánem RVP ZV, což znamená v podstatě rezignaci na rozvoj manuálních dovedností žáků s LMP<sup>25</sup>. Změny v učebním plánu jsou vyznačeny v následující tabulce: červeně jsou uvedeny původní hodinové dotace jednotlivých předmětů v Příloze, černě pak ty, které jsou platné pro všechny žáky bez rozdílu od 1. 9. 2016.

---

<sup>25</sup> Přes námítky odborného terénu, že lze těžko splnit výstupy popsané ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce při zásadní redukci časové dotace (25 hodin ku 8 hodinám) určené pro tuto vzdělávací oblast, zůstal po připomínkovacím řízení zmíněného dokumentu počet hodin i objem učiva nezměněn.



Tabulka č.9: Učební plán pro základní vzdělávání – verze platná od 1. 9. 2016 s tím, že původní hodinové dotace Přílohy č.2 – vzdělávání žáků s LMP jsou vyznačeny červenou barvou.

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1.–5. ročník	6.–9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	33 33 (35)	19 15
	Cizí jazyk	9	4 12
	Další cizí jazyk	- -	6 (0)
Matematika a její aplikace		22 20	15
Informační a komunikační technologie		2 1	41
Člověk a jeho svět		1212	–
Člověk a společnost	Dějepis	–	811
	Výchova k občanství	–	–
Člověk a příroda	Fyzika	–	13 21
	Chemie	–	
	Přírodopis	–	
	Zeměpis	–	
Umění a kultura	Hudební výchova	10 12	810
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	–	2 -
	Tělesná výchova	15 10	12 10
Člověk a svět práce		155	20 3
<b>Průřezová témata</b>		P	P
Disponibilní časová dotace		9 16 (14)	12 18 (24)
<b>Celková povinná časová dotace</b>		<b>118 118</b>	<b>122 122</b>

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016

Z uvedeného je zřejmé, že největších změn však zaznamenal učební plán pro žáky s LMP v následujících oblastech:

- Snížení počtu hodin na výuku českého jazyka
- **Výrazné zvýšení počtu hodin na výuku cizího jazyka, včetně toho, že tato bude probíhat už na prvním stupni**
- Výrazné navýšení počtu hodin na výuku „naukových předmětů“ na 2. stupni ZŠ (Člověk a společnost; Člověk a příroda)
- Snížení počtu hodin TV
- **Výrazné snížení počtu hodin vzdělávací oblasti Člověk a svět práce**

Z poznámek, které škola může využít pro tvorbu svého ŠVP vyplývá, že:

- Nové RVP ZV umožňuje v případě žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními využít disponibilní časovou dotaci k takovým vzdělávacím obsahům, které „podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení“. Může jít např. o zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Je diskutabilní, zda jde mezi předměty speciálně pedagogické péče zařadit výuku podporující manuální zručnost a, vztah k práci – to však bude případně možné pouze ve školách (třídách) samostatně zřízených pro tyto žáky.
- Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka (3. st. PO) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP.
- Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Cizí jazyk.

Je naprosto jisté, že zrušení Přílohy a její nedostatečná implementace do RVP ZV zásadně ovlivní vzdělávání žáků s LMP. Bude to předtím, než bude ověřeno, zda tato změna přinese zásadní dopady nejen do samotného vzdělávání žáků s LMP, ale zejména do jejich příštího profesního uplatnění.

Na hledání odpovědi na otázku, do jaké míry ovlivňuje absolvovaný vzdělávací program přípravu na povolání, by měla odpovědět tato disertační práce.

## 4 PROFESNÍ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ S LMP

Profesní přípravou je míněna příprava žáka na profesní dráhu po absolvování základního vzdělávání. „*Profesní příprava žáků s mentálním postižením se může uskutečňovat v odborném učilišti, v praktické škole nebo, v případě vyhovění všem podmínkám, v jakékoli střední škole.*“ (Chaloupková, 2011, s. 53)

V České republice existuje prostupnost jednotlivými stupni vzdělání. Absolvent základní školy, který splní požadavky přijímacího řízení vypsánoho střední školou, má právo realizovat na střední vzdělávání v této škole. Žádné předepsané omezení dané absolvovaným vzdělávacím programem neexistuje.

Teoreticky je tak možné, že absolvent vzdělávacího programu RVP ZV – Přílohy č. 2 pro žáky s LMP může být po úspěšně absolvovaném přijímacím řízení přijat na kteroukoliv střední školu. Prakticky je to možné tam, kde součástí přijímacího řízení nejsou přijímací zkoušky. Úspěšné plnění studijních nároků je však pro tyto žáky velmi problematické a ve většině případů nemožné. Rozdíly ve výstupech mezi oběma typy vzdělávacích programů základního vzdělávání jsou ještě dnes (žáci prvních ročníků ukončili docházku do základní školy před platností nových právních norem) natolik zásadní, že přechod na střední školy není pro tyto žáky plynulým přechodem, ale razantním skokem. Největší rozdíly zaznamenávají oba vzdělávací programy v následujících oblastech:

- Cizí jazyky: příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP má zařazen pouze jeden jazyk, a to až na druhém stupni základní školy. Výstupy jsou zaměřeny výhradně na zvládnutí základních konverzačních frází s využitím jen nutného penza gramatiky
- Český jazyk: příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP se v gramatickém učivu zaměřuje na zvládnutí základních pravidel české gramatiky, učivo zahrnuje jen okrajově větnou skladbu. Obsahově redukována je i oblast literatury – zejména týkající se faktografických znalostí o autorech jednotlivých literárních děl.
- Matematika: příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP nezahrnuje oblast algebraických výrazů, geometrie neobsahuje úlohy z oblasti konstrukčních úloh.
- Naukové předměty: příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP disponuje menším množstvím informací.

Z uvedeného je patrné, že očekávané výstupy ve všeobecně vzdělávacích předmětech jsou na nižší teoretické úrovni a akcentují využitelnost výstupů v běžném občanském životě. Pro studium na těch středních školách, které počítají i s výstupy umožňující hlubší pochopení teoretických souvislostí, je příprava žáků v rámci vzdělávacího programu upraveného pro žáky s LMP nedostačující.

#### **4.1 Střední školy vzdělávající žáky s mentálním postižením**

Česká vzdělávací soustava je tvořena i středními školami, které jsou přednostně určeny pro žáky, jejichž školní výstupy jsou při ukončení základní školy nižší, než předpokládá tzv. „běžné“ RVP ZV.

Jedná se zejména o:

Střední školy bez výučního listu a maturitního certifikátu

- Praktická škola jednoletá
- Praktická škola dvouletá
- Učební obory (kategorie J)

Střední školy s výučním listem

- Odborná učiliště (kategorie E)
- Střední odborná učiliště (kategorie H)

##### **Praktická škola jednoletá**

Navazuje svým vzdělávacím programem na vzdělávací program základní školy speciální a je tak určena zejména žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Umožňuje jim získat střední vzdělání. Je realizována pouze denní formou vzdělávání a výuka je organizována tak, aby respektovala psychické, fyzické a sociální možnosti žáků, stejně jako jejich individuální zvláštnosti. V odůvodněných případech může ředitel školy prodloužit docházku žáka nejvýše o dva roky. Vzdělání se ukončuje závěrečnou zkouškou, dokladem o jejím složení je vysvědčení o závěrečné zkoušce. (RVP pro obor vzdělání praktická škola jednoletá, 2009).

## **Praktická škola dvouletá**

*„Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá dává možnost získat střední vzdělání žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení, případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy.“* (RVP pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009, s. 9) Organizace vzdělávání a jeho ukončování je shodná s organizací vzdělávání v praktické škole jednoleté. Poněkud jiná je však cílová skupina žáků: jedná se o žáky se středně těžkým stupněm mentální retardace, případně s lehkou mentální retardací v kombinaci s jiným postižením. Je otevřena i žákům, kteří po ukončení povinné školní docházky nezískali základní vzdělání. (RVP pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009).

## **Učební obory (kategorie J)**

Jedná se o velmi okrajové dvouleté studijní obory, které jsou charakterizovány jako obory pro žáky bez studijních aspirací. Jsou v nich nabízeny obory jako např. zubní instrumentářka nebo pečovatelské služby. Výstupem je závěrečné vysvědčení. (Střední vzdělávání – charakteristika).

## **Odborné učiliště (kategorie E)**

Tato odborná učiliště jsou koncipována jako dvouletá nebo tříletá. Jejich vzdělávací obory jsou nastaveny tak, že navazují na přílohu č. 2 RVP ZV, která je určena pro žáky s LMP. Nejsou však primárně určeny pouze žákům s LMP, ale i těm absolventům běžných základních škol, u nichž je jen malý předpoklad, že by zvládli nároky středního učebního oboru kategorie H. Znamená to, že do tohoto oboru vzdělání jsou přijímáni jak žáci se zdravotním postižením (zejména s LMP), tak žáci bez zdravotního postižení. Tento fakt se odráží na organizaci vzdělávání těchto žáků (blíže bude popsáno v kapitole 4.3.1 Obsah vzdělávání v učebním oboru kategorie E).

Studium je dvouleté nebo tříleté a je ukončeno závěrečnou zkouškou s výučním listem. Obory mají oproti vzdělávacím oborům kategorie H nižší náročnost v oblasti všeobecně vzdělávacích předmětů i v oblasti obecně odborných předmětů. Obory připravují pro výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání a ve službách. (Střední vzdělávání – charakteristika). Podrobná charakteristika těchto učebních oborů bude uvedena v kapitole 4.2. Učební obory kategorie E v České republice.

## **Střední odborné učiliště (kategorie H)**

Jedná se o tradiční učební obory s tříletou přípravou, které jsou ukončeny výučním listem. Jejich žáci jsou především absolventi základních škol s běžným vzdělávacím programem (RVP ZV), své uplatnění v nich však nacházejí i absolventi základních škol vzdělávajících se dle přílohy č. 2 RVP ZV, která je určena pro žáky s LMP. Zpravidla však jde o žáky, kteří jsou úspěšnými absolventy učebního oboru kategorie E, anebo ti, jejichž zdravotní stav se v období adolescence upravil do normy (nelze u mentálního postižení!). Vždy však pro tyto žáky vzdělávání v učebním oboru kategorie přináší velké nároky na jejich možnosti a schopnosti.

## **4.2 Učební obory kategorie E v České republice**

Jak je uvedeno výše, učební obory kategorie E jsou určeny pro žáky, u kterých je předpoklad, že nezvládnou (anebo již v uplynulém čase nezvládli) nároky učebního oboru H. Oproti učebním oborům kategorie H jsou zaměřeny na nácvik praktických dovedností v oboru, což souvisí se snížením nároků na teoretické znalosti a vědomosti. Díky těmto sníženým nárokům, zejména v oblasti všeobecně vzdělávacích předmětů, jsou místem, kde se soustřeďují žáci, kteří v době povinné školní docházky měli problémy se zvládnutím očekávaných výstupů daných RVP ZV. Jde tedy o žáky, jejichž základní vzdělávání dle těchto očekávaných výstupů bylo neúspěšné nebo o ty, kteří se vzdělávali podle upraveného (redukovaného) kurikula – přílohy pro vzdělávání žáků s LMP.

V úvodu této kapitoly je (analogicky s dobovými specifiky vývoje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání) popsán vývoj středního vzdělávání v rámci učebních oborů, které jsou pro tuto skupinu žáků naprosto zásadní – vzdělává se v nich většina těchto žáků.

Popis struktury učebních oborů začíná v 80. letech minulého století, pokračuje popisem aktuálního stavu. Dále je uveden popis procesu přijímání žáků, průběhem studia a jeho ukončováním. Poslední část je jen orientační reflexí některých trendů ve vzdělávání této skupiny žáků v zahraničí, která bude využita v závěru práce pro možná doporučení ve směřování učňovského školství v České republice.

#### 4.2.1 Charakteristika učebních oborů kategorie E v České republice v období před kurikulární reformou z počátku 2. tisíciletí

Zákon o opatřeních v soustavě základních a středních škol platný v 80. letech minulého století uvádí, že: „*mládež, která ukončila zvláštní školu, se na výkon dělnických povolání připravuje na zvláštním odborném učilišti, ve zvláštních učebních oborech. Ve zvláštním odborném učilišti žáci získávají střední vzdělání v rozsahu odpovídajícím jejich schopnostem.*“ (Zákon č.63/1972Sb., §25, odst. 4)

Vzdělávání žáků v odborných učilištích dále upravovaly vyhlášky ministerstva školství České socialistické republiky o učebních oborech a vzdělávání učňů (např. Vyhláška č. 87/1070 Sb., Vyhláška č. 124/1984Sb.). Tyto vyhlášky byly pravidelně doplňovány přílohou s konkrétními učebními obory v návaznosti „*na potřeby národního hospodářství (po dohodě s ministerstvem práce a sociálních věcí České socialistické republiky, ostatními zúčastněnými ústředními orgány a Českou radou odborových svazů)*“.

Do odborných učilišť byli přijímáni žáci, kteří úspěšně ukončili zvláštní školu (výjimečně ti, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než posledním ročníku zvláštní školy). V letech, kdy byla v ČR náročnost osnov zvláštní školy rozdělena do variant A a B, se jednalo o žáky zařazené do varianty A. V právních předpisech upravujících podmínky přijímání žáků do odborných učilišť (např. Vyhláška č. 49/1986Sb.) byl zároveň uveden blíže nespecifikovaný požadavek, aby žák byl natolik rozumově vyspělý, že může přípravu na zvláštním odborném učilišti absolvovat. Podle odst. 3, § 14 výše uvedené vyhlášky navrhoval přijetí žáka do zvláštního odborného učiliště ředitel zvláštní školy a odborný lékař oboru dorostového lékařství. Vyhláška do osob zainteresovaných do výběru učebního oboru vůbec nezahrnuje zákonného zástupce žáka, zato neopomíjí zdůraznit fakt, že „*žáky přijímá do zvláštního odborného učiliště jeho ředitel na základě komplexního posouzení žákových schopností a dovedností a v souladu s potřebami socialistické společnosti.*“ (Vyhláška č. 49/1986Sb., § 14, odst. 4).

Je ale pravděpodobné, že vyhláška zákonného zástupce nezmiňuje proto, že jeho účast na celém procesu vnímá jako automatickou. Tomu by odpovídalo i znění dalších ustanovení tohoto paragrafu vyhlášky, které rodiče opravňuje k projednání změny učebního oboru v případě, kdy žák na první zvolený učební obor nebyl přijat a k podání odvolání proti nepřijetí.

Zvláštní odborná učiliště byla zřizována v každém z krajů České republiky, v naprosté většině internátní zařízení nabízela zpravidla velmi širokou paletu učebních oborů.

V 80. letech 20. století zahrnovala soustava zvláštních učebních oborů následující (Příloha vyhlášky č. 99/1979Sb.) skupiny oborů a samotné obory:

Tabulka č. 10: Přehled učebních oborů kategorie E v ČR před rokem 1989

Skupiny učebních oborů	Učební obory
Zpracování dřeva	Dřevařská prvovýroba
	Truhlářská výroba
	Kartáčnická výroba
	Dřevařská druhovýroba
	Drobná dřevařská výroba
	Čalounění nábytku
Gumárenská a plastikářská výroba	Plastikářská výroba
Hutní výroba	Neželezné kovy
	Válcovny
Keramická výroba	Keramická výroba
Kožedělná výroba	Obuvnická manipulace
	Obuvnická montáž
	Šití obuvi
	Výroba rukavic a brašnářského zboží
	Košikářská výroba
Obchodní provoz	Práce při přípravě jídel
Výroba konfekce	Šití oděvů a oděvní konfekce
	Šití prádla
	Papírenská výroba
Polygrafická výroba	Knihárny a kartonáž
Potravinařská výroba	Masný průmysl
	Pekárenská výroba
Stavební výroba	Zednické práce



	Stavební práce
	Železobetonářská výroba
	Stavební zámečnictví
	Stavební klempířství
	Stavební tesařství
	Dláždění
	Malířské a natěračské práce
	Stavební truhlářství
	Stavební sklenářství
	Pokryvačské práce
	Podlahářské práce
Strojírenská výroba	Kovářské práce
	Strojní formování
Textilní výroba	Přádelny
	Tkalcovny
	Pletárny
	Přádelnictví
	Výroba klobouků
	Výroba baretů a fezů
	Úprava plsti
	Výroba koberců
Výroba stavebních hmot	Úprava surovin
	Výroba cementu a vápna
	Stavební dílce
	Stavební keramika
	Výroba cihel

	Azbestocementářská výroba
	Výroba izolací
	Keramická výroba
Zdravotnictví	Zdravotnická a sociální zařízení
Zemědělská výroba	Chmelařství
	Zahradnictví
	Rostlinná výroba
	Živočišná výroba
	Oprava zemědělských strojů
	Vinohradnictví

Zdroj: příloha vyhlášky č. 99/1979Sb.

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že systém vynikal vysokým stupněm specializace na jednotlivé druhy práce v rámci oboru pracovního uplatnění. Reflektoval vysokou míru potřeby dělnických povolání. Potřeba těchto profesí je dnes často saturována zejména zahraničními dělníky, kteří jsou pro ni zaučováni, nebo je lidská práce nahrazena stroji.

#### 4.2.2 Charakteristika učebních oborů kategorie E v České republice v současnosti

V nových společenských podmínkách po listopadu 1989 se změnila i legislativa týkající se vzdělávání žáků v odborných učilištích. Samostatná část vyhlášky (Vyhláška č. 49/1986Sb.) zaměřená na vzdělávání učňů byla zrušena a vzdělávání této kategorie žáků je nadále řešeno v rámci právních předpisů platných pro střední vzdělávání.

S popisem systému vzdělávání žáků v učebních oborech kategorie E se můžeme setkat v následujících právních předpisech (jsou uvedena pouze ustanovení, která se explicitně týkají vzdělávání této skupiny žáků, není popsán celý průběh středního vzdělání obecně):

- Školský zákon v aktuálním znění – část čtvrtá: Střední vzdělávání
- Vyhláška č. 353/2016Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání
- Vyhláška č. 13/2005Sb., o středním vzdělávání (ve znění vyhlášky č. 197/2016Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky)

Na základě uvedených právních předpisů lze popsat podmínky pro vzdělávání žáků s LMP následovně:

- Součástí přihlášky ke střednímu vzdělávání je lékařský posudek o zdravotní způsobilosti v případě, že podle nařízení vlády o soustavě vzdělávacích oborů tento posudek brán jako podmínka k přijetí (je uvedeno v §51 zákona č. 373/2011 Sb. o specifických zdravotních službách).
- V případě, že jde o žáka se SVP, je již v přihlášce tento fakt doložen doporučením ŠPZ s uvedením konkrétních podpůrných opatření, která je nutno akceptovat v rámci přijímacích zkoušek.
- Vyhláškou jsou stanoveny typy středních škol, mezi nimiž jsou i střední odborná učiliště (učební obory kategorie H), odborná učiliště (učební obory kategorie E, J) a praktické školy (jednoleté, dvouleté).
- Vzdělávání žáků v jednotlivých oborech vzdělávání je upraveno rámcovými vzdělávacími programy. Pro každý učební obor kategorie E je tedy zpracován samostatný RVP.

Jejich přehled je uveden v následující tabulce:

Tabulka č. 11: Přehled oborů vzdělání se samostatným RVP s uvedením kódu oboru

	Obor vzdělání	Kód oboru vzdělání
1	Strojírenské	23-51-E/01
2	Elektrotechnické a strojně montážní práce	26-51-E/01
3	Chemické práce	28-52-E/01
4	Papírenská výroba	28-56-E/01
5	Keramická výroba	28-57-E/01
6	Sklářská výroba	28-58-E/01
7	Bižuterní výroba	28-63-E/01
8	Potravinářská výroba	29-51-E/01
9	Potravinářské práce	29-51-E/02
10	Textilní a oděvní výroba	31-57-E/01

11	Šití oděvů	31-59-E/01
12	Šití prádla	31-59-E/02
13	Kožedělná výroba	32-41-E/01
14	Dřevařská výroba	33-57-E/01
15	Zpracovatel přírodních pletiv	33-58-E/01
16	Truhlářská a čalounická výroba	33-56-E/01
17	Knihářské práce	34-57-E/01
18	Dlaždičské práce	36-51-E/01
19	Klempířské práce ve stavebnictví	36-55-E/01
20	Malířské a natěračské práce	36-55-E/01
21	Podlahářské práce	36-59-E/01
22	Sklenářské práce	36-62-E/01
23	Tesařské práce	36-64-E/01
24	Zednické práce	36-67-E/01
25	Stavební práce	36-67-E/02
26	Pokrývačské práce	36-69-E/01
27	Zemědělské práce	41-51-E/01
28	Zahradnické práce	41-52-E/01
29	Zahradnická výroba	41-52-E/02
30	Opravařské práce	41-55-E/01
31	Lesnické práce	41-56-E/01
32	Prodavačské práce	66-51-E/01
33	Provozní služby	69-54-E/01
34	Pečovatelské služby	75-41-E/01

Zdroj: Nařízení vlády č.211/2010Sb. o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a odborném vzdělávání:  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>

Z uvedených přehledů učebních oborů jasně vyplývá, že došlo k poměrně zásadní redukci počtu učebních oborů (před rokem 1989: 60 učebních oborů; aktuálně: 34 učebních oborů). Cílem této redukce bylo zamezit přílišné specializaci a rozšířit tak možnost absolventů uplatnit se trhu práce. Například původní učební obory „Úprava surovin“, „Výroba cementu a vápna“, „Stavební dílce“, „Stavební keramika“, „Výroba cihel“ byly sloučeny v učební obor „Stavební práce“.

Některé učební obory zanikly, protože se po roce 1989 radikálně změnil pracovní trh: to se týká například textilních oborů přadlena a tkadlena, které ztratily na významu poté, kdy textilní výroba v České republice byla masivně nahrazena zejména dovozem z asijských zemí. Za dalším úbytkem učebních oborů stojí automatizace provozů, která nahradila dříve ruční práci (například „Kartáčnická výroba“). Naopak zvýšená potřeba pracovníků v oblasti služeb vyvolala vznik velmi populárního a frekventovaného učebního oboru „Pečovatelské služby“.

### **4.3 Průběh vzdělávání žáků v učebních oborech kategorie E**

V České republice je ve školním roce 2016/17 nejméně 141 škol (Rejstřík škol), které mají ve vzdělávací nabídce alespoň jeden učební obor kategorie E. Řada z těchto škol nabízí žákům širokou škálu učebních oborů různého zaměření. Jedná se o školy, které byly původně (před rokem 1989) zřízeny pro vzdělávání výhradně této skupiny žáků. Do druhé skupiny patří školy zaměřené původně na vzdělávání žáků v běžných učebních oborech, které svou tradiční nabídku obohacují několika málo obory kategorie E v souladu s původním odborným zaměřením školy. Do poslední skupiny bychom mohli zařadit tzv. speciální školy zřízené pro vzdělávání žáků s určitým typem smyslového či tělesného postižení, které svou nabídkou v rámci středoškolského vzdělávání umožňují vzdělání zejména žákům s kombinovaným postižením.

Přehledný seznam všech škol nabízejících vzdělání v učebním oboru kategorie E v České republice je uveden v příloze č. 1.

Ve školním roce 2015/16 dle statistických údajů analyzovaných Českou školní inspekcí (interní materiály ČŠI ČR) nastoupilo do 1. ročníků učebních oborů kategorie E a bylo vzděláváno celkem 4 367 žáků, což činilo 4,52 % žáků, kteří v tomto roce nastoupili do 1. ročníků středních škol.

Tabulka č. 12: Počty žáků, kteří ve školním roce 2015/2016 nastoupilo do 1. ročníků středních škol

Obor vzdělání	Počet žáků	Z toho dívek	Procentuální podíl žáků
C	804	336	0,83
E	4367	1869	4,52
H	26806	9395	27,73
J	118	76	0,12
K	12125	7638	12,54
L	12066	4221	12,48
M	40370	21485	41,77
Celkem	96656	45020	100

Zdroj: interní materiály ČŠI ČR

#### 4.3.1 Obsah vzdělávání v učebním oboru kategorie E

Obsah vzdělávání v učebních oborech kategorie E je dán rámcovými vzdělávacími programy jednotlivých oborů. Z jejich analýzy vyplynulo, že mají jednotnou strukturu, liší se ale přirozeně obsahem odborně zaměřených předmětů. Na rozdíl od učebních borů kategorie H jsou charakteristické nižším podílem učiva všeobecně vzdělávacích předmětů, důraz je kladen na odborný výcvik, výuka cizího jazyka není povinná. Shodně s RVP pro základní vzdělávání směřuje vzdělávání k získání klíčových kompetencí, v souladu se zaměřením oboru jsou vytýčeny i odborné kompetence, které se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání. Jednotlivá RVP pracují i s principem průřezových témat.

Učební plány jednotlivých oborů zahrnují:

- Předměty všeobecného základu (jazykové vzdělávání – český jazyk, občanský vzdělávací základ, matematické vzdělávání, estetické vzdělávání, vzdělávání pro zdraví, vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích).
- Předměty odborné určené k teoretické výuce (např. pečovatelsví v oboru Pečovatelské práce nebo základy strojírenství v oboru Strojírenské práce).
- Profilující předměty určené pro odborný výcvik.

- Disponibilní hodiny (např. pro posílení některých předmětů, výuku cizího jazyka nebo pro zařazení průřezových témat).

V případě, že studium je realizováno v jiné než denní formě (např. dálkové, večerní nebo kombinované), je prodloužena doba výuky o maximálně jeden rok (RVP pro střední vzdělávání).

#### 4.3.2 Ukončování vzdělávání v učebním oboru kategorie E

Od školního roku 2010/2011 začaly experimentálně probíhat závěrečné zkoušky s využitím tzv. státní závěrečné zkoušky. Její přípravou a distribucí je pověřen Národní ústav pro vzdělávání, který prostřednictvím učitelů z praxe připravuje zadání státních závěrečných zkoušek i pro tyto učební obory.

Od školního roku 2014/15 je jednotné zadání státní závěrečné zkoušky státní povinné.

Státní závěrečná zkouška má číst písemnou, ústní a praktickou. Úroveň zadaných úkolů respektuje fakt, že učební obory kategorie E připravují své absolventy na výkon převážně rutinních pracovních činností či manuálních operací.

Jednotlivá témata tak respektují následující principy (Jezberová, 2015, s. 19):

- *„obsah témat se vyznačuje nižší náročností;*
- *nižší je také náročnost kritérií hodnocení výkonů žáků;*
- *veškeré pokyny pro žáky jsou stanoveny tak, aby je žákům tlumočili jejich učitelé;*
- *zvýšený důraz je kladen na bezpečnost a ochranu zdraví při práci;*
- *otázky ze světa práce jsou formulovány méně náročně;*
- *jednotné zadání neobsahuje samostatnou odbornou práci apod.“*

Přes určitou unifikaci, která je pro jednotné zadání logicky charakteristická, je umožněno školám formálně a částečně i obsahově (u předem vyznačených otázek) měnit zadání tak, aby bylo umožněno složit závěrečnou zkoušku i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (v zadání lze například vysvětlit některé odborné výrazy, písemná zkouška lze připravit do podoby cvičení k doplňování, lze zestručnit zadání otázek...) (Závěrečné zkoušky pro žáky se SVP).

Vysoký podíl škol vzdělávajících žáky v učebních oborech v kategorii E, kteří se již v „dobrovolné fázi“ zapojili do systému státních závěrečných zkoušek (ve školním roce 2013/2014 to bylo téměř 88 % škol) (Tisková zpráva MŠMT), svědčí o tom, že státní závěrečné

zkoušky u těchto žáků nepřinesly tomuto segmentu učňovského školství žádné velké obtíže a byly školami pozitivně přijaty.

#### **4.4 Vybrané podněty pro možný rozvoj učňovského školství v České republice inspirované zkušenostmi některých států evropské unie**

Struktura učebních oborů v České republice je charakteristická vysokým podílem praktického výcviku (Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě). Tento praktický (odborný výcvik) je realizován zejména v prostorách školy a řídí jej zaměstnanci školy – mistři odborného výcviku. Jak následně bude uvedeno ve výzkumné části práce, stále častěji se můžeme setkávat s tím, že školy navazují spolupráci s místními podniky a podnikateli a část odborného výcviku přesouvají do prostředí skutečných firem a zařízení.

Přesto pro tento systém nelze používat pojem duální systém, charakteristický například pro učňovské školství v Německu, Rakousku, Dánsku, Nizozemí či Švýcarsku.

Například v Německu za odbornou přípravu přebírají zodpovědnost hospodářské a průmyslové komory. Žák má dvojitý status. Ve škole je žákem, na pracovišti má uzavřenu zaměstnaneckou smlouvu (Podpora spolupráce škola firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi). Žák má tak již v době středoškolské přípravy jasnou vazbu na potenciálního zaměstnavatele, což má zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezanedbatelný význam. U osob s lehkým mentálním postižením se mohou objevovat problémy v komunikaci v navazování sociálních kontaktů, bez ohledu na manuální zručnost mohou často potřebovat podrobné a opakované instrukce k zadané práci a častější kontrolu správnosti jejího provedení. Zaměstnavatel, který má možnost na základě dlouhodobého (dvou nebo tříletého) kontaktu v průběhu středoškolské přípravy poznat konkrétního žáka, má zpravidla vyšší ochotu a menší obavy jej po absolutoriu školy zaměstnat.

Ve snaze snížit nezaměstnanost absolventů dělnických profesí řešil možnosti aplikace duálního systému odborného vzdělávání projekt pod názvem „Podpora spolupráce škola firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi“ (Pospolu). Projekt realizovalo MŠMT ČR ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání v letech 2012 a 2015. Jednalo se o projekt financovaný z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR<sup>26</sup>. Problematikou duálního odborného vzdělávání se zabývala také vláda ČR, která nechala v roce

---

<sup>26</sup> Veškeré informace s projektem spojené jsou uveřejněny na webové stránce. <http://www.nuv.cz/pospolu>.



2015 zpracovat Odborem analýz a informací kompletní analýzu na téma Duální systém odborného vzdělávání jako řešení potřeb trhu práce v ČR<sup>27</sup>. I tato analýza konstatuje, že zavedení duálního systému do českého odborného školství by bylo přínosné. Spolupráce odborných učilišť s výrobními podniky je však nadále v rukou managementů jednotlivých škol. Zajímavou novinku ověřují kolegové ze středních odborných učilišť na Slovensku. Ve Spojené škole internátne Snina (střední odborné učiliště s 15 učebními obory kategorie E) se pedagogové potýkali s vysokou fluktuací žáků a jejich předčasnými odchody ze vzdělávání. Jednou z identifikovaných příčin byl malý zájem studentů o zvolený obor a nízká manuální zručnost ve zvoleném oboru. Prostředkem k řešení těchto problémů se stalo založení přípravného ročníku, v jehož průběhu se žáci během jednoho školního roku seznámí v rámci odborného výcviku s činnostmi charakteristickými pro všech 15 učebních oborů ve škole realizovaných. Zejména mistři odborného výcviku při těchto praktických činnostech diagnostikují průběžně schopnosti a možnosti žáků i jejich motivaci k jednotlivým činnostem. Tato diagnostika stejně jako poznání jednotlivých činností umožňuje žákům následně volbu takového oboru, který odpovídá jejich zájmu, možnostem a schopnostem. Protože se tento model stal účinným opatřením proti předčasným odchodům ze vzdělávání, začal se v uplynulém školním roce realizovat na dalších středních odborných učilištích ve Slovenské republice.

---

<sup>27</sup>Tato analýza je dostupná na webové stránce <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/Dualni-system-vzdelavani.pdf>

## EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část projektu disertační práce se zaměřuje na efektivitu forem základního vzdělávání žáků pokračujících ve středním stupni vzdělání v učebních oborech kategorie E. Realizovaný výzkum má část kvantitativní a kvalitativní.

Ve své kvantitativní části projekt navazuje na výzkum grantového projektu GAČR č. j. S406181880 Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, realizovaný PdF UP v Olomouci v roce 2008–2010.

Dále využívá dat získaných z dotazníku určeného pedagogům vzdělávajících žáky v učebních oborech kategorie E zaměřených na jejich názor na vhodnost vzdělávacího programu těchto žáků v základním vzdělání.

Kvalitativní část výzkumu zjišťuje postoje učitelů vybraných odborných učilišť k tomu, zda forma základního vzdělávání ovlivňuje úspěšnost jejich žáků a na otázky související s aktuálním stavem tohoto segmentu středního školství.

Komparací závěrů z kvalitativní i kvantitativní části výzkumu jsou formulovány finální závěry výzkumu.

## 5 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

Empirická část disertační práce se zabývá vlivem formy vzdělávání žáků nezvládajících nároky (či zvládajících s výraznými problémy) rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na jejich úspěšnost v rámci předprofesní přípravy (v učebním oboru) a pro zvládnutí pracovních nároků v dospělosti.

Předmětem diskuse se v posledních letech stává úloha a místo základních škol praktických v českém vzdělávacím systému jako specifického segmentu vzdělávání žáků (nejen) s mentální retardací. V odborné i laické veřejnosti stojí proti sobě dva názory.

První z nich, reprezentovaný mimo jiné odborníky z Agentury pro sociální začleňování uvádí, že *„Každé dítě bez výjimky má Ústavou ČR, českými zákony a mnohými mezinárodními smlouvami a deklaracemi přiznané právo na nediskriminující přístup ke vzdělání, a právo na vzdělávání spolu s ostatními dětmi bez segregace do speciálních tříd, oddělení, či institucí. Je úkolem státu (vzdělávacího systému), aby specifická znevýhodnění dítěte plynoucí z jeho zdravotního stavu či sociálního, kulturního a rodinného zázemí tomuto právu nebránila“* (Zahradníková, s. 1).

Naproti tomu stojí názor části odborné veřejnosti reprezentované především učiteli této cílové skupiny, že pro tyto žáky je vhodnější vysoce individualizované vzdělávání, které umožňuje systém speciálního školství. Jednoznačně o tom hovoří např. v Petici proti rušení speciálních škol (Vlčnovský, 2016).

Pro tato tvrzení však nejsou k dispozici žádná data, která by dokládala, která (a zda vůbec) je forma vzdělávání tím určujícím, co ovlivňuje budoucí pracovní uplatnění těchto žáků v dospělém věku. Cílem této práce je získat informace a poznatky, které mohou sloužit jako odborný podklad probíhající diskuse.

### 5.1 Desing výzkumu

Výzkum je zaměřen na získání, analýzu a interpretaci dat získaných kombinací kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod, jež jsou v literatuře týkající se strategie výzkumu nazvány jako smíšený design výzkumu. Jak uvádí Hendl (2008), kvalitativní výzkum není pouhým doplňkem výzkumu kvantitativního. Zkoumání daného jevu oběma druhy výzkumných strategií umožní popsat efektivitu základního vzdělání (u skupin žáků s lehkým

mentálním postižením a s oslabením kognitivního výkonu) z pohledu výkonu žáků a ze zkušeností jejich pedagogů. Porovnáváním výsledků získaných využitím kvantitativních i kvalitativních metod tak můžeme zvýšit vypovídající hodnotu zkoumaného jevu.

V rámci kvantitativního výzkumu je stěžejní využití didaktického testu určeného žákům 1. ročníků učebních oborů kategorie E. Jedná se o učební obory, které jsou svou sníženou úrovní náročnosti zejména v oblasti teoretické přípravy nejčastějším typem středního vzdělávání a předprofesní přípravy cílové skupiny žáků. Didaktické testy byly záměrně zadány ve třech oblastech, které zahrnují tři základní oblasti kompetencí, které žáky provázejí nejen ve výuce, ale po celý život. Jedná se o kompetence komunikativní, matematické a pracovní logické. Doplňkem kvantitativní části výzkumu je dotazníkové šetření, při kterém jsou zjišťovány subjektivní názory učitelů středních škol vzdělávajících tyto žáky. Toto šetření je zaměřeno na to, zda forma vzdělávání ovlivnila úroveň znalostí, dovedností a vědomostí, se kterou jejich žáci přišli ze základních škol.

V rámci kvalitativního výzkumu byl použit rozhovor s otevřenými otázkami, který umožnil kvalitativní zpracování dat. Tento rozhovor byl realizován s učiteli těch učilišť, na kterých proběhlo testování žáků.

## **5.2 Cíl práce, stanovení výzkumných otázek**

Cílem práce je analýza, komparace a interpretace připravenosti žáků na učební obory E v závislosti na absolvovaném způsobu základního vzdělání (porovnání efektivity vzdělávání této skupiny žáků v systému speciálního školství a v inkluzivním vzdělávání realizovaném v současnosti v ČR).

Jedním z prostředků vybraných pro dosažení tohoto cíle je porovnání dosažených znalostí v předmětech všeobecně vzdělávacího základu v oblasti

- jazykové a čtenářské kompetence
- matematické kompetence
- pracovní – logické kompetence sledující schopnost plánovat pracovní činnost

Vzhledem k tomu, že díky výše uvedenému projektovému úkolu byly v praxi vytvořeny a ověřeny testové baterie ve výše uvedených oblastech, bylo jich využito i v této práci.

Hlavním cílem realizovaného výzkumu bylo získat relevantní data, která by ukázala, zda způsob vzdělávání žáků s deficitem v oblasti kognitivních funkcí je rozhodující pro oblast profesní přípravy: zda je rozdíl v získaných znalostech, vědomostech a dovednostech u žáků vzdělávaných díky upravenému vzdělávacímu programu (RVP pro základní vzdělávání příloha B pro žáky s lehkým mentálním postižením) či u žáků, kteří přes výrazné vzdělávací problémy setrvali v hlavním proudu běžných škol a kteří ukončili docházku do základní školy realizovanou podle RVP pro základní vzdělávání. Spojujícím prvkem obou skupin žáků je fakt, že jejich studijní výsledky jim umožnily profesní přípravu v tzv. učebním oboru E, který je svým stupněm náročnosti těmto žákům určen.

Jak již bylo uvedeno, část odborné veřejnosti (především učitelé základních škol praktických) se obává omezení, či přímo zrušení existence základních škol praktických z důvodu údajné segregace žáků do těchto škol docházejících. Zatím však nebyl realizován žádný výzkum, který by se zabýval tím, který způsob absolvování základního vzdělání je pro žáky efektivnější a který je připraví lépe na profesní přípravu v oblasti volby povolání.

Je možné, že se objeví oprávněná námitka, že pro výše uvedený záměr by se lépe hodilo porovnání pracovních kompetencí. Toto porovnání je však zavádějící a vůči žákům absolvujícím běžnou základní školu nekorektní, protože časová dotace na výuku pracovních činností je u obou vzdělávacích proudů neporovnatelná a jednoznačně ve prospěch základních škol praktických.

Rozsah a obsah učiva v matematice a v českém jazyce je u obou vzdělávacích cest rozdílný. Je však otázkou, zda menší penzum znalostí a dovedností získané v programu přílohy B není díky své fixaci a využitelnosti v praxi pro žáka efektivnější než neuspořádané znalosti a dovednosti vycházející z většího objemu učiva, ovšem s větším rizikem ukotvení v systému znalostí a dovedností, které žákům s deficitem v oblasti kognitivních funkcí nabízí běžné RVP.

Pro zjištění, zda absolvovaná forma základního vzdělání ovlivňuje připravenost žáků ke studiu na odborném učilišti (de facto se jedná o zjištění, zda absolvovaná forma vzdělání má význam pro ucelenost a využitelnost znalostí a dovedností v základní škole získaných, případně která z uvedených forem vzdělávání je efektivnější) jsou velmi důležité názory samotných pedagogů - učitelů učebních oborů kategorie E a managementu škol, které mají tyto učební obory ve své nabídce. Pro zjišťování názorů pedagogické veřejnosti byla zvolena kombinace kvantitativní (dotazníkové šetření) a kvalitativní (rozhovor) částí výzkumu. Obě techniky jsou orientovány

na zjištění postojů učitelů k dané problematice a k faktorům ovlivňující aktuálně tento segment našeho školství.

### **5.2.1 Oblast výzkumu**

Rámcovou oblastí výzkumu je edukace žáků s lehkým mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu v odborných učilištích kategorie E. Konkrétně se výzkum soustředil nejen na oblast připravenosti žáků ke studiu těchto oborů, ale také na aktuální stav učňovského školství zaměřeného na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a na problémy, které dle vyjádření pedagogů těchto škol brání jeho vyšší efektivitě.

Připravenost žáků byla zkoumána prostřednictvím didaktických testů zjišťujících úroveň znalostí, vědomostí a dovedností z oblastí matematických a komunikativních kompetencí a schopnosti plánovat si pracovní činnost. V rámci dotazníkového šetření a v rámci rozhovorů s učiteli škol byly zjišťovány i názory pedagogů na danou problematiku (zjišťování dosažených kompetencí v závislosti na absolvovaném kurikulu v rámci základního vzdělání) i na aktuální problémy a stav českého učňovského školství.

### **5.2.2 Cíl výzkumu**

Hlavní cíl: Zjištění úrovně dosažených kompetencí potřebných pro odborné středoškolské vzdělání v závislosti na absolvované formě základního vzdělání. Na základě vydefinování hlavního cíle dizertační práce, byly posléze stanoveny cíle dílčí.

Dílčí cíle:

- Realizovat analýzu dokumentů a popis systému a struktury institucí poskytující aktuálně vzdělávání v segmentu odborných učilišť.
- Popsat problematiku přijímání žáků s oslabením kognitivního výkonu do odborných učilištích, průběhu vzdělávání a jeho ukončování.
- Identifikovat názory a postoje učitelů, kteří vzdělávají žáky s LMP v odborných učilištích na jejich připravenost k tomuto studiu.
- Identifikovat názory a postoje učitelů, kteří vzdělávají žáky s LMP v odborných učilištích na jejich uplatnění v praxi.

- Identifikovat největší rizika, která souvisí se systémem vzdělávání žáků s LMP v odborných učilištích.

### **Kvantitativní část:**

K verifikaci vztahu mezi oběma skupinami probandů byla stanovena následující věcná hypotéza:

Ha: Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí **je** zásadní rozdíl v dosažení sledovaných kompetencí.

Ho: Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí **není** zásadní rozdíl v dosažení sledovaných kompetencí.

Pro získání dat umožňujících přijmout některou z uvedených hypotéz byl použit kognitivní, výstupní, polytematický, objektivně skórovatelný didaktický test. Testové otázky byly přejaty z publikace profesorky Libuše Ludíkové a kolektivu autorů „Výstupy edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, který shrnuje průběh a výsledky výzkumného šetření realizovaného pracovníky ústavu speciálně pedagogických studií v rámci projektu GAČR čj. S406181880 v letech 2008–2010.

Typy použitých testových úloh:

1. testovaná oblast: úkol 1 – uspořádací úloha
2. testovaná oblast: úkol 1, 2, 6 – otevřená úloha se stručnou odpovědí
  - úkol 3 – úloha s výběrem jedné správné odpovědi
  - úkol 4, 5 – uspořádací úloha
  - úkol 7 - úloha s výběrem jednoho správného řešení
3. testovaná oblast: úlohy se stručnou odpovědí

Jednotlivé otázky didaktického testu jsou uvedeny spolu s jejich rozbořem v kapitole 6 Analýza a interpretace výsledků.

Další metodou pro sběr kvantitativních dat byl dotazník distribuovaný elektronickou cestou mezi pedagogy vyučující žáky v učebním oboru kategorie E v rámci celé ČR. Cílem dotazníku bylo zjistit subjektivní názor vyučujících (případně managementu škol) na vhodnost (či

irelevantnost) formy vzdělávání cílové skupiny žáků v základním vzdělání. Z rejstříku škol ([www.rejskol.msmt.cz](http://www.rejskol.msmt.cz)) bylo ze segmentu středních škol vybráno všech 104 škol, které mají zapsán alespoň jeden učební obor kategorie E. Těm byl zaslán anonymizovaný dotazník s následujícími dotazy:

Obecné informace:

- pracovní pozice
- počet let pedagogické praxe

Zvolené otázky týkající se samotného obsahu šetření lze rozlišit metodologicky následovně (Svoboda, 2012):

A, B, C, D - nepravé dichotomické

E, F, G - dichotomické

H, I - otevřené

Obsahově je lze sloučit do čtyř oblastí:

Dotazy týkající se případné závislosti získaných kompetencí v rámci základního vzdělání:

- A. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR, kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti matematických kompetencí?
- B. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR, kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti komunikativních kompetencí?
- C. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR, kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti sociálních dovedností?
- D. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR, kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti manuální zručnosti, případně práceschopnosti, pracovních návyků?
- E. Má podle Vašeho názoru v uplatnitelnosti na trhu práce nějaký význam forma, jakou byli žáci vzděláváni v rámci povinné školní docházky (individuální integrace, škola samostatně zřízená pro žáky s LMP)?



Otázka týkající se rozdílnosti počtu hodin v učebním plánu obou forem vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce

- F. Podepisuje se na úspěšnosti vašich žáků v manuálních schopnostech rozdílný počet hodin vzdělávací oblasti Člověk a svět práce v programu RVP ZV-příloha LMP a v IVP žáků přicházejících z tzv. individuální integrace?

Otázka týkající se skutečnosti, zda škola sleduje další profesní vývoj žáka

- G. Sledujete uplatnění vašich absolventů na trhu práce?

Otázky týkající se názoru respondenta na potřebné předpoklady žáků směřující k úspěšnému ukončení učebního oboru a uplatnění na trhu práce

- H. Jaké tři podmínky (předpoklady, vlastnosti...) považujete za nejdůležitější u vašich žáků pro úspěšné absolvování zvoleného učebního oboru?
- I. Jaké tři podmínky (předpoklady, vlastnosti...) považujete za nejdůležitější u vašich žáků pro úspěšné uplatnění v pracovním životě?

Všechny otázky byly v dotazníku formulovány jako nepovinné, protože na ně odpovídali pedagogičtí pracovníci v různých pracovních pozicích. Mohli si tak vybrat otázky, ke kterým se cítí být kompetentní.

Otázky A, B, C, D nabízely tři alternativy odpovědí: preference absolventů základních škol běžného typu, absolventi základních škol praktických a sdělení, že mezi oběma alternativami není ve výsledku žádný zásadní rozdíl.

U otázek E, F, G byly nabídnuty odpovědi ano a ne. V této fázi výzkumu nebyly volené jako otevřené (zejména otázky E, G), protože jako takové by otevřely další náročné a poměrně komplikované téma, týkající se pracovního uplatnění absolventů učebních oborů kategorie E. Cílem těchto otázek bylo pouze zjistit, zda se školy problematikou pracovního uplatnění vůbec zabývají a zda by bylo případně možné prostřednictvím škol získat v budoucnosti relevantní data.

Otázky H a I byly konstruovány záměrně jako otázky s otevřenou odpovědí ze dvou důvodů:

1. Zjistit, zda se ve výběru důležitých podmínek, které jsou předpokladem úspěšnosti studia a pracovního uplatnění, objeví forma vzdělávání, kterou žáci absolvovali v průběhu základního vzdělávání.
2. Zjistit, které další faktory významně ovlivňují úspěšnost žáků.

## **Kvalitativní část:**

Na základě cílů výzkumu byly pro kvalitativní část stanoveny výzkumné problémy:

1. Existuje významná závislost mezi absolvovanou formou vzdělávání a připraveností na učební obor?
2. Existuje signifikantní závislost ve výkonech žáků s diagnostikovanou LMP a žáků s oslabením kognitivního výkonu?
3. Jsou případné významnější rozdíly ve výkonu žáků na počátku vzdělávání zmírněny či dokonce setřeny v průběhu vzdělávání v daném učebním oboru?

### Výzkumné otázky

Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných otázek s otevřenou odpovědí zaměřených k názorům a postojům a vyučujících. Otázky byly kladeny volně tak, aby umožňovaly dotazovanému zvolit svůj směr, vlastní volbu slov. Níže uvedené otázky byly následně reprodukovány tak, aby zajistily respondentovi co nejvyšší stupeň pochopení, umožňovaly dotazovanému zvolit si svou dimenzi odpovědi. Otázky v rozhovoru tak nutně nebyly shodné s výzkumnými otázkami.

Otázky vztahující se k problému č.1

1. Víte, jaký vzdělávací program v základním vzdělávání absolvovali Vaši žáci (vzdělávací program RVP ZV či upravený pro žáky s LMP)
2. Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech Vašich žáků **v českém jazyce, matematice** v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu? Zaměřte se na schopnost využít nabyté dovednosti v další výuce i v praktickém životě.
3. Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech vašich žáků **v pracovních činnostech** v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu? Zaměřte se na úroveň pracovních schopností, vztah k práci a pracovní vytrvalost.
4. Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech vašich žáků **v oblasti sociálních kompetencí** v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu?

Otázky vztahující se k problému č. 2

5. Posuďte, zda zaznamenáváte významný rozdíl ve školních výsledcích u žáků s LMP a u žáků s oslabením kognitivního výkonu?

6. Myslíte si, že některý ze vzdělávacích programů je pro vaše žáky přínosnější?

Otázky vztahující se k problému č. 3

7. V případě, že pozorujete rozdíly mezi žáky na základě rozdílného vzdělávacího programu v průběhu základního vzdělání: **jsou tyto rozdíly trvalé nebo se v průběhu vzdělávání ve vaší škole setrou?**
8. Jmenujte **3 základní faktory**, které rozhodují (či podstatně ovlivňují) **úspěšnost žáka** ve vaší škole.
9. Jmenujte **3 základní faktory**, které rozhodují (či podstatně ovlivňují) **úspěšnost absolventa** vaší školy **v praktickém životě**.
10. Můžete navrhnout změny, které by vedly k zefektivnění vzdělávání žáků vašich odborných učilišť obecně?

### 5.2.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor představují čtyři kategorie respondentů:

- Žáci – absolventi vzdělávacího programu RVP pro základní vzdělání dle přílohy B – pro žáky s LMP – cca 50 probandů, žáci 1. ročníku středního odborného učiliště (tříletý učební obor – vzdělávací program typu E). Jedná se o záměrný výběr respondentů.
- Žáci – absolventi vzdělávacího programu RVP pro základní vzdělání – cca 50 probandů, žáci 1. ročníku středního odborného učiliště (tříletý učební obor - vzdělávací program typu E). Jedná se o záměrný výběr respondentů. Zákonní zástupci těchto probandů vyjádřili informovaný souhlas s tím, že se jejich děti budou účastnit didaktických testů. Informovaný souhlas kromě charakteristiky testů uváděl i fakt, že výkon žáka v testech nijak neovlivní jeho klasifikaci.
- Učitelé odborných učilišť (teoretických i praktických předmětů); prioritně ti, kteří vykonávají funkci výchovného poradce. Jedná se o učitele z těch škol, na kterých probíhalo testování žáků. Jedná se o záměrný výběr respondentů.
- Pedagogičtí pracovníci odborných učilišť vzdělávajících žáky v učebním oboru skupiny E v rámci celé České republiky. Výběr respondentů využil strategii metody výběru souboru samovýběrem, kdy účastníkům nabízíme možnost se do výzkumu zapojit a je na jejich volbě, zda tak učiní (Miovský, 2006).

Probandi i respondenti tří prvních kategorií jsou žáky nebo učiteli následujících škol:

OU a PrŠ Chroustovice – zednické práce, truhlářské práce, opravářské práce, tesařské práce, dřevařské práce

OU a PrŠ Žamberk – strojírenské práce, zednické práce, kuchařské práce, řeznické práce

OU a PrŠ Mohelnice – cukrářské práce

Střední škola zahradnická a technická Litomyšl – zahradnické práce (vazačské, zahradnické, chovatelské a opravářské)

ISS Moravská Třebová – zednické práce, stravovací služby

První tři školy byly historicky zřízeny jako vzdělávací instituce pro žáky s lehkým mentálním postižením, zbývající dvě doplnily těmito obory svoji vzdělávací nabídku primárně zaměřenou na střední školu a střední odborné učiliště. Výběh byl proveden z důvodu osobních profesních kontaktů zpracovatelky práce s řediteli těchto zařízení a zároveň z důvodu jejich dosažitelnosti. Zákonní zástupci probandů vyjádřili svůj informovaný souhlas s účastí svého dítěte na výzkumném šetření. Tento souhlas je uveden v příloze č. 2.

#### **5.2.4 Metody získávání dat**

##### **Didaktický test**

Testový materiál byl předložen k vyplnění obou skupinám probandů.

Výsledky obou skupin jsou následně komparovány k zajištění potvrzení či vyvrácení hypotéz.

Zvolený nástroj – použitá testová baterie

Pro výběr testové baterie bylo použito následného schématu:

I.: rozhodnutí, k jakému účelu má test sloužit:

k porovnání efektivity dosaženého vzdělání žáků s deficitem v oblasti kognitivních funkcí poskytovaného běžnou základní školou ( RVP ZV) a základní školou praktickou RVP ZV- příloha LMP.

II.: stanovení obsahu učení, které bylo zkoumáno:

učivo vyjadřující matematické komunikativní kompetence a pracovní – logické kompetence sledující schopnost plánovat pracovní činnost. Samotné pracovní kompetence nebyly do testování zařazeny. Pracovní zručnost, pracovní návyky a motivace k práci jsou sice u této skupiny žáků vzhledem k jejich úspěšnosti v profesní přípravě rozhodující, ale žáci absolvující

běžnou základní školu neměli díky realizovanému kurikulu možnost účastnit se pracovních činností v rozsahu, jaký je běžný na základních školách praktických.

III.: Další etapy konstrukce didaktického testu (přidělení testových úloh k obsahu, vytvoření úloh, posouzení úloh autorem s časovým odstupem několika dnů, posouzení odborníky v oboru, a závěrečná úprava prototypu testu):

byla realizována v projektu GAČR č. S406181880 Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, realizovaný PdF UP v Olomouci v roce 2008–2010.

### **Elektronický dotazník**

K získání dat sestaveného dotazníku byl použit software Moje anketa.cz.

### **Rozhovor**

Pro kvalitativní část výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Pro jeho vyhodnocení bylo použito otevřené, axiální a selektivní kódování. Byl vytvořen popisný systém kategorií pro systematickou klasifikaci a třídění dat.

## **5.3 Realizace výzkumu**

Výzkum byl realizován v průběhu školních roků 2015/2016 a 2016/2017. V podzimních měsících školního roku byl administrován o odborných učilištích didaktický test, na jaře tohoto školního roku proběhlo vyhodnocení testů a příprava dotazníkového šetření a výběr otázek pro rozhovory s respondenty. Samotné dotazníkové šetření rozhovory s pedagogy škol proběhly na počátku školního roku 2016/17.

### **5.3.1 Didaktický test**

Didaktický test byl zadán výše uvedeným probandům v období 15. září – 29. října 2015. Jednalo se tedy o období do dvou měsíců od nástupu do učebního oboru, tedy dobu, která ke své krátkosti a charakteru (období adaptace žáků na podmínky nové školy) neumožňuje výrazné ovlivnění dosažených výsledků novými pedagogy a jejich metodami práce. Pro zvýšení psychické pohody probandů byly do testování zahrnuti všichni žáci tříd, ve kterých sběr dat probíhal. Testy tak zpracovávali i žáci, kteří do 1. ročníku nastoupili po absolvování jiného učebního oboru kategorie E, praktické školy nebo přestoupili z učebního oboru kategorie H. Do vyhodnocení však tyto práce zahrnuty nebyly.

### 5.3.2 Dotazník

Dotazník byl distribuován do všech 104 středních škol v České republice, které mají v rejstříku škol uveden alespoň jeden obor vzdělání: učební obor kategorie E. Průvodní dopis (příloha č. 3) byl koncipován tak, aby na dotazník odpovědělo co nejvíce pedagogů z různých pracovních pozic. Dotazník byl distribuován 11. 9. 2016 a sběr dat byl ukončen 25. 9. 2016 (byl aktivní 14 dní).

Během prvního týdne tři z oslovených škol informovaly, že v aktuálním školním roce žádného žáka v učebním oboru kategorie E nevzdělávají. Vzorek škol, ze kterých se očekávala potenciální odpověď, se zúžil na 101.

### 5.3.3 Rozhovor

Rozhovory proběhly v podzimních měsících roku 2016 (říjen – listopad). V rámci rozhovorů byla sbírána data na pěti odborných učilištích, ve kterých proběhlo testování žáků prostřednictvím didaktických testů. Jedná se o pedagogy z následujících škol:

OU a PrŠ Chroustovice

OU a PrŠ Žamberk

OU a PrŠ Mohelnice

Střední škola zahradnická a technická Litomyšl

ISS Moravská Třebová

Zde byl veden rozhovor primárně s osobou zodpovědnou za vzdělávání žáků se speciálními potřebami (většinou výchovnými poradci a zástupci ředitelů). Tyto osoby mají o žácích největší přehled a jsou v úzkém kontaktu s ostatními vyučujícími. V případě zájmu ze strany dalších pedagogů školy byl rozhovor veden i s nimi. Všichni pedagogové, se kterými byly rozhovory vedeny, před rozhovorem potvrdili, že se účastnili i dotazníkového šetření.

Bylo realizováno 9 rozhovorů trvajících přibližně půl hodiny. Rozhovor byl zaznamenáván na diktafon a následně doslovně přepsán.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato kapitola podává přehled o výsledcích realizovaného výzkumu. Pro přehlednost jsou uvedené výsledky popsány ve třech samostatných oddílech této kapitoly. Uvedený text je strukturován vždy tak, že napřed jsou uvedeny výsledky výzkumu a následně jsou interpretovány.

### 6.1 Kvantitativní část výzkumu – didaktický test

Před samotným statistickým zpracováním výsledků didaktického testu proběhlo jeho vyhodnocení. Statistickou metodou, která verifikovala hypotézy, byl U test. Tento test je vhodný pro porovnávání dvou souborů získaných dat a odpovídá tedy požadavkům realizovaného výzkumu.

Vzájemná souvislost mezi výsledky jednotlivých úloh didaktických testů byla zjišťována prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát (Chráška, 2007). Kritériem pro zařazení výsledků didaktických testů pro zařazení do skupiny „splnil“ bylo zodpovězení více než poloviny dílčích úkonů v úloze s lichým počtem dílčích úkonů a alespoň poloviny dílčích úkonů v úloze se sudým počtem dílčích úkonů. Výsledky testu dobré shody chí-kvadrát uvedené pod každou úlohou didaktického testu zodpovídají na otázku, zda rozdíl ve výsledcích žáků, absolventů základních škol jsou významně lepší než výsledky žáků, absolventů základních škol praktických. Na otázku o platnosti nulové hypotézy pak dává odpověď vyhodnocení celkových výsledků ve všech třech částech didaktického testu (jazykové a čtenářské kompetence, matematické kompetence, pracovní-logické kompetence).

Pro vyhodnocování statistických testů významnosti byla použita hladina významnosti 0,05 (5%), která se používá v pedagogických výzkumech nejčastěji. Výsledná data jsou zaznamenána do tabulek a grafů.

Ještě před jejich uvedením je uveden rozbor některých aspektů souvisejících s úspěšností žáků v jednotlivých úlohách testu.

#### 6.1.1 Jazykové a čtenářské kompetence – rozbor úloh

Didaktický test zaměřený na zjištění komunikačních kompetencí žáků obsahoval celkem 7 úloh zaměřených na úroveň porozumění textu, schopnost reprodukce jeho částí a vyhledávání odpovědí na otázky související s uvedeným textem. Vyžadoval rovněž jistou

úroveň sociálních dovedností umožňující orientaci v textu a s jeho dopady. Test zjišťoval úroveň žákovských schopností v následujících oblastech (Ludíková, 2011, s.15):

1. „žák dokáže vyhledávat potřebné informace v různých informačních zdrojích (slovníky, encyklopedie, internet, odborná literatura, pracovní návody) fúze: Jazykové kompetence. Komunikativní kompetence;
2. žák je schopen v textu rozlišit podstatné a nepodstatné informace Jazykové kompetence;
3. žák rozumí různým typům tištěného textu (návod, dotazník, žádost, inzerát, zpráva, přihláška), rozpozná rozdíly mezi informativním a reklamním/manipulativním sdělením a dokáže využít informace v každodenním životě fúze: Jazykové kompetence. Komunikativní kompetence; Osobnostní a sociální výchova – sociální rozvoj – komunikace.“

Úlohy z oblasti jazykových a čtenářských kompetencí zpracovalo celkem 46 absolventů běžných základních škol a 56 absolventů základních škol praktických. Všichni oslovení probandí se aktivně zapojili do testování.

Úloha č.1:

Přečti si potichu text a odpověz na otázky, které najdeš pod ním

#### Auta

Když byla vynalezena auta, měla nahradit kočáry tažené koňmi. Také se těm kočárům hodně podobala. Automobily vždycky nejezdily na benzin. První vozítko bylo šlapací. Pak se lidé snažili využít síly větru a později také páry. Motorem byl parní stroj, který byl podobný tomu na lokomotivě. Některá auta byla poháněna elektrickými bateriemi. Největší oblibu si však brzy získala auta s benzinovými a naftovými motory. Jsou silná a rychlá.

Vynálezci však vymýšlejí nové stroje, které jezdí na plyn, nebo jsou poháněné elektřinou vyrobenou ze slunečního záření.

#### Odpověz písemně:

1. Čemu se podobala první auta? .....
2. Proč jsou oblíbená auta s benzinovým nebo naftovým motorem?.....
3. Na jaký pohon jezdí nejnovější auta?.....

Úspěšnost probandů v úloze č. 1 udává následující tabulka:



Tabulka č. 13: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 1 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 3)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	2,7	0 (0%)	31 (67%)	45
ZŠPr	56	2,3	4 (0,1%)	30 (53%)	48

Za každou správně zodpovězenou otázku mohl proband získat v této úloze 1 bod, celkem tedy maximálně 3 body.

Otázky v této úloze předjímalý odpovědi se shodnými výrazy, se kterými se mohli probandi setkat v zadaném textu. Šlo tedy o jednu z jednodušších úloh textu, což se také projevilo v hodnocení úspěšnosti u obou skupin žáků. Zcela chybně odpověděli pouze 4 absolventi základní školy praktické, maxima možných bodů dosáhlo vždy více než 50% žáků z každé skupiny probandů.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 4,608

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že určitá závislost mezi výsledky žáků obou skupin existuje, absolventi základních škol (běžných) dosáhli statisticky lepších výsledků. **Nulovou hypotézu odmítáme.**

Úloha č. 2:

**Přečti si potichu text a odpovez na otázky, které najdeš pod ním.**

### **V kuchyni**

Martina ráda pomáhá mamince při vaření. Loupá brambory, krájí zeleninu, míchá kaši.

Martina má bratra Ondru. Ondra pomáhá v kuchyni, jen když maminka něco dobrého peče.

To je Ondra v kuchyni hned. Tu olízne těsto na bábovku, tam smlsne hrozinku nebo oříšek.

Martina jí nejraději řízek s bramborovou kaší a okurkový salát. Ondra má rád švestkové knedlíky sypané tvarohem. "Čichám, čichám něco dobrého. Copak to máš, maminko, v troubě?" říká Ondra, a vždycky uhádne, jestli je to makový koláč, jablečný závin nebo perník. Čichem také Ondra pozná, jestli maminka vaří polévku hovězí, rajskou, květákovou, rybí nebo bramborovou.

**Odpověz písemně:**

1. Proč pomáhá Martina mamince?.....
2. Proč mamince pomáhá Ondra? .....
3. Jaké je oblíbené jídlo Martiny? .....
4. Jak pozná Ondra, co maminka vaří nebo peče? .....

Úspěšnost probandů v úloze č. 2 udává následující tabulka:

Tabulka č. 14: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č.2 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 4)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	3,4	0(0%)	25(54%)	50
ZŠPr	56	3,1	2(0%)	29(52%)	45

V této úloze mohl proband získat za správné odpovědi nejvýše 4. body. Na rozdíl od předcházejícího úkolu odpovědi nelze v textu tak jednoznačně vyhledat. Přesto probandi obou skupin dosáhli v této úloze lepších výsledků než v předcházející. Nejvyššího počtu čtyř bodů však dosáhlo z řad absolventů běžných základních škol v úloze č. 2 řádově o 10% méně, než v úloze č. 1. Výkon absolventů základní školy praktické byl u úloh 1 a 2 konzistentní.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 2.89

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme.**

Úloha č. 3

**Přečti si potichu text a odpověz na otázky, které najdeš pod ním.**

**Když se ztratí zavazadla...**

Cestující Lufthansy, kteří po přeletu postrádají svá zavazadla, mohou nyní využít služby on-line vyhledávání zavazadel na [www.lufthansa.cz](http://www.lufthansa.cz). Po přeletu pasažér nejprve nahlásí na letišti ztrátu u přepážky ztrát a nálezů, kde obdrží protokol o ztrátě zavazadla spolu s referenčním

číslem. Pomocí tohoto čísla a svého jména si nyní může z domova, z kanceláře nebo hotelu na internetu zjistit, v jaké fázi vyhledávání se jeho zavazadla nacházejí. Problémy, které souvisí se zpožděním či ztrátou zavazadel, se týkají méně než 0,4 procenta zákazníků ze 40 milionů cestujících, které Lufthansa každoročně přepraví. Navíc se 95 procent nahlášených ztrát vyřeší během pěti dnů.

**Podtrhni správnou odpověď:**

1. Cestující Lufthansy cestují vlakem - letadlem - autobusem.
2. Referenční číslo dostane cestující v letadle- na letišti - na nádraží.
3. Problémy se zavazadly má asi 10 000 cestujících - 160000 cestujících - 50 000 cestujících.
4. Skoro všechny ztráty se vyřeší do dvou dnů - do týdne - okamžitě.

Úspěšnost probandů v úloze č. 3 udává následující tabulka:

Tabulka č. 15: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 3 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 4)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	2,6	8(17%)	11/(24%)	36
ZŠPr	56	2,1	14(25%)	7(13%)	40

I v této úloze mohli probandi získat maximálně 4 body. Tato úloha jednoznačně činila žákům obou skupin největší problémy a bodové hodnocení v ní dosažené je u obou skupin nejnižší. Největším (a pro většinu probandů neřešitelnou) úlohou byl výpočet počtu cestujících, kteří mají problémy se zavazadly. Správně na ni odpovědělo jen 12 absolventů základní školy a 7 absolventů základní školy praktické.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 0,624

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme.**

Úloha č. 4:

**Přečti si pozorně věty a seřaď je ve správném pořadí. Příslušné symboly nakresli do rámečků pod textem.**

▼ Jednou šel na ryby, hodil do moře sítě a vytáhl rybu, která měla stříbrný ocas.

■ „Pust’ mě a chytíš rybu ještě krásnější.“

● Ta ryba mu řekla:

▲ Byl jeden rybář.

♥ Hodil sítě podruhé a vytáhl rybu, která měla zlatý ocas.

1	2	3	4	5
▲				

Úloha č. 5

**Přečti si pozorně věty a seřaď je ve správném pořadí. Příslušné symboly nakresli do rámečků pod textem.**

▼ Přemýšlely, co by pejskovi a kočičce daly nebo udělaly.

■ „Víte co? Uděláme pejskovi a kočičce k svátku dort!“

● Pak si vzpomněly a řekly:

▲ Pejsek měl mít zítra svátek a kočička narozeniny.

♥ Děti to věděly a chtěly pejska a kočičku překvapit.

1	2	3	4	5
▲				

Úspěšnost probandů v úloze č. 4 udává následující tabulka:

Tabulka č. 16: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 4 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	4,4	1(0%)	35(76%)	39
ZŠPr	56	4	4(0,1%)	30(54%)	40

Úspěšnost probandů v úloze č. 5 udává následující tabulka:

Tabulka č. 17: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 5 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	3,8	2(0%)	30(65%)	34
ZŠPr	56	3,5	4(0,1%)	30(54%)	38

V obou úlohách mohli probandi získat maximálně 5 bodů. Obě úlohy jsou postavené na stejném principu: uspořádat text dle dějové posloupnosti a převést tuto posloupnost do kódů postupně přenesených do tabulky. Při vyhodnocování byl za správný považován správně přiřazený symbol k postupnému kroku v dějové posloupnosti.

Průměr dosažených bodů u obou skupiny byl v úloze č. 5 nižší než v úloze č. 4. Výkon absolventů základních škol praktických byl v těchto dvou úlohách obdobný.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 4 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 2,575

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme**.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 5 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 0,446

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme**.

Úloha č. 6

**Přečti si pozorně text. Který z nich lze označit jako reklamu?**

A) Při výběru lůžka do dětského pokoje je nutné pamatovat na to, že postel často slouží dětem také jako gauč, místo ke čtení a hraní. Lůžko by tedy mělo být dostatečně

odolné. Neuděláte chybu, když svému potomkovi koupíte větší postel, než momentálně potřebuje. Kvalitní lůžko s dobrým roštem vydrží léta, nutné je pouze pravidelně vyměňovat matraci.

- B) Ložnice stojí a padá s dobrou matrací, která odpovídá vašemu stylu spaní. Pak už zbývá jen dodat nábytek, vhodné textilie a osvětlení, aby vznikla ta správná atmosféra plná klidu a pohody. Náš obchodní dům je tu proto, abyste si všechno mohli pořídit ještě dnes.
- C) Už je ta tam představa, že kotel nebo krbová kamna na dřevo rovná se každodenní zatápění. Ve spojení s akumulací nádrží se optimalizuje využití tepelné energie vzniklé hořením a minimalizuje se produkce emisí. Navíc je popel ze dřeva cenným přírodním hnojivem.
- D) Jen jednou ročně můžete zažít neobyčejné okamžiky při prohlídce Arcidiecézního muzeapo zavírací době! Večerní prohlídka muzea je zpestřena třemi úkoly, jejichž plnění vyžaduje spolupráci dětí a dospělých. Náš program je určen pro opravdové labužníky nevšedních zážitků!

Zakroužkuj správné řešení:

Reklama je text    A    B    C    D

Úspěšnost probandů v úloze č. 6 udává následující tabulka:

Tabulka č. 18: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 6 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	1,9	28(61%)	18(39%)	18
ZŠPr	56	1,3	41(73%)	15(27%)	15

V této úloze mohli probandi získat 0 bodů (špatná nebo žádná odpověď) nebo 5 bodů (správná odpověď). Na výběr totiž měli jednu správnou ze čtyř nabídnutých odpovědí. I z tohoto důvodu vykazuje výsledek této úlohy důvodu nejvyšší podíl probandů, kteří nezískali žádný bod. Průměrná hodnota dosažených bodů ukazuje na obtížnost tohoto úkolu. Úloha totiž přesahuje „pouhé nároky na pochopení textu“, ale vyžaduje i určitou úroveň logických schopností žáků a teoretických literárních znalostí. Vzhledem k tomu, že žáci měli identifikovat reklamu, která v současnosti velmi agresivně působí nejen na tuto cílovou skupinu a odráží se v možných finančních problémech, je velmi alarmující, že žáci nedokážou reklamu jako takovou identifikovat. Identifikace je prvním krokem, který spolu s finanční gramotností může

ochránit (nejen) tuto skupinu obyvatel před možnými finančními problémy. Tyto nedostatky se projevují výrazněji u probandů ze základních škol praktických. Otázkou je, do jaké míry tento výsledek ovlivňuje paternalistický a ochranný přístup, ke kterému inklinují právě speciální školy.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 5 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 1,761

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme**.

Úloha č. 7

**Přečti si pozorně text a písemně odpověz na otázky, které najdeš pod ním.**

#### PŘÍBALOVÝ LETÁK - PARALEN® 500

Indikační skupina - Analgetikum, antipyretikum

Charakteristika

Paracetamol, účinná látka přípravku Paralen 500 tablety, působí proti bolesti a snižuje zvýšenou tělesnou teplotu. Tablety Paralen 500 nezhoršují žaludeční potíže a nevyvolávají zvracení, mohou je užívat i nemocní se žaludečními a dvanáctíkovými vředy a nemocní, kteří nesnášejí kyselinu acetylsalicylovou.

#### **Dávkování a způsob použití**

Dospělí a mladiství užívají 1-2 tablety Paralenu 500 několikrát denně podle potřeby v časových odstupech nejméně 4 hodin. Nejvyšší jednotlivá dávka jsou 2 tablety, nejvyšší denní dávka 8 tablet.

Nemocní se sníženou funkcí ledvin užívají po poradě s lékařem nižší dávky.

Dětem od 6 let (nebo s váhou vyšší než 20 kg) do 15 let se podává 1/2 - 1 tableta 3krát denně v časových odstupech nejméně 6 hodin.

Tablety Paralen 500 se užívají při jídle, užití před jídlem zvýší rychlost nástupu účinku, tablety je možné pūlit nebo drtit, zapíjí se douškem tekutiny.

Upozornění

Pokud nedojde do 3 dnů k ústupu obtíží (horečka, bolest) nebo dojde ke zhoršení obtíží či se vyskytnou neobvyklé reakce, poraďte se o dalším užívání přípravku s lékařem.

Varování

Přípravek nesmí být používán po uplynutí doby použitelnosti (exspirace) vyznačené na obalu.

Zdroj: Příbalový leták Paralen® 500, výrobce: Zentiva a.s., Praha, Česká republika, datum poslední revize:

Odpověz:

1) Při jakých zdravotních problémech je vhodné podávání Paralenu?

.....

2) Kolik (maximálně) tablet Paralenu denně může dostat 16letý mladistvý?

.....

3) Máš teplotu. Doma v lékárnice najdeš balení Paralenu, na kterém je uvedena doba použitelnosti 15. 1. 2005. Můžeš si ho vzít?

.....

....

Úspěšnost probandů v úloze č. 7 udává následující tabulka:

Tabulka č. 19: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 7 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů - 3

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	46	2,1	5(0,1%)	21(46%)	36
ZŠPr	56	2,1	5(0,1%)	23(41%)	46

Poslední úkol mohl při správných odpovědích přinést probandům až 3 body. Žáci obou skupin získali úloze lehce podprůměrný (vzhledem k ostatním úlohám) výsledek. Za to může pravděpodobně délka textu, ve kterém probandi hledali odpovědi na zadané otázky.

Výsledky dosažené ve výše uvedených úlohách řešilo celkem 46 probandů – absolventů běžných základních škol (s „běžným“ kurikulem nebo s „upraveným“ kurikulem vzdělávaných formou individuální integrace) a 56 probandů – absolventů základních škol praktických.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 7 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 0,241

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme.**



Test dobré shody chí-kvadrát zpracovaný pro celý soubor úloh zjišťujících čtenářské a jazykové kompetence žáků ukázal následující výsledky:

Tabulka č. 20: test dobré shody chí-kvadrát – čtenářské a jazykové kompetence

	ZŠ	ZŠPr
splnil	253	277
nesplnil	69	115

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 5,779

Přestože s výjimkou prvního úkolu nebyl prokázán v dílčích úlohách statisticky významný rozdíl mezi výsledky žáků, absolventů běžných základních škol a žáků, absolventů základních škol praktických, celkově se ukázalo, že tato statisticky významná závislost existuje.

V oblasti čtenářských a jazykových kompetencí vedou výsledky k přijetí alternativní hypotézy:

**Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí je zásadní rozdíl v dosažení čtenářských a jazykových kompetencí.**

### 6.1.2 Matematické kompetence – rozbor úloh

Didaktický test zaměřený na zjištění matematických kompetencí žáků obsahoval celkem 5 úloh. První z nich, založená na přímé úměrnosti, zkoumala úroveň dovedností v základních početních operacích s přirozenými (desetinnými) čísly. Druhá úloha byla zaměřena na schopnost žáků postihnout číselné souvislosti, třetí úloha byla zkonstruována tak, aby zjistila využití početních úkonů v každodenní praxi, čtvrtá úloha zjišťovala dovednosti žáků v oblasti převodu jednotek a výpočtu obvodu a obsahu rovinných útvarů a pátá úloha sondovala, do jaké míry jsou žáci schopni využít matematických dovedností při stanovení časového plánu.

Test tak zjišťoval úroveň žákovských schopností v následujících oblastech a kompetencích definovaných rámcovým vzdělávacím programem (Ludíková, 2011, s.15):

1. „žák prokazuje zvládnutí základních dovedností numerických výpočtů z paměti, písemně, případně s použitím kalkulačtoru – Kompetence k učení, osobnostní rozvoj;

2. žák řeší běžné životní situace a jednoduché úkoly z oblasti finanční matematiky (úkoly s penězi – nákupy, spoření, půjčky,...) – Komunikativní a občanské (sociální) kompetence;
3. žák přečte údaje v tabulce a grafu a umí je interpretovat. Vyjádří vztahy a závislosti z reality tabulkou, případně grafem – Komunikativní a občanské (sociální) kompetence. Jazykové kompetence;
4. žák zvládá jednoduché procedury k určení délky, hmotnosti a času. Zjištěné údaje využije při popisu reality a v jednoduchých výpočtech (převody jednotek délky, hmotnosti, času) – Pracovní kompetence.“

Úlohy z oblasti matematických kompetencí zpracovalo celkem 42 absolventů běžných základních škol a 51 absolventů základních škol praktických. 5 absolventů běžných základních škol a 2 absolventi základních škol praktických odmítli po přečtení zadání matematického testu testování podstoupit.

#### Úloha č. 1

1) Počítej a doplň do tabulky:

Zboží	1 kg	2 kg	3 kg	4 kg
Mouka hladká	14,70 Kč			
Rýže	23,40 Kč			
Špagety	45,90 Kč			

Proveď zkoušku správnosti výpočtu (použij kalkulaátor) a výsledky zaokrouhli na desítky.

Výpočty:

Zkouška správnosti:

Zaokrouhlování:

Úspěšnost probandů v úloze č. 1 udává následující tabulka:

Tabulka č. 21: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 1 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 27)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
zŠ	42	11,7	3(0,1%)	0(0%)	20
ZŠPr	51	9,2	5(0,1%)	0(0%)	15

V úloze bylo možno získat 27 bodů (za každý správně provedený početní úkon 1 bod). Poměrně nízký průměrný počet bodů (absolventi běžných základních škol 11,7 bodu a absolventi základních škol praktických 9,2 bodu) byl způsoben tím, že žáci většinou rezignovali na zkoušky správnosti a velmi často chybovali v zaokrouhlování. Žádný z probandů tak nedosáhl v této úloze možného maximálního počtu bodů. Naopak všichni žáci spočítali alespoň část úlohy správně. Zajímavé bylo sledovat, že někteří ze žáků (dle sdělení pedagogů většinou absolventi běžných základních škol) po přečtení zadání bez zaváhání prováděli početní úkony na kalkulátoru v mobilním telefonu. Zadání úkolu pregnantně nezakazovalo použít kalkulátor již v první sérii výpočtů a bylo zřejmé, že kalkulátor v mobilním telefonu je běžně používanou pomůckou. Proto do tohoto průběhu zadavatelka testu nezasahovala. Vždyť cílem vzdělávání by mělo být naučení postupů, které vedou ke správnému výsledku, a tento cíl byl splněn.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 1 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 3,248

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme.**

## Úloha č. 2

2) Vynásob číslo 99 postupně čísly od 1 do 9 (můžeš použít kalkulátor). Dovedeš říct, čím jsou zajímavé vzniklé součiny?

$$99 \times 1 =$$

$$99 \times 2 =$$

$$99 \times 3 =$$

$$99 \times 4 =$$

$$99 \times 5 =$$

$$99 \times 6 =$$

$$99 \times 7 =$$

$$99 \times 8 =$$

$$99 \times 9 =$$

**Zajímavosti :**

Úspěšnost probandů v úloze č. 2 udává následující tabulka:

Tabulka č. 22: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 2 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 14)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	42	10,8	2(0%)	13(31%)	40
ZŠPr	51	10,4	1(0)	8(16%)	50

V této úloze bylo možno získat 14 bodů: 9 za správné výpočty a 0–5 za vystihnutí závislosti pozic jednotlivých čísel ve výsledcích.

Z níže uvedených výsledků vyplývá, že spočítat uvedené příklady nečinilo žákům zvláštní problémy, absolventi běžných základních škol byli téměř dvojnásobně úspěšnější ve formulacích vzniklých závislostí. Přesto obě skupiny dosáhly téměř shodného průměrného počtu bodů.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 2 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 0,588

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme.**

Úloha č. 3

3) Evička se rozhodla připravit mamince k narozeninám salát. Bude na něj potřebovat půl kilogramu (**0,5 kg**) jablek, dva (**2**) svazky ředkviček, půl kilogramu (**0,5kg**) mandarinek a tři (**3**) kiwi.

V supermarketu mají tyto ceny:

1 kg jablek .....22 Kč

1 kg mandarinek .....35 Kč

1 svazek ředkviček ... 6 Kč

1 kiwi .....3 Kč

Jaká bude cena nákupu?

Tabulka č. 23: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 3 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů -5)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	42	3,2	3(1%)	21(50%)	28
ZŠPr	51	2	18(35%)	13(25%)	20

V této úloze měli probandi možnost získat 5 bodů: 4 za správné výpočty cen jednotlivých položek nákupu a jeden bod za součet všech položek. Výsledky ukázaly, že celých 35 % absolventů základních škol praktických (18 žáků z 51 žáků) si nedokázalo s úlohou poradit. Nejčastější chybou bylo, že žáci sečetli mechanicky položky uvedené v zadání úkolu a nebrali tak v potaz, že nákup se sestával z různých počtů (hmotností) těchto položek. Tato úloha tak ukázala největší rozdíly mezi výsledky dosaženými oběma skupinami probandů.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 3 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 0,588

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že určitá závislost mezi výsledky žáků obou skupin existují, absolventi základních škol (běžných) dosáhli statisticky lepších výsledků. **Nulovou hypotézu odmítáme.**

Úloha č. 4

Doplň údaje v tabulce (vyjádři ve správných jednotkách):

Délka strany čtverce	30 mm			6 cm	10 cm
Obvod čtverce		16 cm			
Obsah čtverce			25 cm <sup>2</sup>		

Porovnej údaje v prvním a druhém sloupci:

Délka strany čtverce se zvětšila o \_\_\_\_\_ mm, obvod čtverce se zvětšil o \_\_\_\_\_ cm, obsah čtverce se zvětšil o \_\_\_\_\_ cm<sup>2</sup>.

Tabulka č. 24: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 4 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 13)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	42	4,6	18(43%)	4(1%)	11
ZŠPr	51	3,1	26(51%)	0(0%)	16

Čtvrtá úloha byla pro žáky bez rozdílu jednoznačně nejtěžší. Převody jednotek jsou obecně neoblíbenou a velmi náročnou učební látkou, navíc uspořádání příkladů do tabulky a následné porovnávání výsledků uvedených v různých metrických jednotkách se ukázalo pro téměř polovinu (43% žáků) absolventů běžných základních škol a pro více než polovinu absolventů (51% žáků) jako neřešitelný problém. Plného počtu bodů dosáhli v této úloze pouze 4 žáci.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 4 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 2,291

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme.**

Úloha č. 5

Ráno se Filip myje 10 minut. Stejně tak dlouho se obléká. Dále 15 minut snídá, 5 minut si čistí zuby a 20 minut jde do školy. Vyučování mu začíná v 8 hodin. Kdy musí Filip vstát, aby nepřišel do školy pozdě?

A) v 8 hodin B) později než v půl osmé C) dříve než v 7 hodin D) v 7 hodin 15 minut

Tabulka č. 25: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 5 – matematické kompetence (maximální počet dosažených bodů 5)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	42	3,8	9(21%)	33(79%)	33
ZŠPr	51	4,3	7(14%)	44(84%)	44

Na rozdíl od předcházející úlohy dosáhli žáci obou skupin v úloze č. 5 nejlepších výsledků. Praktičnost úlohy vyhovovala dokonce více absolventům základních škol praktických a stala se jedinou úlohou (v rámci celého testování žáků), ve které absolventi základních škol praktických byli úspěšnější než jejich spolužáci, kteří do učebního oboru přišli z běžných základních škol.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 5 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 1,564

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, **nulovou hypotézu nezamítáme**.

Test dobré shody chí-kvadrát zpracovaný pro celý soubor úloh zjišťujících matematické kompetence žáků ukázal následující výsledky:

Tabulka č. 26: test dobré shody chí-kvadrát – matematické kompetence

	ZŠ	ZŠPr
splnil	135	140
nesplnil	75	115

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 4,199

Přestože s výjimkou třetího úkolu nebyl prokázán v dílčích úlohách statisticky významný rozdíl mezi výsledky žáků absolventů běžných základních škol a žáků absolventů základních škol praktických, celkově se ukázalo, že tato statisticky významná závislost existuje.

V oblasti matematických kompetencí vedou výsledky k přijetí alternativní hypotézy:

**Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí je zásadní rozdíl v dosažení matematických kompetencí.**

### **6.1.3 Pracovně – logické kompetence sledující schopnost plánovat pracovní činnost**

Didaktický test zaměřený na zjištění logických kompetencí žáků sledujících jejich schopnost plánovat pracovní činnost obsahoval jednu úlohu. Probandům byla předložena fotografie stojánku na knihu a pod tímto obrázkem byl popsán postup prací při jeho vyrobení a sestavení. Tento seznam bylo nutno chronologicky poskládat tak, aby odpovídal postupně jednotlivým fázím výroby stojánku. Test tak zjišťoval úroveň žakovských schopností v následujících oblastech a kompetencích definovaných rámcovým vzdělávacím programem (Ludíková, 2011, s.14):

*„Žák porozumí textu pracovního postupu a obrazovému materiálu k textu přiloženému fúze: Pracovní kompetence. Komunikativní kompetence. Jazykové kompetence.“*

Testování se zúčastnilo 50 absolventů běžných základních škol a 49 absolventů základních škol praktických. Všichni oslovení probandi se rozhodli úlohu splnit.

Úloha:

Podívej se na nákres stojánku na fotografii a přečti si věty přeházeného pracovního postupu výroby stojánku. Seřaď do správného pořadí věty pracovního postupu. Správné pořadí označ číslicí před větou (1 – první věta pracovního postupu, 2 – druhá věta pracovního postupu...)





...Po úpravě nerovností pilníkem a brusným papírem jsme vyvrtali otvory pro osku.  
 ...Na materiál čtvercového profilu jsme nanесли potřebné vzdálenosti a uřezali je pilkou.  
 ...Stojánek jsme sestavili.  
 ...Z dřevěného polotovaru jsme naměřili a uřezali základní hranol, který slouží k položení fotografie.  
 ...Naměřili jsme, orýsovali a provedli 4 řezy pilkou a s pomocí dláta vydlabali drážky do základního hranolu, do kterých zapadnou nožky stojánku.

Tabulka č. 27: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze pracovní – logické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5)

	počet probandů	průměr dosažených bodů	0 dosažených bodů	max dosažených bodů	splnili úkol
ZŠ	50	4,42	1(0%)	39(78%)	44
ZŠPr	49	3,9	6(12%)	34(69%)	37

Z uvedených výsledků je zřejmé, že většina žáků úkol uspokojivě vyřešila. Přesto se ve výsledcích pozitivně nezobrazil počet hodin pracovních činností u absolventů základních škol praktických, kde práce se dřevem je jeho důležitou součástí zejména na druhém stupni těchto škol. Žáci tak s velkou pravděpodobností mají praktickou zkušenost s výrobou stojánku na

knihy. Praktická zkušenost se však nepromítla do výše dosažených bodů – absolventi běžných základních škol byli úspěšnější.

Vzájemná souvislost mezi výsledky úkolu č. 5 měřená prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

Kritická hodnota: 3,841

Testové kritérium: 2,594

Výsledky tohoto úkolu ukazují, že v oblasti pracovně logických kompetencí neexistují statisticky významné rozdíly mezi výsledky obou skupin, nulovou hypotézu nezamítáme:

**Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí není zásadní rozdíl v dosažení pracovně logických kompetencí.**

#### **6.1.4 Didaktický test – statistické zpracování**

Vzhledem k tomu, že pro další statistické vyhodnocení získaných dat byl použit statistický software, byla za rozhodující faktor k přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy vzata výše  $p$  – hodnoty ( $P$  – hodnota ( $p$ -value) je nejnižší možná hladina významnosti, při které lze zamítnout nulovou hypotézu, její číselné vyjádření je 0,05).

Z hodnoty  $p$ -value z tabulky demonstrující výsledky didaktického testu zjišťujícího úroveň jazykových a čtenářských kompetencí vyplývá, že nulová hypotéza je odmítnuta. Ke stejnému závěru vedou hodnoty získané z postupu sledujícího ověřování platnosti hypotéz prostřednictvím chí-kvadrátu.

Lze tedy tvrdit, že:

**Žáci (bez diagnostikovaného lehkého mentálního postižení nebo s diagnostikovanou LMP vzdělávání formou individuální integrace), kteří absolvovali základní vzdělání podle RVP ZV, dosahují v oblasti jazykových a čtenářských kompetencí výrazně vyšší úroveň než žáci s lehkým mentálním postižením absolvující kurikulum upravené (redukované) pro žáky s lehkým mentálním postižením.**

Obdobné výsledky přineslo statistické zpracování výsledků didaktického testu z oblasti matematických kompetencí. Nulovou hypotézu nepotvrdily výkony žáků měřené prostřednictvím p-value i prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

**Žáci (bez diagnostikovaného lehkého mentálního postižení nebo s diagnostikovanou LMP vzdělávání formou individuální integrace), kteří absolvovali základní vzdělání podle RVP ZV, dosahují v oblasti matematických kompetencí výrazně vyšší úroveň než žáci s lehkým mentálním postižením absolvující kurikulum upravené (redukované) pro žáky s lehkým mentálním postižením.**

Jedinou oblastí, ve které lze přijmout nulovou hypotézu je oblast pracovně –logických kompetencí:

Zde obě zmiňované metody potvrdily, že:

**Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí není zásadní rozdíl v dosažení pracovně – logických kompetencí sledujících schopnost žáků plánovat pracovní činnost. Dosažená úroveň vzdělání je u obou skupin srovnatelná a není závislá na způsobu absolvovaného základního vzdělání.**

Popsaná data jsou uvedena tabulkové příloze č.4. (Z důvodu rozměrnosti tabulek nebyla uvedena přímo v textu disertační práce).

## **6.2 Kvantitativní část - dotazník**

Výsledky elektronického dotazníku jsou níže znázorněny pomocí přehledných grafů s komentářem.

Na vytvořený dotazník odpovědělo celkem 105 respondentů.

Data získaná z obecné části dotazníku:

1. Z hlediska zastávané pracovní pozice je přehled respondentů následující:

- Ředitel
- Zástupce ředitele
- Výchovný poradce

- Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů
- Učitel odborných předmětů

Mezi pedagogy s pracovní pozicí ředitel byli zahrnuti ti, kteří to uvedli v obecné části dotazníku. Pokud uvedli navíc, že jsou učitelé nebo výchovní poradci, nebylo to ve struktuře respondentů zohledněno.

Pod pracovní zařazení zástupce ředitele byli naopak navíc zahrnuti i pedagogové, kromě těch, kteří se tak sami označili, započítáni i ti pedagogové, kteří se uvedli jako zástupci pro teoretickou či praktickou výuku, a ti, kteří se označili za vedoucí učitele učebních oborů kategorie E. Důležitým pojítkem této skupiny je komplexnost pohledu na vzdělávání této skupiny žáků.

Mnozí výchovní poradci se označili také jako učitelé. To je racionální, neboť pozice výchovného poradce není samostatnou pracovní pozicí.

Za učitele jsou označeni ti, kteří jsou ve výsledcích považováni za ty, kteří se představili jako učitelé nebo učitelé některého ze všeobecně vzdělávacích předmětů.

Mezi učitele odborných předmětů byl započítán i jeden mistr odborného výcviku.

Přehled o početním zastoupení jednotlivých pracovních pozic a průměrné délky jejich praxe udává následující tabulka.

Tabulka č. 28: počet respondentů dotazníkového šetření v závislosti na zastávané pracovní pozici

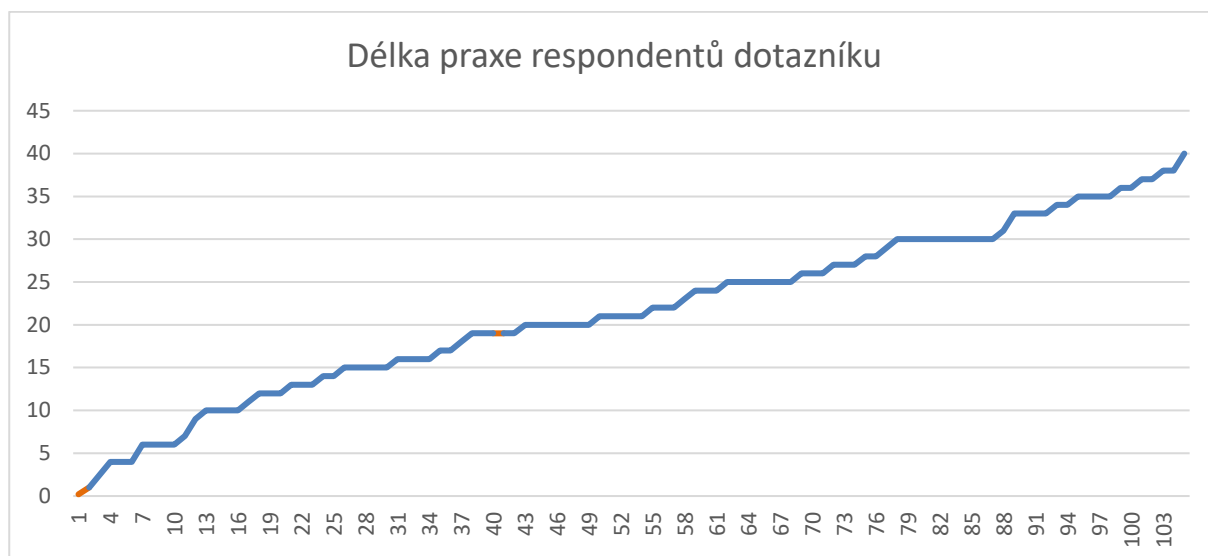
pracovní pozice	učitel	učitel odborného výcviku	výchovný poradce	zástupce ředitele	ředitel
počet respondentů	43	26	6	16	14
průměrná délka pdg. praxe	20,5 roku	17,3 roku	24,2 roku	25,0 let	26,9 roku

2. Průměrná délka pedagogické praxe zapojených respondentů je 21,46 roků. Pokud uvážíme, že pedagog nastupuje do pedagogického procesu po absolvování vysokoškolského vzdělávání zpravidla ve 23 až 25 letech, znamená to, že průměrný věk respondentů (44 let – 46let) odpovídá zhruba průměrnému věku českého učitele, který byl v roce 2010 dle

šetření Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí 44 let (Výzkumný ústav práce a sociálních věcí: prognóza trhu práce).

Přehled o délce pedagogické praxe podává následující graf (graf č. 3).

Graf č.3: délka pedagogické praxe respondentů



Graf ukazuje, že mezi věkovým složením respondentů nejsou zásadní diskrepance.

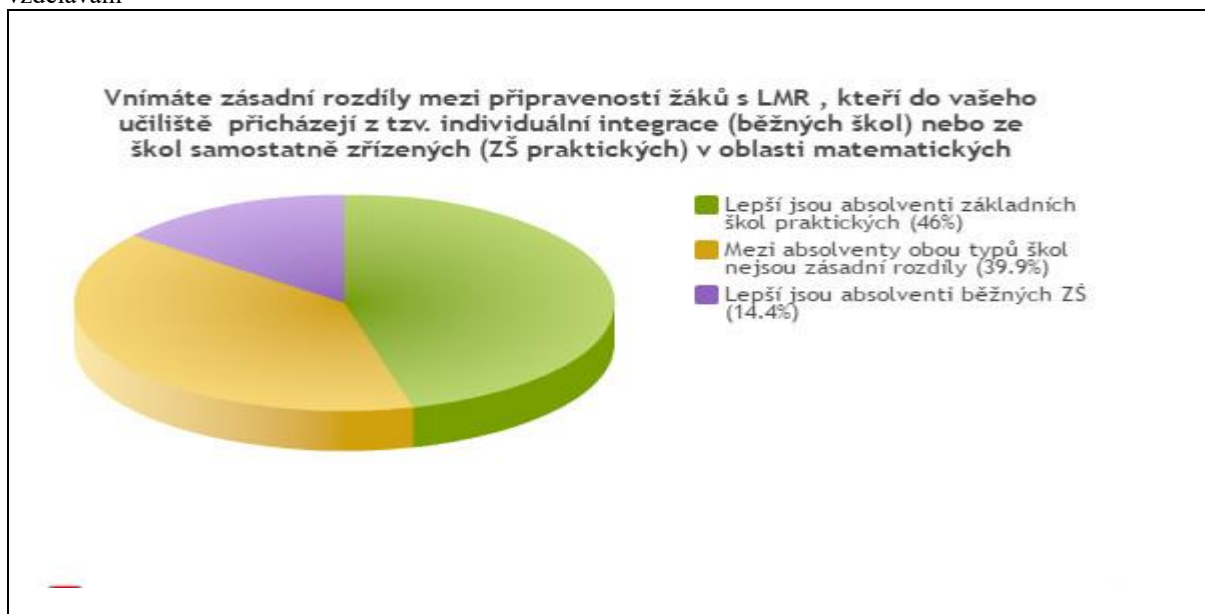
Nejvyšší věkový průměr představují ředitelé škol, což není díky kariérovému postupu pedagogů překvapující. Nejnižší věkový průměr naopak vykazuje skupina učitelů odborného výcviku. Jak uvádějí někteří respondenti rozhovorů, to může souviset s tím, že je velmi problematické získat pro praktický výcvik učňů zkušené odborníky z praxe. Ti, kteří projevují zájem o toto pracovní zařazení, často rezignují po zjištění, že pro výkon této pracovní pozice na odborném učilišti kategorie E musí získat nejen pedagogickou způsobilost v rámci doplňujícího pedagogického vzdělání (což je spolu s výučním listem v daném oboru dostačující pro výkon pozice učitele odborného výcviku v učebním oboru kategorie H), ale zároveň musí získat vysokoškolské vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění, §9, odst. 7).

Praktická část dotazníku - dotazy týkající se případné závislosti získaných kompetencí v rámci základního vzdělání:

- 1. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti matematických kompetencí?**

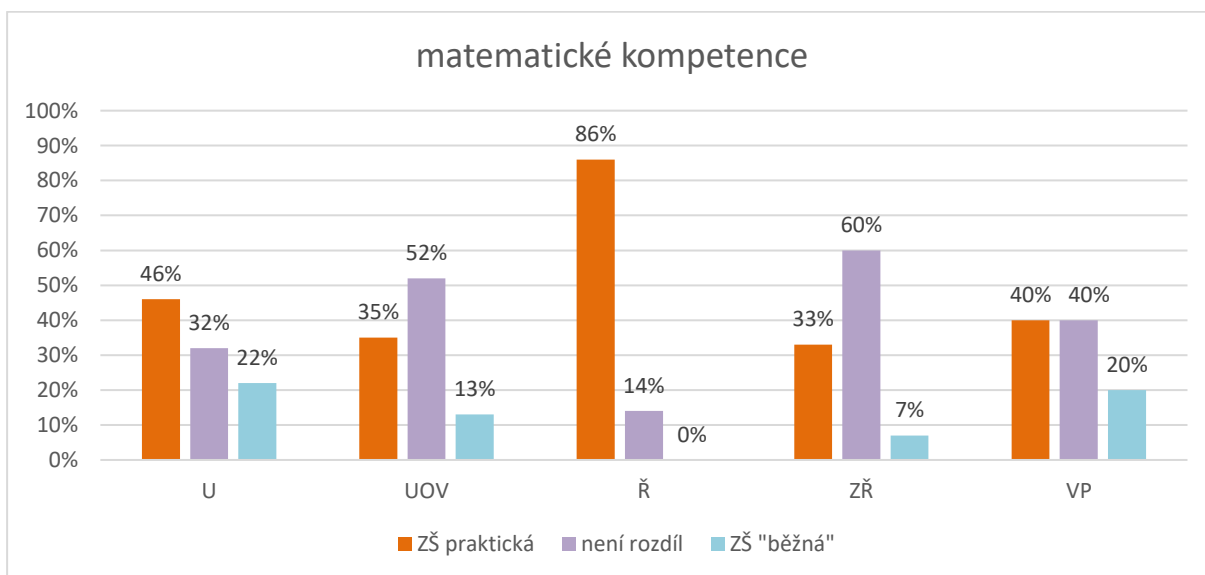
Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 4:

Graf č. 4: hodnocení matematických kompetencí žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání



Názory pedagogů v závislosti na jejich pracovní pozici uvádí graf č. 5:

Graf č.5: matematické kompetence – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů



Největší část pedagogů (46%) považuje absolventy základních škol praktických za lépe připravené v oblasti matematických kompetencí. Není však významný mezi jejich počtem a počtem těch (39,9%), kteří uvádějí, že absolvovaná forma vzdělávání nemá vliv na efektivitu

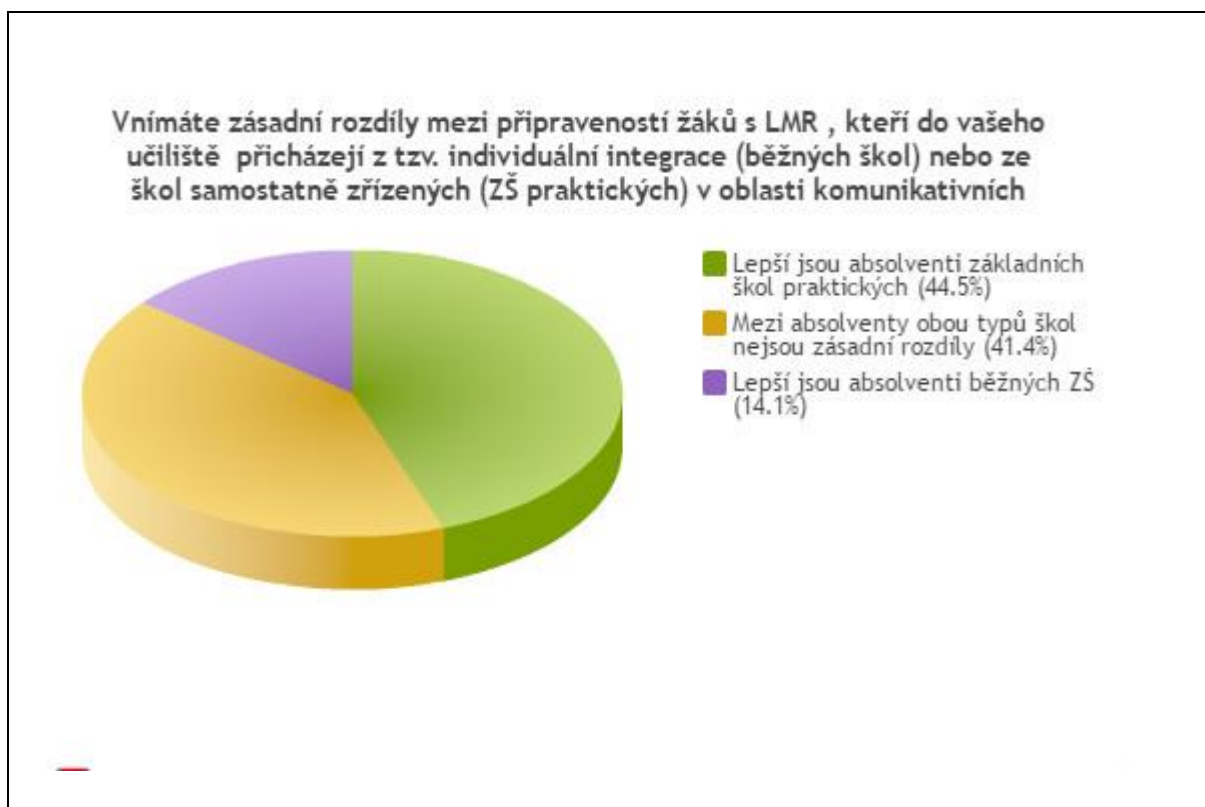
přípravy v oblasti matematických kompetencí. Jen 14,4% respondentů uvádí, že v oblasti matematických kompetencí lépe připraveni přicházejí absolventi běžných základních škol.

Z hodnocení pedagogů zastoupených v jednotlivých pracovních pozicích je vidět, že nejbližší skupinovému názoru je hodnocení učitelů všeobecně vzdělávajících předmětů. Toto hodnocení odpovídá skutečnosti, že právě matematika patří mezi všeobecně vzdělávací předměty. Zajímavý z tohoto pohledu je názor učitelů odborných předmětů (52% z nich uvádí, že není rozdíl mezi absolventy obou kurikul), kteří matematické kompetence hodnotí z pohledu jejich schopnosti aplikace právě v těchto odborných předmětech. Největší preference v oblasti matematických kompetencí získali absolventi základních škol praktických u ředitelů škol. To se však významně liší od hodnocení těch pracovníků, kteří se nejvíce podílejí na přímé vzdělávací činnosti se žáky (výchovný poradce – rovněž učitel s vysokým úvazkem přímé vyučovací povinnosti: 40% a učitel odborného výcviku: 35%). Hodnocení řediteli škol nelze považovat za realistické.

**2. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti komunikativních kompetencí?**

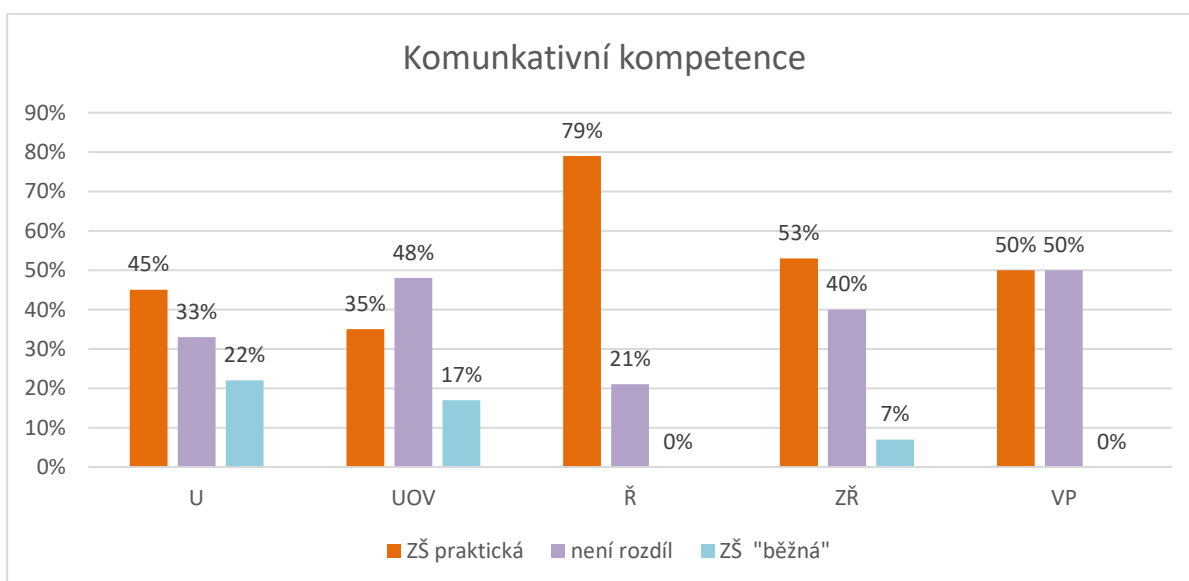
Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 6:

Graf č. 6: hodnocení komunikativních kompetencí žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání



Názory pedagogů v závislosti na jejich pracovní pozici uvádí graf č. 7:

Graf č. 7: komunikativní kompetence – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů



U komunikativních kompetencí zaznamenáváme ještě menší rozdíly mezi závislostí na absolvované formě vzdělávání, než tomu bylo u kompetencí matematických. I ředitelé škol jsou

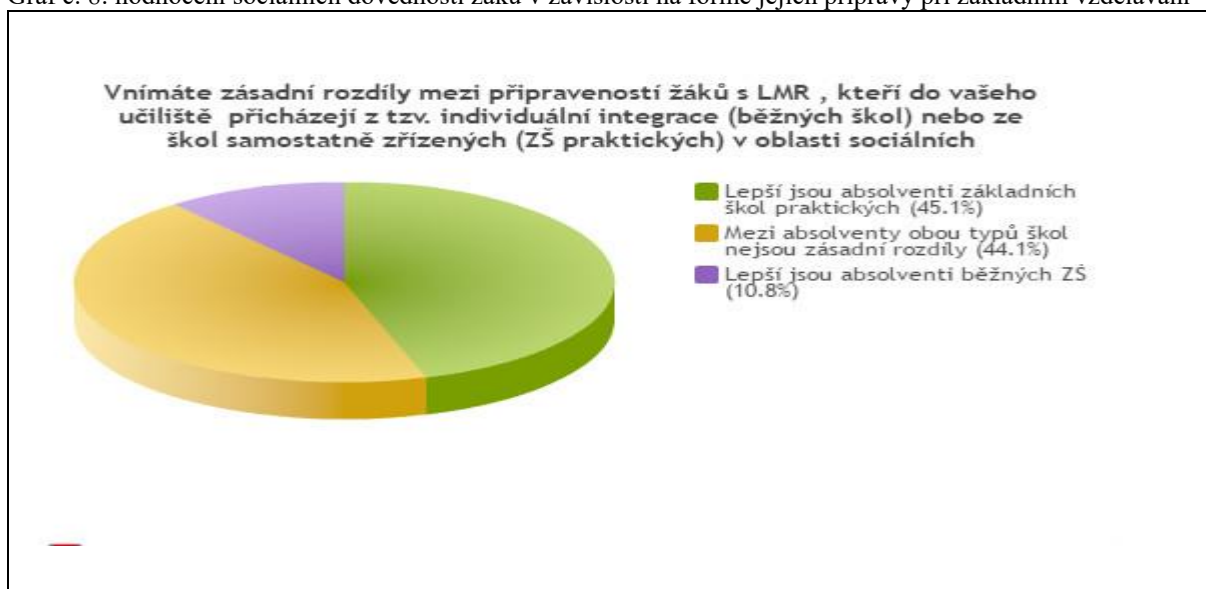


v hodnocení pozitivního vlivu základních škol praktických umírněnější, i když se celkově jejich hodnocení opět liší od hodnocení dalších pedagogů. Ředitelé spolu s výchovnými poradci nehodnotí jako lepší v této kompetenci absolventy běžných základních škol. Celkově je kladné hodnocení absolventů běžných škol pedagogy nižší, než tomu bylo u kompetencí matematických.

**3. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti sociálních dovedností?**

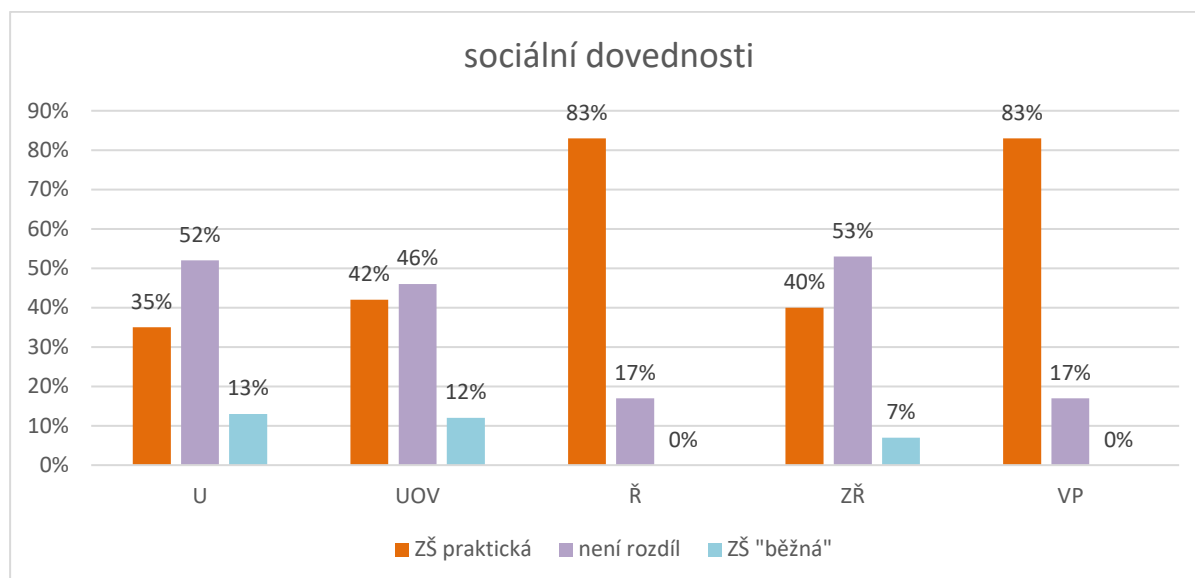
Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 8:

Graf č. 8: hodnocení sociálních dovedností žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání



Názory pedagogů v závislosti na jejich pracovní pozici uvádí graf č. 9:

Graf č. 9: sociální dovednosti – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů



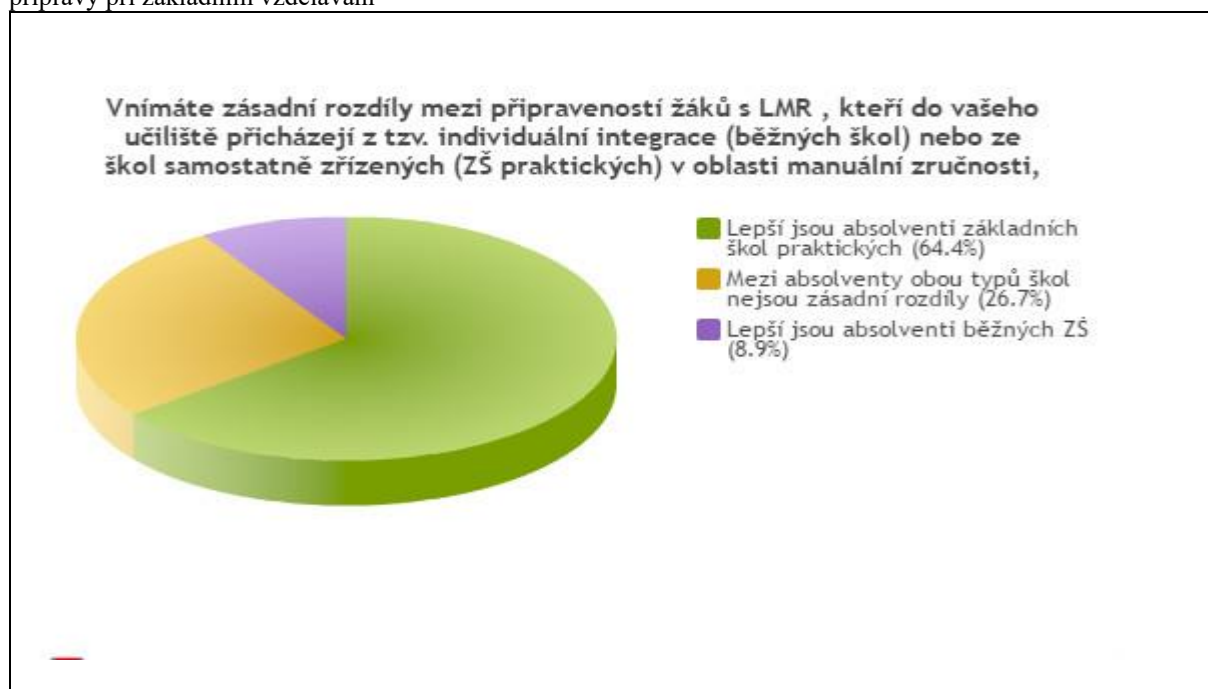
Jedním z hlavních argumentů zastánců společného vzdělávání žáků s deficitem v rozumové oblasti je právě vyšší schopnost zapojit se bez většího omezení do vrstevnické skupiny, což předpokládá dovednosti z oblasti sociálních kompetencí. Právě každodenní pohyb v přirozeném (ne uměle vytvořeném segregovaném) prostředí by měl připravit člověka s hendikepem na přirozené zvládnání situací, které s sebou přinášejí sociální kontakty s intaktní společností. Právě tyto schopnosti se odrážejí do sociálních dovedností, které by tak měly být u absolventů běžných škol vyšší než u absolventů škol speciálních. Hodnocení pedagogů této premise však neodpovídá. Absolventi běžných škol dosáhli pouze u 10,8% pedagogů (bez ohledu na jejich pracovní zařazení) lepšího hodnocení než absolventi základních škol praktických (45,1%).

U ředitelů (83%) a tentokrát i u výchovných poradců téměř dvojnásobně převyšuje kladné hodnocení absolventů základních škol praktických hodnocení ostatních kategorií pedagogů, zastánci těchto pracovních pozic „nikdy“ (0%) hodnotí jako lepší absolventy běžných základních škol.

**4. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti manuální zručnosti, případně práceschopnosti, pracovních návyků?**

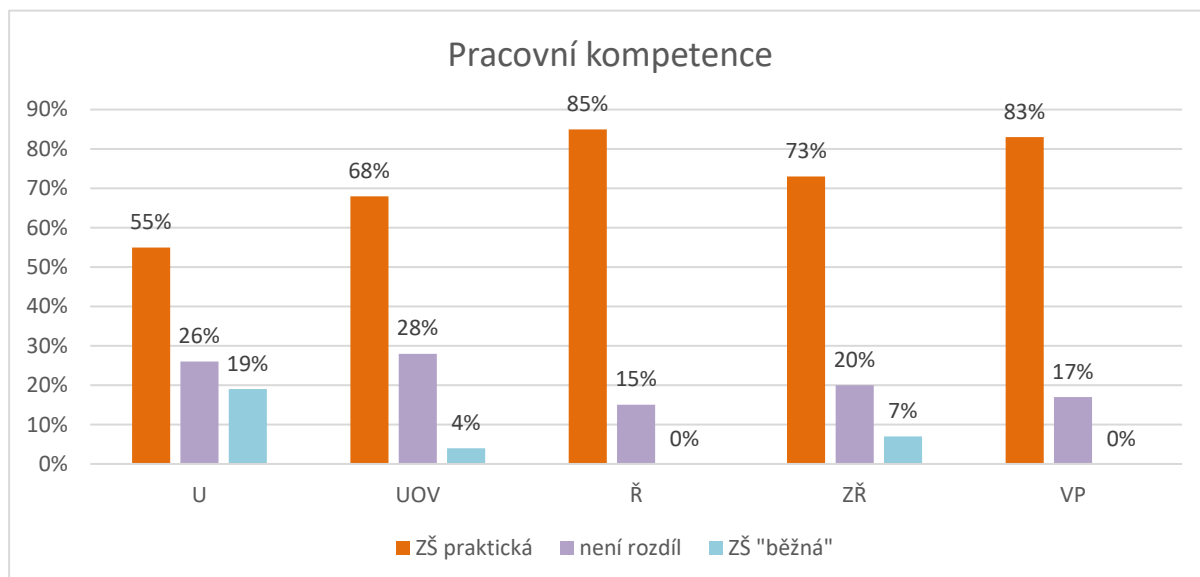
Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 10:

Graf č. 10: hodnocení manuální zručnosti, práceschopnosti a pracovních návyků žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání



Názory pedagogů v závislosti na jejich pracovní pozici uvádí graf č. 11:

Graf č. 11: manuální zručnost, práceschopnost, pracovní návyky – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů



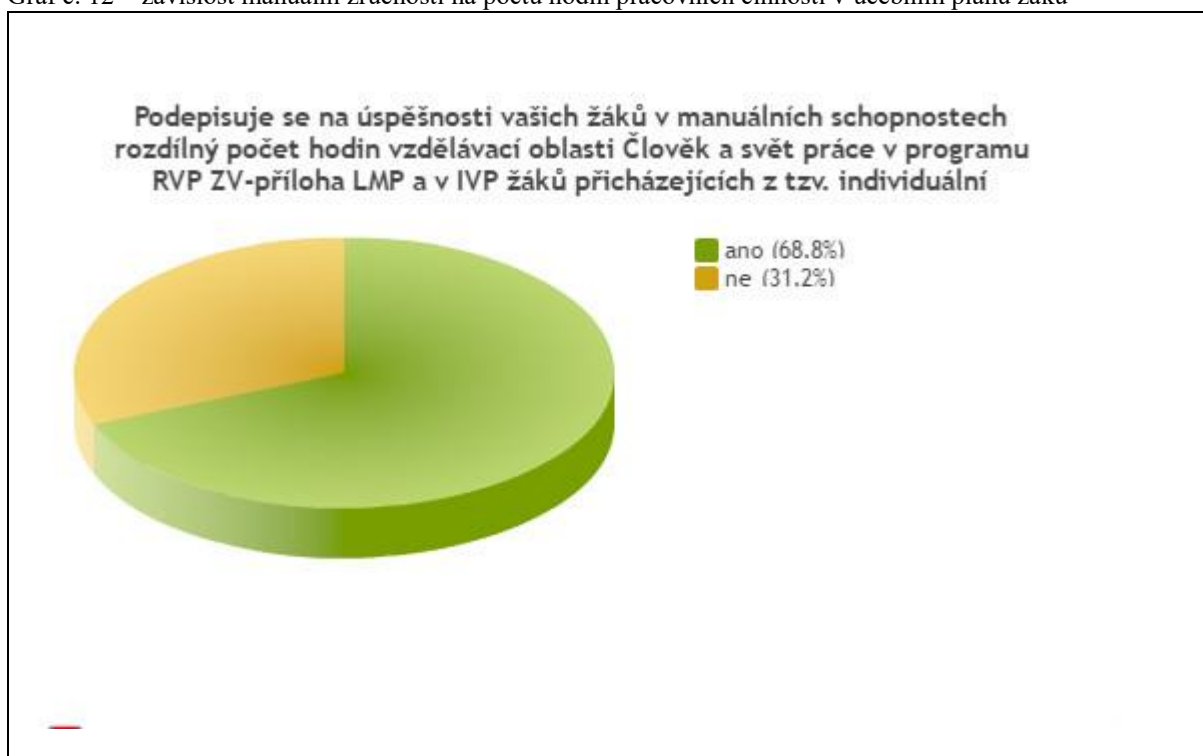
Není překvapením, že v hodnocení pracovních kompetencí jsou rozdíly mezi hodnocením absolventů největší. Významně pozitivněji byli hodnoceni absolventi základních škol praktických. U této oblasti zaznamenáváme také největší rozdíl mezi hodnocením absolventů základních škol praktických (64,4 %) s názorem, že forma vzdělání nepřináší žádné rozdíly

v získaných kompetencích (27,7%). Absolventy běžných základních škol v oblasti pracovních kompetencí nejlépe hodnotí učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. S úrovní pracovních kompetencí v praktickém projevu se však setkávají zejména učitelé odborných předmětů. Lze tedy předjímat, že jejich hodnocení je nejobektivnější.

**5. Má podle Vašeho názoru v uplatnitelnosti na trhu práce nějaký význam forma, jakou byli žáci vzděláváni v rámci povinné školní docházky (individuální integrace, škola samostatně zřízená pro žáky s LMP)?**

Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 12:

Graf č. 12 – závislost manuální zručnosti na počtu hodin pracovních činností v učebním plánu žáků

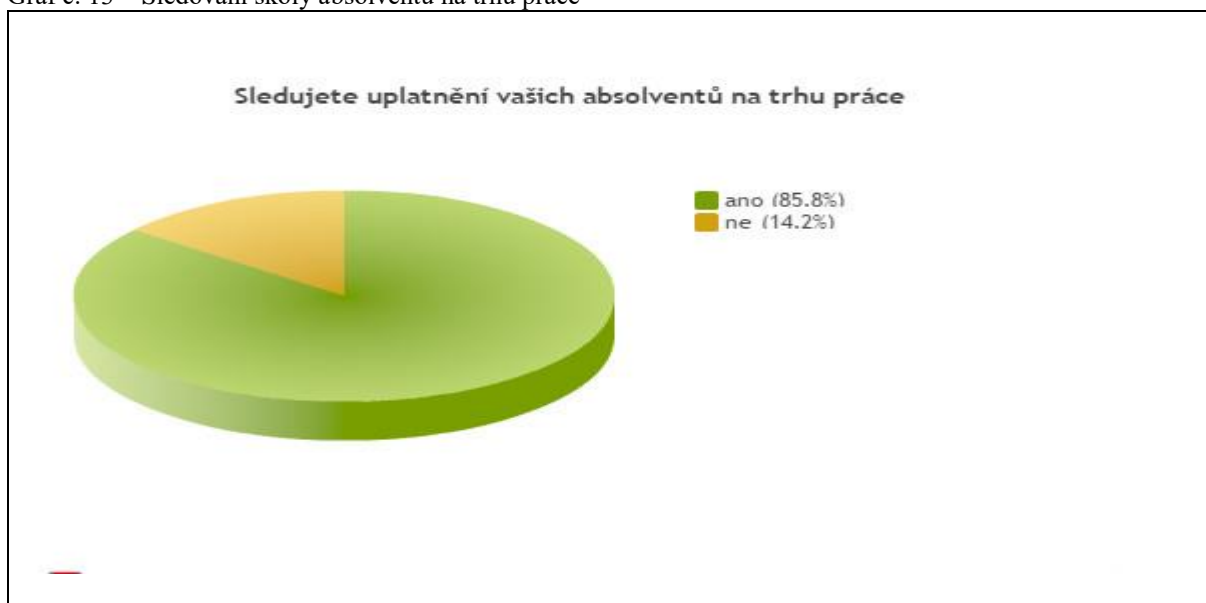


Významná skupina respondentů (68,8%) zastává názor, že počet hodin vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je pro dosaženou úroveň pracovních dovedností žáků naprosto zásadní. To vysvětluje i vysoké hodnoty v hodnocení pracovních dovedností absolventů základních škol praktických z předcházející oblasti. Obě otázky spolu totiž úzce souvisí. Obě formy vzdělávání jsou charakteristické (krom redukce obsahu všeobecně vzdělávacích předmětů) zejména rozdílnou dotací vyučovacích hodin věnovaných vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (tabulka č. 9 v kapitole 3.5).

**6. Sledujete uplatnění vašich absolventů na trhu práce?**

Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 13:

Graf č. 13 – Sledování školy absolventů na trhu práce

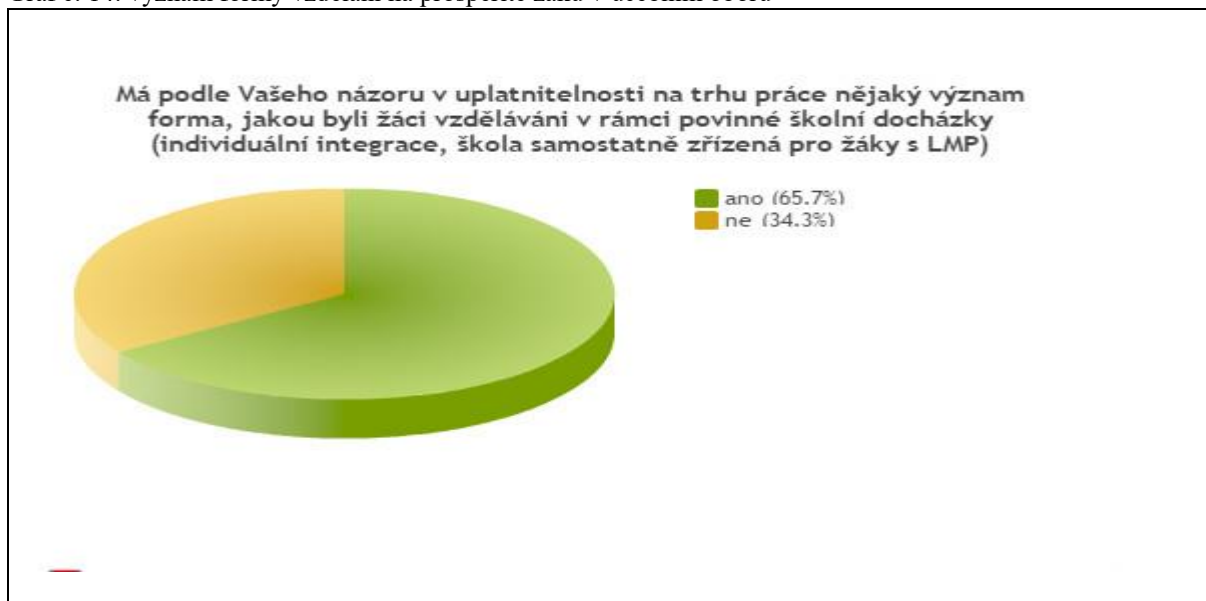


Je pozitivní, že se více než 90 % pedagogů zajímá, jak se uplatňují jejich absolventi na trhu práce. Bohužel, jak vyplynulo z níže uvedených rozhovorů, školy nijak statisticky nezpracovávají tato data, a proto je téměř nemožné při hodnocení efektivity vzdělávání v kontextu pracovního uplatnění absolventů z dat škol vycházet.

**7. Má podle Vašeho názoru v uplatnitelnosti na trhu práce nějaký význam forma, jakou byli žáci vzdělávání v rámci povinné školní docházky (individuální integrace, škola samostatně zřízená pro žáky s LMP)?**

Názory pedagogických pracovníků bez zohlednění pracovní pozice, kterou zastávají, uvádí graf č. 14:

Graf č. 14: význam formy vzdělání na prosperitě žáků v učebním oboru

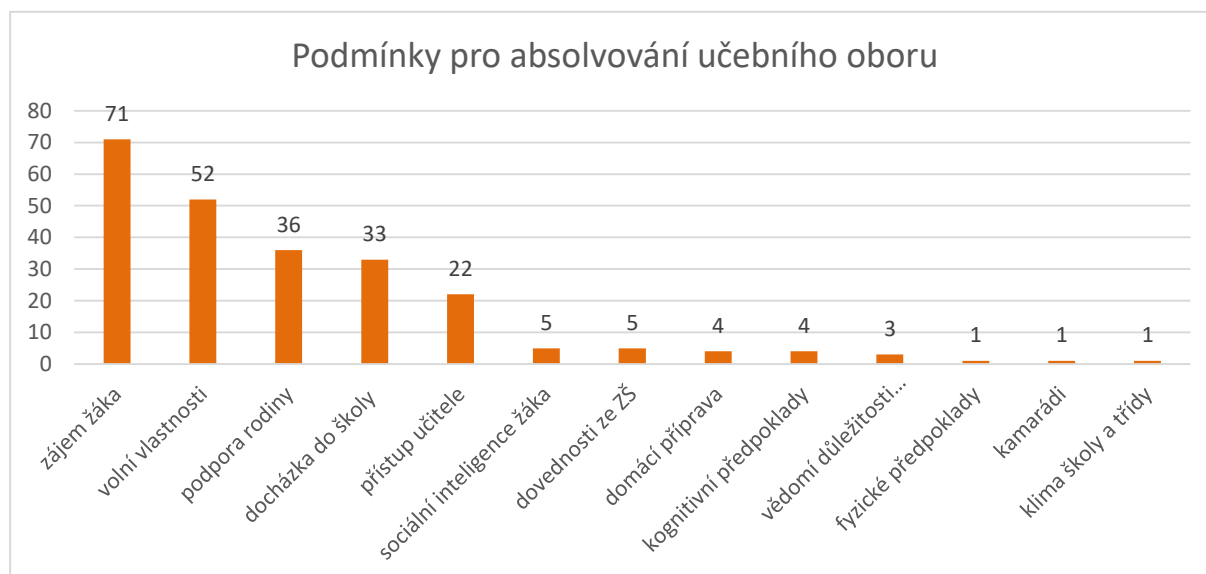


Významná část respondentů (65,7%) přikládá význam formě vzdělávání, kterou jejich žáci absolvovali v průběhu základního vzdělávání. S tímto aspektem však nekorelují závěry, které lze přijmout z posledních dvou otázek dotazníku:

- 8. Jaké tři podmínky (předpoklady, vlastnosti...) považujete za nejdůležitější u vašich žáků pro úspěšné absolvování zvoleného učebního oboru?**
- 9. Jaké tři podmínky (předpoklady, vlastnosti...) považujete za nejdůležitější u vašich žáků pro úspěšné uplatnění v pracovním životě?**

Otázka číslo 8 zaznamenala 237 odpovědí (průměrně 2,3 odpovědi na respondenta), které byly shromážděny podle svého zaměření do 13 oblastí. Jsou uvedeny v grafu č.15

Graf č. 15: skupiny odpovědí na otázku, co je podstatné pro úspěšné absolvování učebního oboru



Nejvíce odpovědí (71 odpovědí) zaznamenal zájem žáka o zvolený obor. Do souboru těchto odpovědí byly zařazeny i ty, které byly popsány jako motivace, ochota učit se novým věcem, chuť se vzdělávat.

Další skupinu odpovědí tvoří ty, které by se daly souhrnně nazvat volní vlastnosti žáka (52 odpovědí). Nejčastěji jsou zmiňovány zodpovědnost, spolehlivost, vytrvalost, píle, cílevědomost.

Za podstatné považují pedagogové ve velké míře i podporu rodiny (36 odpovědí). Uvádějí zvláště význam rodiny pro tvorbu pracovních návyků, úroveň spolupráce rodiny a školy a v neposlední řadě i finanční možnosti rodiny (schopnost platby související s dojížděním a stravováním žáků).

Mezi početnými odpověďmi se objevuje i pravidelná docházka žáků do školy (33 odpovědí).

Mezi poslední skupinu odpovědí s vysokou četností (22 odpovědí) patří i ty, které zdůrazňují podporu učitelů. Z těchto odpovědí je zřejmé, že si pedagogové jsou vědomi individuálních zvláštností svých žáků a nutnosti hledat individuální cesty k jejich úspěšnému vzdělávání. Objevují se zde popis a formy práce typické pro speciálně pedagogické školství: práce v malých skupinách umožňující individuální přístup a více prostoru a času pro vysvětlování a procvičování látky, respektování specifík každého žáka.

Ostatní skupiny odpovědí (méně než 6 odpovědí) se týkaly

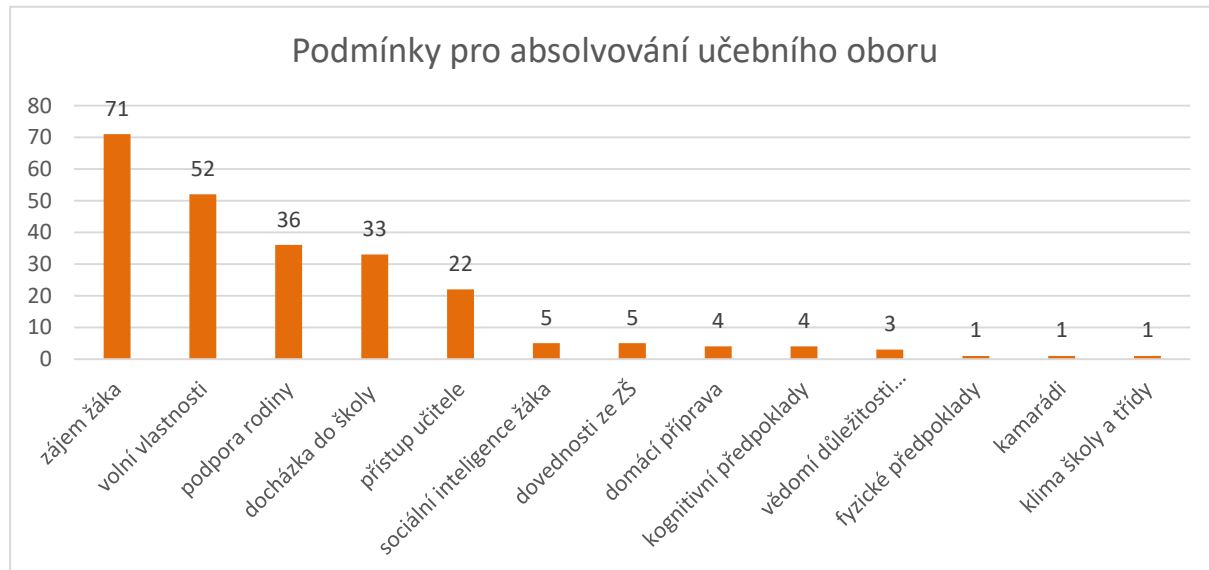
- pozitivního přístupu k životu (5 odpovědí),

- úrovně dovedností a znalostí získaných na základní škole (5 odpovědí),
- úrovně domácí přípravy (4 odpovědi),
- rozumových předpokladů (4 odpovědi),
- významu výučního listu (3 odpovědi),
- fyzických předpokladů (1 odpověď),
- třídního a školního klimatu (1 odpověď),
- kamarádů (1 odpověď).

Pro výsledné hodnocení výše uvedených hypotéz je důležité, že pouze 5 pedagogů v jedné ze svých odpovědí uvedlo vliv základního vzdělávání (0,2% odpovědí).

Otázky č. 9 se týkalo celkem 232 odpovědí (průměrně 2,25 odpovědi na respondenta), které byly soustředěny dle svého charakteru do 20 oblastí. Přehled o nich předává následující graf (graf. č. 16).

Graf č. 16: skupiny odpovědí na otázku, co je podstatné pro absolvování úspěšné pracovní uplatnění



Jak je z grafu patrné, nejvíce odpovědí se týkalo dvou oblastí: volní vlastnosti a chuť pracovat. 60 odpovědí se týkalo vlastností, které považují pedagogové pro průceschopnost za rozhodující: spolehlivost, cílevědomost, smysl pro odpovědnost, dodržování řádu a pravidel...



Motivace k práci, chuť pracovat, schopnost pracovní kázně – to jsou typové odpovědi, kterým pedagogové přisuzují opět vysokou roli (celkem 41 odpovědí).

Nižší počet odpovědí (ale stále poměrně vysoký počet 20 odpovědí) zaznamenal názor, že i pro úspěšnost pracovního zařazení hraje důležitou roli podpora rodiny. To ukazuje na to, že u této skupiny žáků ani ukončení profesní přípravy neznamena konec podpory ze strany třetích osob. Stejným způsobem lze interpretovat i odpovědi (11 odpovědí) týkající se potřeby podpory a tolerantnosti ze strany zaměstnavatelů (11 odpovědí).

Poměrně vysoká část odpovědí (18 odpovědí) klade důraz na úroveň komunikačních schopností absolventů a aplikaci pravidel slušného chování.

Za poměrně důležité považují pedagogové i pravidelnou docházku do zaměstnání (12 odpovědí) stejně jako skutečnosti, že absolventi získali výuční list (12 odpovědí).

O něco níže stojí požadavek na zájem o zvolený obor (10 odpovědí), finanční ohodnocení vykonávané práce (8 odpovědí), schopnost využít v praxi naučené (7 odpovědí) a manuální zručnost (6 odpovědí).

Méně než 6 odpovědí získaly odpovědi z oblastí:

- zájem o celoživotní vzdělávání (5 odpovědí),
- orientace na trhu práce (4 odpovědi),
- vlastní nasazení (4 odpovědi),
- snaha nebýt nezaměstnaný (3 odpovědi),
- spolupráce školy s firmami, příprava žáků pro konkrétní pracovní pozici (3 odpovědi),
- dostupnost pracoviště (2 odpovědi),
- pracovní návyky (2 odpovědi),
- postoj společnosti k manuální práci (1 odpověď).

Z uvedeného je zřejmé, že preferovány jsou ty podmínky (vlastnosti), které nejsou primárně výsledkem školního vzdělávání, ale formuje zejména výchova v rodině a výchovné působení školy.

### 6.3 Kvalitativní část - rozhovory

Pro interpretaci výsledků kvalitativní části výzkumu byla využita narativní analýza, clusterování a selektivní kódování.

Výsledky rozhovorů jsou níže znázorněny pomocí přehledných tabulek s komentářem.

Jednotlivých rozmluv se zúčastnilo celkem 9 pedagogů ze škol, ve kterých probíhal sběr dat v rámci zadaných didaktických testů. Původní záměr, že rozhovory budou vedeny především s výchovnými poradci, se nepotvrdil, protože byl limitován časovými možnostmi těchto pedagogů, na druhou stranu ochotu a zájem podílet se na těchto rozhovorech projevili i pedagogové, kteří nebyli původně zamýšlenými respondenty (např. na Odborném učilišti v Chroustovicích se do rozhovoru zapojili 4 učitelé.

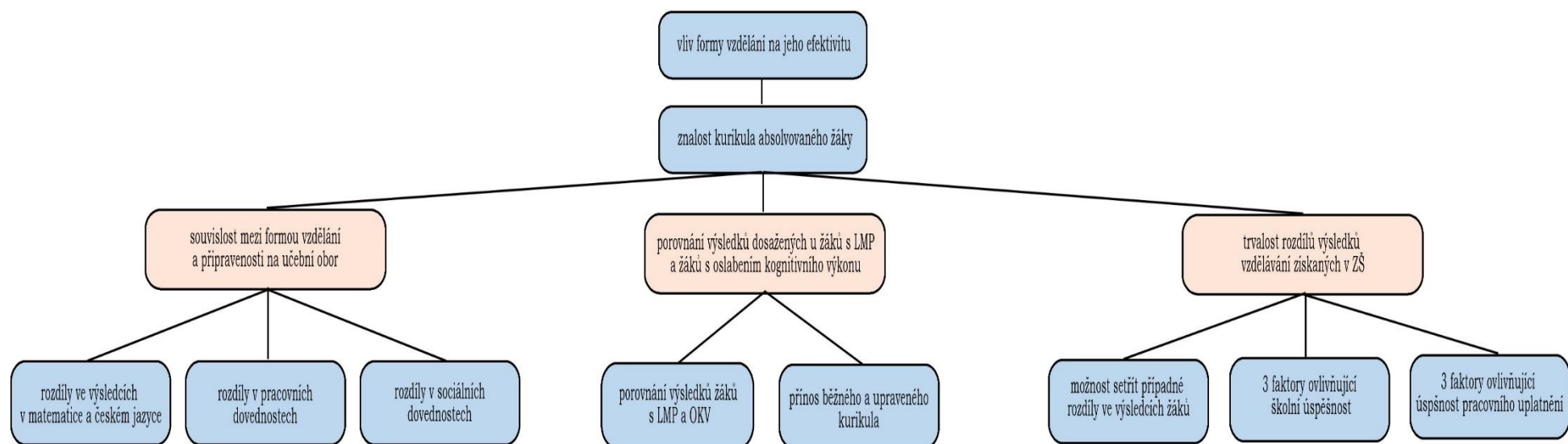
Ve výsledku je skladba respondentů rozhovorů následující:

Tabulka č. 29: Pracovní zařazení dotazovaných

pracovní pozice	Učitel	učitel odborného výcviku	výchovný poradce	zástupce ředitele	ředitel
počet respondentů	2	3	2	1	1
průměrná délka pdg. praxe	7 roků	15,2 roku	32,3 roku	26,0 let	34 let

Rozhovory zaznamenané na diktafon a následně přepsané, byly podrobeny axiálnímu a selektivnímu kódování a následně byla provedena obsahová analýza získaných dat. Získaná data jsou uvedena a interpretována v následujícím textu.

Schéma č. 1: Okruhy a otázky předložené formou rozhovorů



Tabulka č. 30: Otázka rozhovoru č. 1

Otázka	Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech Vašich žáků v českém jazyce, matematice v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu?
Kategorie	souvislost mezi formou vzdělání a připravenosti na učební obor
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	tam se nepozná rozdíl
Žamberk	děti s přílohou měly čas na procvičení, ze základních škol nemají základy, bylo toho na ně moc, ze ZŠPr jsou lepší
Litomyšl	záleží na konkrétním dítěti, děti ze speciálních škol něco nezvládnou, ale jsou vstřícnější, když nevědí, zeptají se, takže výsledek je lepší, ze základních škol jsou pasivnější, je jim to jedno
Mohelnice 1	není to o typu školy, ale o konkrétní škole a individuálních schopnostech žáků
Mohelnice 2	tyto předměty nejsou moje parketa, ale zvláštní rozdíly nejsou
Chroustovice 1	extrémní rozdíly mezi žáky, pak zásadní rozdíly - žák na hranici se StMr a selhávající žáci ze ZŠ
Chroustovice 2	učím krátce, lepší jsou ze základní školy, malý vzorek žáků, nedokážu posoudit
Chroustovice 3	podle mne rozdíly nejsou
Chroustovice 4	češtinu neučím, v matematice markantní rozdíly nejsou, je to individuální
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že rozdíly ve výkonech žáků nevykazují jednoznačně závislost absolvovaném vzdělávacím programu.

Otázka byla zaměřena na zvládnání základních kompetencí, které ovlivňují další možnosti vzdělávání. Matematické a komunikativní (čtenářské a jazykové kompetence) ukazují na zvládnutí trivia jako předpokladu pro další možnosti vzdělávání žáků.

Z odpovědí dotazovaných nevyplýval zásadní rozdíl mezi absolventy běžných základních škol a základních škol praktických. Větší důraz je kladen na individuální schopnosti žáků. Ty jsou mnohdy ovlivněny stupněm sebevědomí žáků, které vyplývá z jejich úspěšnosti, či neúspěšnosti žáků. Absolventi základních škol praktických byli v době docházky do základní školy za stejné výsledky zpravidla lépe hodnoceni za stejné penzum dovedností než absolventi běžných základních škol, kteří byli v hodnocení porovnáváni ve výsledcích vzdělávání s úspěšnější skupinou spolužáků. Z toho vyplývá jejich větší motivace, chuť ke školní práci, Ta se projevuje i tím, že nerezignují na ochotu dopracovat se k výsledku i prostřednictvím častější komunikace s vyučujícím. Možná demotivace absolventů běžných základních škol se projevuje v jejich větší pasivitě, rezignaci a snížené ochotě dokončit práci.

Nižší úroveň zjišťovaných kompetencí u absolventů základních škol praktických může být způsobena i tím, že do těchto škol jsou v současné době přijímáni pouze ti žáci, kteří nejsou schopni prosperovat na běžných základních školách, to znamená žáci, jejichž mentální schopnosti oscilují v dolním pásmu lehké mentální retardace.

Tabulka č. 31: otázka rozhovoru č. 2

Otázka	Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech vašich žáků v pracovních činnostech v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu?
Kategorie	souvislost mezi formou vzdělání a připravenosti na učební obor
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	tam se nepozná rozdíl, záleží na šikovnosti jednotlivců
Žamberk	ZŠPr lepší, mají více hodin pracovních činností
Litomyšl	pracovní schopnosti a dovednosti mají děti ze speciálních škol, lépe se umí k práci postavit; umí se zeptat, když nevědí, žáci z běžných škol jsou pasivnější
Mohelnice 1	záleží na úrovni handicapu, s tím souvisí motorická dovednost; žáci ze ZŠPr jsou víc postižení, motorika je horší
Mohelnice 2	na pracovní činnost obecně lépe připraveni žáci ze ZŠPr, ale záleží také na druhu postižení, někdo má horší motoriku vlivem diagnózy

Chroustovice 1	není to typu školy, ale je vidět rozdíl město x vesnice;
Chroustovice 2	záleží, jaká práce se dělá v rodině
Chroustovice 3	vidím v práci návaznost na chování; neúspěšní žáci si nesou problémové chování; u žáků speciálních škol je vidět individuální pozornost ze strany instituce i rodiny
Chroustovice 4	když učíme třeba děti řezat, když jdou na kuchaře, je vidět, co dělali doma
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že rozdíly ve výkonech žáků nevykazují jednoznačně závislost absolvovaném vzdělávacím programu.

Tato otázka zjišťovala připravenost žáků na zvládnání manuálních činností a na míru připravenosti pracovat – to znamená umění práci si naplánovat, provést a naplnit její očekávaný cíl.

V této oblasti se dotazovaní přiklánějí spíše k názoru, že lépe připraveni přicházejí absolventi základních škol praktických. To přirozeně přikládají zejména faktu, že pracovní činnosti jsou jednou z prioritních vzdělávacích oblastí realizovaných na těchto školách. Vzhledem k výraznému rozdílu hodin pracovního vyučování v učebním plánu mezi běžným a upraveným kurikulem by se dal přepokládat i výrazný akcent respondentů ve prospěch upraveného kurikula. Naprosto zásadní rozdíl však respondenti neuvádějí. V odpovědích se opět objevují názory, že rozhodující jsou individuální schopnosti žáků, velký důraz je kladen na vliv a příklad rodiny, objevuje se i názor plédující ve prospěch dětí z menších vesnických aglomerací. U rodinných vlivů je velmi často zmiňován vzor pracujících rodičů, kteří svým vzorem působí pozitivně, na rozdíl od rodičů dlouhodobě nezaměstnaných, často bez potřebných pracovních návyků. Kromě určité šikovnosti a vztahu ke zvolenému učebnímu oboru zde respondenti zdůrazňují i potřebu pracovní morálky, která se často promítá do četnosti samotné docházky do školy. Objevuje se i názor, že dříve chodili žáci ze základních škol praktických v této oblasti lépe připraveni – objevují se větší rozdíly mezi samotnými školami tohoto vzdělávacího proudu. Pokles úrovně jednotlivých škol je přičítán jistě rezignaci, která tento segment školství provází v posledních deseti letech v souvislosti se silícím tlakem na redukci těchto škol. Jako další významný faktor poklesu pracovních dovedností absolventů základních škol praktických nutno uvést i fakt, že tyto školy mnohdy (např. díky sloučení s běžnými školami) ztrácejí zázemí

pro kvalitní výuku pracovních činností (pozemky, skleníky, kovodílny dřevodílny...). Školy jsou tak připravovány (nebo se sami připravují) o to nejdůležitější, co jim dává oprávnění setrvat ve vzdělávacím systému.

Tabulka č. 32: Otázka rozhovoru č. 3

Otázka	Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech vašich žáků v oblasti sociálních kompetencí v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu?
Kategorie	souvislost mezi formou vzdělání a připravenosti na učební obor
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	z běžných škol jsou lepší, táhnou je příklady nepostižených dětí, chtějí se jim vyrovnat; vidí i jiné rodinné modely, to je táhne; mají trochu jiný rozhled
Žamberk	nelze specifikovat; nejsou zásadní rozdíly; záleží na rodině
Litomyšl	u dětí ze speciálních škol obava z velkého kolektivu, čekají větší podporu učitele; ze základních škol jim nezáleží tolik na výsledku práce.... Nevím
Mohelnice 1	Záleží, z jakých jsou sociálních poměrů; nezáleží na druhu vzdělání, ale na rodinných podmínkách
Mohelnice 2	o málo lepší žáci z běžných škol; žáci ze speciálních škol často z velmi slabých sociálních rodin, prostředí méně podnětné, kompetence slabší;
Chroustovice 1	ze základních škol mají problémové chování
Chroustovice 2	ze základních si umějí lépe zařídit své věci
Chroustovice 3	zařídí si omluvenky, aby nemuseli do školy, ze speciálních spíš chodí, protože to nedokážou vymyslet
Chroustovice 4	nevidím rozdíl
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že rozdíly ve výkonech žáků nevykazují jednoznačně závislost absolvovaném vzdělávacím programu.

V odpovědích na otázku zjišťující úroveň sociálních kompetencí jsou mírně preferováni, i když ne zcela výrazně, absolventi běžných základních škol. Dovednosti v sociálních kontaktech, orientace v běžných sociálních situacích, umění adekvátně reagovat na vzniklé situace odráží úroveň adaptačních schopností, která je do určité míry ovlivněna intelektovým potenciálem žáků. I proto lze předpokládat, že absolventi běžných základních škol budou v této oblasti úspěšnější. Tyto dovednosti však mají u této skupiny žáků i dopady, které nejsou v souladu s jejich očekávaným chováním. Projevují se například v dovednosti „zařídít si“ omluvenky zdůvodňující absenci ve školní docházce, snaha o sebeprosazení se projevuje i v problémovém chování. Slabší výkony absolventů základních škol praktických přikládají dotazovaní i sociální skupině, ze které často přicházejí. Jejich rodiny se často rekrutují ze sociálně málo podnětného prostředí ohroženého chudobou. Vzhledem k celkově nižším sociálním kompetencím rodin jsou pak nižší sociální kompetence i u těchto žáků. Pedagogové tak opět uvádějí jako zásadní determinant sociální prostředí žáků a vliv rodiny. Vliv školy není považován za určující.

Tabulka č.33: otázka rozhovoru č. 4

Otázka	Popište, v čem zaznamenáváte případný rozdíl ve školních výsledcích u žáků s LMP a u žáků s oslabením kognitivního výkonu?
Kategorie	porovnání výsledků dosažených u žáků s LMP a žáků s oslabením kognitivního výkonu
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	v praxi se to nepozná, učí se nápodobou; v teorii s to děti bez LMP rychleji zapamatují a nepotřebují to tolik opakovat, s dětmi s LMP se začíná dlouho pořádku znovu
Žamberk	zásadnější rozdíly nejsou; někdy jsou malinko lepší ze základek, nad žáky s LMP, někdy jsou vyrovnání, někdy jsou nižší
Litomyšl	nezáleží na typu školy, ale na konkrétní škole, jaké měli učitele, poznáme to, taky záleží na rodině
Mohelnice 1	nepozorují
Mohelnice 2	z praktických škol jsou hodnější, vděčnější; děti z běžných škol jsou agresivnější, namyšlenější, děti ze speciálek jsou vzdělavatelnější
Chroustovice 1	záleží na kombinaci, na míře postižení



Chroustovice 2	důležitá je i skladba třídy. Jestli třída táhne nebo jsou tam velké rozdíly; velkou roli motivace k učení; důležité, když chodí do školy; žák bez postižení někdy horší než snaživý mentální, ten to má naučené ze speciální školy
Chroustovice 3	nejde kategorizovat;
Chroustovice 4	důležitá motivace k učení ze strany školy i rodiny
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že rozdíly ve výkonech žáků nevykazují jednoznačně závislost absolvovaném vzdělávacím programu.

Tato otázka zjišťovala názor dotazovaných na celkovou připravenost žáků (promítnuvší se do školních výsledků) přicházejících do učebního oboru kategorie E z obou segmentů základního vzdělávání. Není překvapením (vyplývá to z předchozích odpovědí), že pedagogové nezaznamenávají v připravenosti žádný zásadní rozdíl. Upozorňují však na některé aspekty, ve kterých se obě skupiny liší. Jedním z nich je úroveň intelektových funkcí, zejména paměti, které determinují proces vzdělávání. Za limitující pro žáky s LMP považují zejména krátkodobost paměti a problémy s výbavností již osvojeného učiva. To je ostatně jeden ze základních dopadů lehkého mentálního postižení do vzdělávání. Na druhou stranu pedagogové uvádějí, že tento nedostatek vyrovnávají tito žáci vyšší práceschopností, pílí a snahou dosáhnout zamýšlený výsledek. Díky vyšší úrovni konance a aspirace pak tito žáci dosahují přibližně stejných výsledků jako jejich spolužáci s vyšší úrovní intelektových funkcí, ale také s vyšší mírou pasivity a smířením s rolí outsidera. V odpovědích se opět objevuje význam rodiny jako činitele ovlivňujícího přístup ke vzdělání, práci a dodržování přijatých norem chování (u žáků z běžných škol pedagogové identifikují vyšší míru problémového chování). Za významný je považován i vliv třídního kolektivu, který dokáže synergicky podpořit, či naopak snížit ambice jedince být úspěšný, což se opět projevuje na jeho prosperitě. Pedagogové se tak shodnou v názoru, že nelze tuto skupinu posuzovat generálně, neboť ve výsledcích vzdělávání se projevují schopnosti a možnosti každého jedince bez signifikantní závislosti na absolvované formě vzdělávání.

Tabulka č. 34: Otázka rozhovoru č. 5

Otázka	Myslíte si, že některý ze vzdělávacích programů je pro vaše žáky přínosnější?
--------	---

Kategorie	porovnání výsledků dosažených u žáků s LMP a žáků s oslabením kognitivního výkonu
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	je to individuální; každý potřebuje jiný přístup; někdy se ukáže, že ze speciální jsou chápavější - nevím, proč tam byli...; jindy je potřeba ze základky pořad dělat věci znovu
Žamberk	samozřejmě ze základní školy praktické
Litomyšl	není velký rozdíl
Mohelnice 1	všechno má své pro a proti; žák na ZŠ zažívá spoustu neúspěchů, žáci ze zvláštní jsou zvyklí na způsob, který je tady, zažívají úspěch, to je motivuje, mají lepší výsledky než ti, kteří jsou na tom líp
Mohelnice 2	aby zůstaly speciální školy a žáci z mentálním postižením zařazování do nich
Chroustovice 1	býval přínosnější ze speciálních škol; měli základní dovednosti: smysl pro pořádek, respektování nadřazeného, pořádek, bezpečně zvládnuté základy; teď mám pocit, že rozdíl mizí
Chroustovice 2	v speciálních školách jen nejnutejnější případy - nižší úroveň žáků; učitelé rezignovali, demotivace učitelů, všichni jim říkají, že jejich práce není důležitá; může ji dělat kdokoli, kdo má školení tři měsíce; je velký rozdíl mezi speciálními školami, některé rezignovali, dožívají; je to vždy o lidech
Chroustovice 3	děti ze speciálek jsou líp naladěny, nejsou demotivovány věčným neúspěchem, mají větší chuť do vzdělávání; žák ze základní školy je roky outsiderem, mnohdy oběť šikany
Chroustovice 4	ze základek jdou často přežít, odmítají vzdělání a priori, jsou tu, protože se po nich chce, aby někde byli
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že rozdíly ve výkonech žáků nevykazují jednoznačně závislost absolvovaném vzdělávacím programu.

Tato otázka byla položena jako shrnující, rekapitulující názor dotazovaných přínosnost obou vzdělávacích programů, které absolvovali v rámci základního vzdělávání jejich žáci. Pouze jeden z respondentů se vyjádřil jednoznačně ve prospěch programu realizovaného na základní škole praktické. Ostatní dotazovaní opět zdůrazňují míru individuálních schopností a

dovedností daných zejména vlivem rodiny, stupněm aspirace a úrovni volných vlastností. V odpovědích se opět objevuje úvaha, že není možné, aby ze základních škol praktických přicházeli lépe připravení žáci, neboť sem přicházejí v těchto letech už pouze ti, kteří selhali v běžném proudu našeho základního školství (to ostatně koresponduje s ustanovením platných právních norem). Lze tedy předpokládat, že jejich vzdělávání bude problematičtější. Ve speciálně pedagogickém prostředí základních škol praktických (díky malému počtu žáků a individuálnímu přístupu ke vzdělávání) však měli větší možnost zažít úspěch, což se poměrně významně projevuje tím, že se svým výkonem vyrovnávají svým lépe intelektově vybaveným spolužákům. V odpovědích se opět objevuje úvaha preferující úroveň konkrétní školy před jejím typem.

Tabulka č. 35: Otázka rozhovoru č. 6

Otázka	V případě, že pozorujete rozdíly mezi žáky na základě rozdílného vzdělávacího programu v průběhu základního vzdělání: jsou tyto rozdíly trvalé nebo se v průběhu vzdělávání ve vaší škole setrou?
Kategorie	trvalost rozdílů výsledků vzdělávání získaných v ZŠ
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	na novém učivu se to nepozná; někdy si říkám, že na speciálce nemuseli být, kdyby se na ně rodiče podívali
Žamberk	je to žák od žáka
Litomyšl	rozdíl není; když je vidět, tak v 1. ročníku; setře se to
Mohelnice 1	nevidím rozdíly
Mohelnice 2	u někoho setrou, u někoho ne
Chroustovice 1	někdy se setrou, někdy jsou tak silné, že žák uteče
Chroustovice 2	když vydrží do třetího ( i když opakují) pak se setrou
Chroustovice 3	po třech letech se to setře - mluvím o průměru

Chroustovice 4	u těch ze speciálek to jde ty tři roky přímočařeji, klidněji
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že případné rozdíly ve výkonech žáků nejsou trvalé.

Odpovědi celkem jednoznačně uvádějí šanci na zmírnění či úplné odstranění rozdílů, se kterými žáci případně do vzdělávání na střední škole přicházejí. Opět je kladen důraz na individualitu jednotlivých žáků, zejména v oblasti jejich volných vlastností, na podporu jejich rodin a také na podporu školy. Škola musí žáky neustále motivovat, pomáhat jim s překonáváním různých překážek, protože bez této podpory by u velké části žáků (nedá se u nich počítat s jejich vysokou motivací ke vzdělávání jako takovému) hrozil předčasný odchod ze vzdělávání. Pedagogové uvádějí, že případné rozdíly se setrou zpravidla do doby ukončení tříletého cyklu vzdělávání v učebním oboru. Pokud se podaří během této doby zvýšit motivaci ke vzdělávání, není výjimkou, že žák pokračuje ve studiu dalšího oboru, ať už kategorie E, nebo kategorie H.

Tabulka č.36: Otázka rozhovoru č. 7

Otázka	Jmenujte 3 základní faktory, které rozhodují (či podstatně ovlivňují) úspěšnost žáka ve vaší škole.
Kategorie	trvalost rozdílů výsledků vzdělávání získaných v ZŠ
Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	zájem; schopnosti; vliv té rodiny
Žamberk	zájem o obor; pravidelná docházka; sociální dovednosti
Litomyšl	spolupráce s rodinou; pedagogové; prostředí školy a podpora třeba pomůckami a vůbec
Mohelnice 1	motivace; individuální přístup; oceňování za každý malý krok
Mohelnice 2	spolupráce rodiny; dobrá motivace; spolupráce budoucích zaměstnavatelů
Chroustovice 1	podpora v rodině; snaha žáka; praxe u zaměstnavatelů už v době studia

Chroustovice 2	adekvátní nastavení učebního oboru
Chroustovice 3	rodina je alfa omega, umět učit se; vhodnost oboru (vybrali si pečovatele a neuměli se postarat sami o sebe)
Chroustovice 4	motivace, vybrat si obor; třídní učitel; zaměstnavatel je musí osobně poznat
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že forma absolvovaného vzdělávacího programu nemá zásadní význam pro úspěšnost žáků.

V uvedených odpovědích dominuje názor, že základním předpokladem pro úspěšné zvládnání profesní přípravy těchto učňů je zájem o zvolený učební obor a podpora žáků ze strany jejich rodiny. Pedagogové zdůrazňují i význam pedagoga a celkové speciálně pedagogické prostředí středoškolské přípravy založené na individuálním přístupu, průběžné motivaci a podpoře při problémech, které žáky během studia provázejí. Ty mnohdy přerůstají běžné kompetence pedagoga a přesahují do podpory s vysokou osobní angažovaností. Popis této charakteristiky je poměrně podrobný. I když někteří z oslovených vyjadřovali v předchozích odpovědích význam výše uvedeného přístupu realizovaného v průběhu základního vzdělávání i svým kolegům ze základních škol praktických, význam svého počínání vidí jako daleko důležitější. Za důležitý faktor považují respondenti úroveň sociálních dovedností žáků promítajících se do schopnosti komunikovat s okolím, soběstačnosti a schopnosti naplňovat v této oblasti představy potenciálních zaměstnavatelů. Učitelé z většiny oslovených škol si uvědomují význam spolupráce s potenciálními zaměstnavateli. Uvádějí, že počet pracovních míst pro osoby s mentálním postižením je nízký a zaměstnavatelé často díky obavám právě z komunikace s těmito absolventy (zpravidla potřebují delší čas na zapracování, někteří i dlouhodobý dohled, samotná komunikace je náročnější na vysvětlování a trpělivost) mají nízkou ochotu je zaměstnávat. V případě, že mají možnost seznámit se konkrétně s potenciálními zaměstnanci, tyto obavy často mizí a z těchto absolventů se stávají výkonní a loajální zaměstnanci. Proto se školy v poslední době snaží intenzivně navázat spolupráci s místními podnikateli i většími zaměstnavateli a provázat tak život školy s životem místního pracovního trhu.

Tabulka č. 37: otázka rozhovoru č. 8

Otázka	Jmenujte 3 základní faktory, které rozhodují (či podstatně ovlivňují) úspěšnost žáka ve vaší škole v praktickém životě.
Kategorie	trvalost rozdílů výsledků vzdělávání získaných v ZŠ

Záznamové jednotky	
Moravská Třebová	aby se pracovním uplatnili; výuční list; samostatný přístup k práci
Žamberk	zájem o to, co se naučili; docházet pravidelně do práce, sociální dovednosti, prostě sžít se s jinými lidmi
Litomyšl	žák musí chtít, musí být vytvořena pracovní místa - to je problém, jsou místa pro tělesně postižené, mentálně nikdo nechce-musí mu dělat dozor
Mohelnice 1	zařazení do běžného pracovního života; odbornost
Mohelnice 2	výuční list; motivace k práci (pomůžeme najít, síť potenciálních zaměstnavatelů; naše podpora k dalšímu vzdělávání
Chroustovice 1	podpora rodiny
Chroustovice 2	snaha vymanit se ze špatného rodinného vzorce; chodit do práce
Chroustovice 3	někdy jim rodiče říkají, že jsou hloupi, k ničemu
Chroustovice 4	externí praxe u zaměstnavatelů - začínáme to dělat
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u zástupců jednotlivých škol ukazují, že forma absolvovaného vzdělávacího programu nemá zásadní význam pro úspěšnost žáků v jejich praktickém životě.

Posledním problémem, na který byly zaměřeny uvedené rozhovory, byla identifikace tří faktorů, které považují respondenti za rozhodující pro úspěšné uplatnění absolventů v pracovním životě. Odpovědi se příliš neliší od předcházející oblasti. Opět je uváděn zájem (tentokrát o příležitost k zaměstnání a chuť pracovat) spojený s pracovními návyky a schopností přizpůsobit se v sociální oblasti zvyklostem sociální skupiny na pracovišti. Za velmi významné považují respondenti získání výučního listu. V uvedených názorech se projevuje i posun ve vnímání důležitosti rodiny. Zatímco v předcházejících odpovědích se rodina objevuje jako výrazný determinant určující další směřování a chování žáka, zde se objevuje snaha vymanit se

z původního kriticky vnímaného rodinného vzorce a žít jinak. Snaha začít žít podle svých představ, s kritickým vyhodnocením předcházejících zkušeností (i z vlastní rodiny), není v době osamostatňování se rané dospělosti ničím neobvyklým, u této skupiny žáků jde však bezesporu o náročnější proces. Navíc je zřejmé, že žáci ze sociokulturně nepodnětného či dokonce určitým způsobem patologického prostředí musí být k takové změně v životním stylu motivováni jinými zkušenostmi, tedy i těmi získanými v průběhu vzdělávání.

Na základě uvedených odpovědí a jejich interpretace lze uvést, že dotazovaní žádnou významnou závislost mezi prosperitou svých žáků a formou jejich studia v době povinné školní docházky nenacházejí.

## 7 DISKUZE

Data byla během výzkumu získána prostřednictvím tzv. smíšeného výzkumu (Hendl, 2008). Kvantitativní část výzkumu využila data z didaktického dotazníku zadaného žákům 1. ročníků učebních oborů kategorie E a z dotazníkového šetření realizovaného mezi pedagogy těchto žáků. V rámci kvalitativního výzkumu byli dotazováni učitelé středních škol s učebními obory kategorie E, ve kterých byli žáci podrobeni didaktickým testům. V diskusi jsou komparovány výsledky a výstupy jednotlivých částí výzkumu.

### 7.1 Diskuze o metodách

Cílem práce bylo zjistit, zda pro skupinu žáků, jejichž intelekt vykazuje deficit v oblasti kognitivního výkonu (ať už v pásmu nad hranicí lehkého mentálního postižení nebo pod ní), je rozhodující, zda povinnou školní docházku absolvují v běžných základních školách, či v základních školách praktických. Typické pro tuto skupinu žáků je, že se setkávají při studiu na středních odborných učilištích v učebních oborech kategorie E.

Původně autorka zamýšlela pro zjištění relevantních dat k této problematice využít pouze didaktického testu, který byl připraven a administrován v rámci projektu GAČR čj. S406181880 Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na Pedagogické fakultě UP v Olomouci v letech 2008–2010.

Brzy se však ukázalo (zejména díky neformálním rozhovorům s pedagogy, které byly vedeny při sběru dat v rámci testování), že problematika úspěšnosti absolventů jednotlivých forem vzdělávání je složitější a že bude nutné tuto metodu doplnit o další.

Z tohoto důvodu přistoupila autorka k doplnění výzkumu o kvalitativní část – polostrukturované rozhovory s pedagogy těch středních škol, ve kterých probíhal sběr dat didaktickými testy. Protože počet realizovaných rozhovorů byl poměrně nízký (celkem 9 rozhovorů), byly obdobné otázky zpracovány do podoby dotazníkového šetření, které bylo distribuováno do všech středních škol (104 škol), které vyučují své žáky alespoň v jednom učebním oboru kategorie E.

Uvedené metody jsou relevantní zjišťovaným faktům a obsažnost dat, která byla jejich prostřednictvím shromážděna, dává předpoklad na stanovení relevantních závěrů.



Bylo by jistě zajímavé porovnat získaná data - názory pedagogů vzdělávající tuto skupinu žáků (učitelé středních škol – učebních oborů kategorie E) s názory učitelů škol základních (učitelů základních škol praktických a učitelů běžných škol), stejně jako věnovat se dalšímu problému, který z analýzy získaných dat vyplynul – jaké a jak úspěšné je pracovní uplatnění absolventů učebních oborů kategorie E. Tyto úkoly však budou muset být obsahem některé další práce.

## 7.2 Diskuze o výsledcích výzkumů

Data, která byla získána v průběhu výzkumu, odpovídají na dílčí otázky související s hlavním tématem uvedené práce: je jím hledání důkazů, zda existuje zásadní rozdíl mezi přípravou žáků nezvládajícími nároky běžného kurikula v rámci základního vzdělání v běžných základních školách a základních školách praktických? Potažmo existují v dnešní době ještě nějaké důvody (krom historických), aby bylo vzdělávání žáků s LMP realizováno v systému speciálního školství?

Interpretace jednotlivých dílčích výsledků je uvedena v předcházející kapitole 6 Analýza a interpretace výsledků.

Cílem následujícího textu je uvést zjištěná data do širších souvislostí.

Při diskusích s pedagogy základních škol (zejména těch speciálních) zjišťujeme, že plédují ve prospěch existence škol speciálních. Důvody jsou z jejich pohledu pochopitelné:

- v běžných školách tito žáci zvyšují jejich již tak vysokou heterogenitu třídních kolektivů, což je pro učitele (velmi často bez speciálně pedagogického vzdělání) velmi náročné,
- základní školy praktické (dlouhodobě pod tlakem zpochybňování jejich oprávněnosti v systému základního školství) se cítí silící vlnou individuální integrace těchto žáků do běžných škol existenčně ohroženy.

Výsledky didaktických testů prokázaly, že absolventi běžných základních škol dosahují lepších výsledků v oblasti komunikativních a matematických kompetencí, než jejich spolužáci, kteří absolvují upravené kurikulum (příloha 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP). V oblasti pracovně logických kompetencí nebyly ve výsledcích obou skupin žáků žádné významné rozdíly shledány.

Výsledky diagnostických testů nejsou překvapující. Testování žáků probíhalo ve školním roce 2015–16, tedy v době, kdy se vzhledem k legislativním úpravám vyhlášky č. 27/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v letech 2007 – 2014 podstatně snížila možnost, aby absolventy základních škol praktických byli žáci bez diagnostikované LMP<sup>28</sup>. Je poměrně logické, že lepších výsledků ve školních dovednostech dosahují žáci s vyšší úrovní intelektu.

Příčinou nižší úrovně výkonů absolventů základních škol praktických může být také fakt, že jak vyplývá z rozhovorů s pedagogy škol a z komentářů uvedených v dotazníkovém šetření, skladba žáků přicházejících ze základních škol praktických se v posledních letech změnila. Učitelé konstatují, že žáci, kteří jsou alespoň v základech schopni absolvovat povinnou školní docházku bez zjevné psychické újmy, zůstávají v běžných školách a ze základních škol praktických přicházejí žáci, u nichž se dá předpokládat spíše dolní hranice lehkého mentálního postižení nebo žáci s vícečetným postižením, které limituje jejich výkon.

Názory pedagogů zjišťované prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření považují za lépe připravené absolventy základní školy praktické. Na všechny otázky týkající se připravenosti žáků (v oblasti matematických, komunikativních, sociálních i pracovních kompetencí) vyjadřují tito pedagogové názor, že lépe připraveni přicházejí absolventi základních škol praktických (mezi 44,5% a 64%), i když poměrně velká část z nich se spíše přiklání k názoru, že mezi absolventy obou forem vzdělávání není zásadní rozdíl (mezi 26% a 44,1%). Pouze 8,9% až 14,4% učitelů se v dotazníkovém šetření přiklonilo k názoru, že lépe připraveni přicházejí absolventi z běžných základních škol.

Zajímavé je, že pedagogové určovali za lépe připravené absolventy základní školy praktické tam, kde dostali tři možnosti odpovědí (lepší ze základních škol běžných, lepší ze základních škol praktických, není rozdíl). Tam, kde tuto nabídku nedostali (u otázek s otevřenou odpovědí), jen výjimečně volí odpověď, že forma vzdělávání ovlivňuje úspěšnost žáků. To koresponduje s výpověďmi pedagogů získaných v rámci rozhovorů, které poukazují na to, že úspěšnost žáků ovlivňují jiné faktory než absolvovaná forma vzdělávání.

---

<sup>28</sup>Autorka si je vědoma toho, že právní úprava z této doby dovoľovala vzdělávat i v základních školách praktických žáky bez diagnostikované LMP, ti zde mohli být vzděláváni jen podle běžného neupraveného kurikula. Na druhé straně i v běžných základních školách se vzdělávali (a vzdělávají) žáci s diagnostikovaným LMP – část podle upraveného a část podle běžného kurikula. Protože však podle empirie autorky není počet těchto žáků nijak vysoký a hlavně není z důvodu ochrany osobních dat v možnostech pedagogů tyto žáky identifikovat, byla za základní dělicí čáru odlišující obě skupiny probandů zvolena forma vzdělávání – běžná základní škola a základní škola praktická.

Respondenti dotazníkového šetření i dotazovaní v rozhovorech shodně uvádějí, že mezi podstatné faktory ovlivňující úspěšnost žáků, patří rodinné prostředí a sociální zázemí, ve kterém žáci vyrůstají. Za podstatné v této oblasti považují přítomnost pozitivních vzorů, které vedou k vytváření pracovních návyků – ať už to jsou povinnosti, které musí dítě ve své rodině plnit, nebo prostě fakt, že rodiče pracují. Důležité je také postavení vzdělání v rodinném žebříčku hodnot. Rodině je také přičítán zásadní vliv na formování osobnostních rysů a volných vlastností, které jsou často odrazem vzorců chování a jednání rodičů.

Je zřejmé, že vliv rodiny na dítě je nepopiratelný. Neměla by to však být také škola, která má kromě zprostředkování faktů, které jsou dány vzdělávacím obsahem, žáka učit plnit si své povinnosti, chovat se podle společensky přijatelných vzorců, být motivován k celoživotnímu vzdělávání...? A je v možnostech školy tyto úkoly plnit bez úzké, na vzájemném respektu založené, spolupráce s rodinou? A je vůbec tato spolupráce (jistě časově náročná) v kompetenci a silách českého učitele?

Dalším důležitým faktorem, který vede k úspěšnosti žáků, je motivace k učení a zájem o zvolený obor. Motivaci u této skupiny žáků bezesporu zvyšuje zaměření na činnostní aktivity, na možnost prakticky si vyzkoušet nabízené činnosti. V této části autorka předpokládala, že se promítne výrazně bonus upraveného vzdělávacího programu – vysoký počet hodin věnovaný vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. I když respondenti dotazníkového šetření v této oblasti hodnotí výsledky absolventů základních škol nejvýše (64% z nich uvádí, že lépe jsou připraveni absolventi základních škol praktických, necelých 9% zastává názor, že lépe připraveni jsou absolventi běžných základních škol a více než 26% nevidí mezi výsledky obou skupin žáků žádný rozdíl), výsledky didaktických testů i mínění dotazovaných pedagogů spíše ukazují na názor, že vzdělávací program není v této oblasti podstatný. Pravdou je, že vysoký počet vyučovacích hodin ještě nemusí zajistit potřebnou kvalitu. Slučování škol nebo jejich přesouvání do menších, při menším počtu žáků ekonomicky zvládnutelných, prostor s sebou nese často nedostatek prostorů pro výuku vzdělávacího oboru Člověk a svět práce. V nových prostorách je často problematická výuka pěstičství (nedostatek prostoru pro pozemky a skleníky), výuka dílenských prací (školy nemají nebo mají jen sporadicky vybavené kovodílny, dřevodílny) či výuka vaření (kuchyňky) a domácích prací (cvičné byty). Je otázkou, do jaké míry si vedení těchto škol uvědomuje, že právě profilace v oblasti pracovních činností může být tím rozhodujícím, co může ovlivnit rozhodování rodiče žáka s LMP při volbě vzdělávací cesty. S tím korespondují názory pedagogů, že není zásadní rozdíl mezi formami škol, ale mezi školami jednotlivými. Dle jejich zkušeností jsou mezi základními školami praktickými ty, které

po letech určité dehonestace tohoto typu vzdělávání rezignovaly a pomalu se připravují na své zrušení. Mezi běžnými základními školami jsou bohužel i dnes (po téměř dvacetiletém úsilí zapojit do mainstreamového proudu co největší počet žáků) školy, v nichž jsou pedagogové přesvědčeni, že „tyto děti k nim nepatří“. Místo společného vzdělávání jsme zde svědky prostého umístění žáků do těchto škol, které vede často k jejich segregaci a nemožnosti v rámci intaktní skupiny uplatnit své schopnosti a přednosti (byť tyto nespočívají ve zvládnutí učební látky).

Není cílem školy „vyprodukovat“ absolventa, který zvládne nároky daného vzdělávacího obsahu. Důležitější je připravit jej tak, aby obstál v dalším vzdělávání, samozřejmě ve svém pracovním životě. Určit u patnáctiletého žáka, který učební obor bude nejlépe odpovídat jeho schopnostem a zájmu je velmi náročný proces. Správná motivace a odhad schopností žáka je však důležitým předpokladem pro to, aby se ve vystudovaném oboru uplatnil v praxi. Tento fakt se stal východiskem pro vznik přípravného ročníku učebního oboru kategorie E tak, jak je v posledních pěti letech ověřováno ve slovenské Snině a postupně zaváděno do slovenských učňovských škol. Rok přípravy poskytuje nejen dostatek informací o schopnostech žáků, ale zejména přináší čas k vybudování potřebných pracovních návyků, dovedností a zručnosti u těch žáků, kteří neměli příležitost projevit své manuální schopnosti v průběhu povinného vzdělávání. Tato forma přípravy ke středoškolskému vzdělávání se jeví jako efektivní a dle empirie slovenských kolegů vede i k eliminaci předčasných odchodů ze vzdělávání. Zkušenosti slovenských kolegů by mohly být příkladem inspirativní praxe i pro české učňovské školství.

Mezi dalšími zajímavými názory oslovených pedagogů vyniká i ten, který zdůrazňuje význam spolupráce s místními podnikateli i většími zaměstnavateli v regionu. Zdá se, že současná doba, charakteristická mimo jiné i nedostatkem pracovních sil, by mohla být dostatečným impulsem pro to, aby zaměstnavatelé projevili větší zájem po spolupráci se školami. Počáteční impuls však musí vyjít ze školy samotné. Národní ústav vzdělávání v rámci výstupů projektu Pospolu (<http://www.nuv.cz/pospolu/systemova-doporuceni>) již sice v roce 2015 formuloval analýzy výhod duálního vzdělávání s následným doporučením zavést jeho prvky do českého učňovského školství (Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě, 2015), praxe však ukazuje, že školy spoléhají spíše na vlastní síly. Znalost budoucího potenciálního zaměstnance je důležitá nejen pro samotného žáka (seznámí se s konkrétním pracovním prostředím, pozná místní zvyklosti a uvědomí si reálné nároky, které s sebou zaměstnání přináší). Ještě důležitější však může být znalost zaměstnance i pro potenciálního

zaměstnavatele. Pokud ten není předem seznámen se zvláštnostmi, které s sebou nese diagnóza lehké mentální retardace, může zaměstnanecký poměr skončit fiaskem<sup>29</sup>.

Za důležitou pro vytváření dobrých pracovních návyků a znalostí v oboru lze považovat i role mistra odborného výcviku. Zatímco k naplnění kvalifikačních předpokladů pro výkon této pracovní pozice v učebních oborech kategorie H je postačující vyučení v oboru a absolvování doplňujícího pedagogického studia v rámci celoživotního vzdělávání organizovaného vysokou školou, mistr odborného výcviku učebního oboru kategorie E musí být absolventem studia speciální pedagogiky. Časová a finanční náročnost tohoto studia odrazuje mnohdy ty zájemce, kteří by měli ambice uzavřít svou úspěšnou profesní dráhu vzděláváním nových učňů. Školy tak pociťují nedostatek odborníků, mistrů ve svém oboru.

Závažným faktorem, který rovněž ovlivňuje úspěšnost žáka, je jeho schopnost sociální interakce. Zde se setkáváme s dvěma extrémy. Na jedné straně se může u žáků plnicích povinnou školní docházkou v běžných školách přetavit dlouhodobá frustrace z neúspěchů do sociálně nepřijatelného chování, rezignace a podceňování vlastních sil a možností, na straně druhé do jisté míry ochranné prostředí škol speciálních může vyústit v neadekvátní sebehodnocení a v problémy při střetu s intaktním prostředím.

Z uvedeného vyplynulo, že úspěšnost žáka je daleko více ovlivňována podmínkami, v nichž žák vyrůstá, jeho osobními ambicemi a schopnostmi „sociálního soužití“ s intaktní společností. Uvedená práce tak přirozeně vyúsťuje ve formulaci rizik, které obě formy vzdělávání přinášejí a v hledání cest, jak je nutno ve prospěch celé této skupiny žáků v průběhu základního vzdělávání (bez ohledu, v které škole) realizovat.

Konstatujeme, že námi provedená měření přináší informaci a důkazy a přednostech a nedostatcích obou „historicky“ vzniklých modelech vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. Naše interpretace se nepřiklání k absolutizování žádné z forem, naopak, potvrzuje zásadní roli *kvality vzdělání* a to bez ohledu na jeho organizační formu.

---

<sup>29</sup>Autorka uvádí příklad z vlastní praxe, kdy bývalá žačka (ve škole pracovitá, zodpovědná...) selhala v pracovní roli uklízečka v místním plaveckém areálu. Následně se ukázalo, že nebyla schopná dešifrovat obsah sdělení, že má uklízet prostory sprch a záchodků. Po vysvětlení všech dílčích kroků, které onen úklid obsahují se z ní stala spolehlivá zaměstnankyně.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledek výzkumu výše uvedené práce nás zpravuje o tom, že forma vzdělávání (běžná základní škola či základní škola praktická) není pro úspěšnost absolventů to nejpodstatnější. Důležitější je postoj žáka ke vzdělávání jako předpoklad pro úspěšné zvládnutí pracovních povinností v dospělosti. Skupina žáků, která zažívá ve svém školním životě v konfrontaci s úspěšnějšími spolužáky více nezdaru než úspěchů, potřebuje silnější a individuálně zaměřenou motivaci zaměřenou na posilování pracovních schopností i volných vlastností.

Fakt, že většinu pozitivních faktorů motivujících žáky ke vzdělávání a posilujících jejich zodpovědnost za odvedenou práci má ve své režii rodina žáka, není pro naše školství příliš povzbuzujícím výsledkem. Otázkou zde není jaká je „lepší“ forma vzdělávání, ale jak vzdělávání v jednotlivých typech škol proměnit i ve prospěch této skupiny žáků.

Nejdůležitějším doporučením pro běžné školy je potvrzení zásadního pravidla integrace (inkluze) žáků s jakýmkoliv zdravotním postižením či znevýhodněním. Tyto žáky je nutno do kolektivu třídy skutečně začlenit – a ne jen prostě umístit do třídních kolektivů. Učitelé běžných základních škol by měli reálně zhodnotit možnosti a schopnosti každého jednotlivce a stanovit mu vzdělávací cíle tak, aby byl podporován k dosažení svého maxima. Potřebné je stanovení silných a slabých stránek jedince a nalezení takové strategie spolupráce rodinou, která umožní synergické působení školy a rodiny. Důležitý je i uvážlivý výběr učiva a jeho rozdělení do kategorií, s čím stačí žáka seznámit, které učivo musí žák pochopit a které musí umět aplikovat. Důležitá je také schopnost učitele aplikovat formativní způsoby hodnocení. Základní školy by měly také hledat způsoby a cesty, jak omezit nežádoucí projevy chování a posílit soudržnost třídních kolektivů<sup>30</sup>.

Managementy dřívějších základních škol praktických by se měly zaměřit na revizi školních vzdělávacích programů v oblasti vzdělávacího oboru Člověk a svět práce a na vytvoření takových podmínek pro jeho výuku, které by této vzdělávací oblasti pomohly v profilaci školy. Tyto školy by měly také přehodnotit své aktivity týkající se získávání sociálních kompetencí žáků. Měly by se zaměřit na simulaci situací, se kterými se žáci budou setkávat v běžném životě. Návuk reakcí a postupů jednání a chování v jednotlivých situacích pomáhá osobám s mentálním postižením získávat sebevědomí pro sociální interakci potřebné.

---

<sup>30</sup>Dlouholeté zkušenosti autorky z oblasti školského poradenství ukazují, že třídní kolektivy nemají ve velké většině problémy s přijetím spolužáka s tělesným či smyslovým postižením. Problémy se však často projevují v kolektivech, do kterých přichází jedinec, jehož postižení se promítá do sociálních vazeb se spolužáky – žák s poruchou chování, žák s poruchou autistického spektra, žák s mentálním postižením...

Pedagogové obou typů základních škol by měli provádět cílenou diagnostiku v oblasti kariérového poradenství. Volba učebního oboru, ke kterému má žák předpoklady, zvyšuje jeho motivaci k učení a je může být zásadním impulsem, který eliminuje nebezpečí předčasného odchodu ze vzdělávání.

Pro učňovské školství bude jistě důležitá revize učebních oborů v souvislosti s nabízenými pracovními pozicemi na trhu práce a blízká spolupráce s potenciálními zaměstnavateli. Zde se jeví jako nejefektivnější vytvářet možnosti pro plnění odborného výcviku žáků v rámci svého studia přímo na pracovištích. To napomáhá nejen seznámení se žáků s pracovní realitou, ale i potenciálním zaměstnavatelům napomáhá seznámit se se specifiky potenciálních zaměstnanců. Ať už budou výše uvedená doporučení realizována, či nikoliv, jisté je, že pro efektivní vzdělávání žáků s deficitem kognitivních schopností (ať už v pásmu oslabeného kognitivního výkonu či v pásmu lehké mentální retardace) bude nutné inovovat vzdělávací podmínky v základním i středním školství tak, aby odpovídaly nárokům 21. století.

## ZÁVĚR

Téma disertační práce si autorka vybrala na základě své dlouholeté praxe v segmentu vzdělávání žáků s mentálním postižením. Zejména v prvním desetiletí tohoto století byla svědkem mnoha debat, ve kterých učitelé speciálních škol argumentovali nezastupitelností škol, které jsou zřízeny pro žáky s lehkým mentálním postižením (základní školy praktické). Jako členka pracovních komisí zřízených při MŠMT ČR pro tvorbu a hodnocení Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) byla konfrontována s názory zástupců organizací působících na poli lidských práv, že tyto školy jsou pro vzdělávání žáků s mentálním postižením zbytečné (nebo dokonce škodlivé) a zvyšují pouze segregaci jejich žáků od intaktní společnosti. Obě tyto skupiny odborníků argumentovaly na základě své empirie. Data, ověřující, či vyvracející jejich názory, chyběla. Snaha o jejich nalezení stála za vznikem této disertační práce. Bylo přirozené, že pokud má dojít ke srovnání obou forem vzdělávání žáků, kteří nejsou díky svým intelektovým předpokladům schopni splnit nároky běžného kurikula, musí to být v prostředí, ve kterém se jejich vzdělávací cesty opět spojí – a to je v učebním oboru kategorie E.

Výsledky práce neprokázaly kauzální vswislost dosažených vědomostí žáka na absolvované formě základního vzdělání.

Ukázaly však, že existuje celá řada příčin, které dokážou úspěšnost žáků zvýšit, či naopak potlačit. Poukázaly na význam volných vlastností, jako je ctižádost, cílevědomost a pracovitost, ukázaly na potřebu silné motivace a průběžné podpory. Respondenti výzkumu přičítají formování těchto charakteristik zejména rodině. Ale neměla by to být i úloha školy? Není výchova jedince, který je motivován k práci a celoživotnímu vzdělávání, důležitější (a pro efektivitu národního hospodářství také výhodnější) než znalost větné skladby? A není to princip aplikovatelný na mnohem širší žakovské skupiny než jen u té s mentálním deficitem?

Práce tak kromě několika odpovědí přinesla i mnoho otázek. Otázek, na které se nám nepodaří nalézt odpověď bez skutečného (a nejen proklamativního) respektování individuality každého jedince se znalostí a využitím jeho schopností a možností.



## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

1. Americanpsychiatricassociation. *Diagnostic and statisticalmanualofmentaldisorders, 5th Revision (DSM-V)*. Washington, DC: Author, 2013. ISBN 978-0-89042-555-8.
2. ARNETT, Jeffrey J. *Emergingadulthood*. New York: Oxford University. 2004. ISBN 0-19-517314-7.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
4. BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část. 1. vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.
5. BEIRNE – SMITH, Mary. James R. PATTON a Richard ITTENBACH. *Mentalretardation*. New York: CollegePublishingCompany. 1994. ISBN 0-02-307883-9.
6. CASTLES, E. E. *“We’rePeople First:” The Social and Emotional Lives of individuals with mental retardation*. Westport: Praeger Publishers. 1996.
7. ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část. 1. vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.
8. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071.
9. ELSHABRAVY, Elsayed, HASSANEIN, Ahmad. *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam: SensePublishers. 2015. ISBN 978-94-6209-921-0.
10. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. 1.vyd. Grada,2010. 978-80-247-3070-7.

11. FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
12. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
13. FLORIAN, Lani. Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*. 2008, vol. 35, no. 4, pp. 202–208. ISSN 1467-8568.
14. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
15. GREGG, Noël. *Adolescents and adults with learning disabilities*. New York: Guilford Publications. 2009. ISBN 978-1-60623-034-3.
16. HANÁK, Petr. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4452-9.
17. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
18. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
19. HUČÍK, Ján a kol. *Osoby s mentálním postihnutím a spoločnosť*. Liptovský Ján: PROHU, 2013. ISBN 978-80-89535-13-2.
20. CHALOUPKOVÁ, Soňa. *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5646-6.
21. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
22. JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

23. JESENSKÝ, Ján. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
24. JEZBEROVÁ, Romana a kol. *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole školní rok 2014/2015*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015.
25. KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.
26. KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0991-7.
27. KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Problematika zaměstnávání občanů se zdravotním postižením: studijní texty*. Vyd. 1. Praha: Rytmus, 2005. ISBN 80-903598-1-7.
28. KRÍŽKOVSKÁ, Petra. *Problematika edukace osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2975-5.
29. KUCHARSKÁ, Anna. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech: metodický materiál z projektů IPPP ČR č. 2/2006 a č. 2/2007*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1.
30. LEBEER, Jo. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
31. LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
32. LUDÍKOVÁ, Libuše, Milan VALENTA a kol. *Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. Standardní projekt GAČR čj.S406181880. – Praha 2009 – 2012.
33. LEWIS, Ann, Brahm NORWICH, B. *Specialteachingforspecialchildren?* New York: TwoPenn Plaza. 2005. ISBN 0-335-21405-3.
34. MERTEN, Klaus. *Inhaltsanalyse: Einführung In Theorie, Methode Und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1995. ISBN 978-3-5311-1442-2. [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupný z WWW: <http://web.ff.cuni.cz/~rada/taoa/~RTFverze/METOBSAN.rtf>

35. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. 1. české vyd.*  
Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.
36. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů:  
MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualizované vyd.*  
Praha: BomtonAgency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.
37. MICHALÍK, Jan: *Školská integrace dětí s postižením.* UP Olomouc. 1999. ISBN 80-7067-981-6.
38. MICHALÍK, Jan. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených.* 1. vyd.  
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3372-1.
39. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Petr HANÁK. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část I.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
40. 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.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
41. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Vyd. 1.  
Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
42. MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie - Andragogika.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia.  
ISBN 80-244-1204-7.
43. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
44. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých.* Olomouc: DAHA, 1997. Promos. ISBN 80-902232-1-4.
45. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
46. POŽÁR, Ladislav. *Základy psychologie lidí s postižením.* Typy universitatis Tyrnaviensis a VEDA SAV. 2007. ISBN 978-80-8082-147-0.

47. PROCHÁZKOVÁ, Lucie. *Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-094-4.
48. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
49. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
50. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
51. RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-726-214-08.
52. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
53. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
54. SHADE, A. Richard and Roger STEWARD. General education and Special education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2001, vol. 46, no. 1, pp. 37–41. ISSN 1940-4387.
55. SOLOVSKÁ, Vendula. *Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0369-8.
56. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. uprav. vyd. Praha: SPN, 1980. Knižnice speciální pedagogiky.
57. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
58. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
59. STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

60. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.
61. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
62. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
63. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
64. VALENTA, Milan a Libuše LUDÍKOVÁ. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol)*. 1. vyd. Ústí nad Labem: EdA, 2012. ISBN 978-80-904927-7-6.
65. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
66. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
67. VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.
68. VALENTA, Milan. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012a. ISBN 978-80-244-3055-3.
69. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012b. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
70. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012c. ISBN 978-80-244-3380-6.

71. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
72. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
73. VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia. 2005. ISBN 80-968797-6- 6.
74. VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006. ISBN 80-86723-21-6.
75. VÍTKOVÁ, Marie (ed). *Integrativní speciální pedagogika*. Integrace školní a speciální. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno. Paido. 2004. ISBN 80-7315-071-9.
76. VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
77. Worldhealthorganisation. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 10th Revision (ICD-10), 3 Volume Set. Geneva: Author, 2010. ISBN 978-92-4-154834-2.
78. ZIMBARDO, Philip a Richard J. GERRIG, GRAF, Ralf, Markus NAGLER a Brigitte RICKER (eds.). *Psychologie*. 16., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium, 2004. ISBN 3-8273-7056-6.
79. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

## INTERNETOVÉ ZDROJE:

1. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2020 [online] [cit. 2016-06-15]. Dostupný z WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
2. Akční plán pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. [online] [cit. 2016-04-21]. Dostupný z WWW: [www.msmt.cz/file/25872/download](http://www.msmt.cz/file/25872/download)

3. Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě [online] [cit. 2016-12-02]. Dostupný z WWW: [http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie\\_dualni\\_systemy\\_FIN.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf)
4. ČOSIV: Základní vzdělávání žáků s postižením v datech. Školní rok 2015/16). ©2016. [online] [cit. 2016-06-15]. Dostupný z WWW: <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/02/cosiv3.pdf>
5. Hájková, Vanda a kol.: Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání ©2015 [online] [cit. 2016-06-15]. Dostupný z WWW: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/analyza-potreb.pdf>
6. Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v české republice [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
7. Informace o naplňování dekády romské inkluze 2005–2015 v roce 2014 [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.kudyvedecesta.cz/node/21>
8. Kolektiv autorů: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy ©2016 [online] [cit. 2016-06-15]. Dostupný z WWW: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
9. Konsolidovaný text školského zákona a doprovodný materiál (82/2015Sb.) ©2015 [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>
10. Nařízení vlády č. 211/2010Sb. o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a středním odborném vzdělávání: [online] [cit. 2016-12-05] Dostupný z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>
11. Nejasnosti ve výkladu vyhlášky k oborům středního vzdělávání kategorie E [online] [cit. 2016-11-25]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/ramps/nejasnosti-ve-vykladu-vyhlasky-k-oborum-stredniho-vzdelani>
12. Nejčastější dotazy z dějin školství [online] [cit. 2016-04-08]. Dostupný z WWW: <http://www.npmk.cz/muzeum/nejcastejsi-dotazy-historie-skolstvi#vyvoj-pomocnych-skol>



13. Novela vyhlášky č.73/2005Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2001Sb o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kerou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
14. Novela vyhlášky č. 48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>
15. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 22. února 2016 Č. j.: MŠMT-28603/2016©2016[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: [http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni\\_ministryne\\_RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf)
16. Podpora spolupráce škola firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi[online] [cit. 2017-01-18]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/pospolu>
17. Postoje a potřeby pedagogických pracovníků ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy©2015[online] [cit. 2016-06-15]. Dostupný z WWW: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
18. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013[online]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
19. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2016©2016[online] [cit. 2016-11-15]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
20. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá, Praha 2009[online] [cit. 2016-11-15]. Dostupný z WWW: [www.nuv.cz/file/152\\_1\\_1](http://www.nuv.cz/file/152_1_1)
21. Rámcové vzdělávací obory středního odborného vzdělávání roztríděné podle kategorií soustavy oborů vzdělání [online] [cit. 2016-11-15]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
22. Rejstřík škol [online] [cit. 2017-01-05]. Dostupný z WWW: [www.rejstriksol.cz](http://www.rejstriksol.cz)

23. Rozsudek D. H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00) [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: [www.inkluze.cz/\\_upload/dh-rozsudekgc.pdf](http://www.inkluze.cz/_upload/dh-rozsudekgc.pdf)
24. Seznam krajů, okresů a obcí v ČR[online] [cit. 2016-11-14]Dostupný z WWW: <http://obce.sweb.cz/>
25. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002©2002[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
26. Střední vzdělávání (charakteristika)[online] [cit. 2016-11-15]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>
27. Tisková zpráva MŠMT ČR z 30. května 2014: Na učilištích se v červnu konají závěrečné zkoušky, většinou podle jednotného zadání [online] [cit. 2017-01-05]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/na-ucilistich-se-v-cervnu-konaji-zaverecne-zkousky-vetsinou>
28. Votavová.R: Přijímání žáků do učebních oborů kategorie E [online] [cit. 2017-01-05]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/17511/PRIJIMANI-ZAKU-DO-OBORU-VZDELAVANI-KATEGORIE-E.html/>
29. Vyhláška č. 13/2005 sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-13-2005-sb-1>
30. Vyhláška č. 14/2005 sb., o předškolním vzdělávání[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>
31. Vyhláška č.27/2016Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: [www.msmt.cz/file/36859\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/36859_1_1/)
32. Vyhláška č. 65/2005 sb., o krajských normativech[online] [cit. 2016-04-23].. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-65-2005-sb-1>

33. Vyhláška č.73/2005Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
34. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání[online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>
35. Vyhláška č. 364/2005 sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení) [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-364-2005-sb-1>
36. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 399/1991Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?CP=1991s399&DR=SB>
37. Výroční zpráva Základní školy Lanškroun, nám. A. Jiráka 140 – školní rok 2013 -14 [online] [cit. 2017-03-25]. Dostupný z <http://www.zspr.cz/dokumenty-ke-stazeni>
38. Výroční zpráva Mateřská škola a Základní škola Kyjov za školní rok 2015 – 16 [online] [cit. 2017-03-25]. Dostupný z <http://www.skolazahumnykyjov.cz/dokumenty/>
39. Výroční zpráva 2015 – 16 Základní škola a praktická škola Hustopeče 2015/16 [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z <http://skolahustopece.cz/dokumenty/vyrocnizprava/>
40. Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2015/16 Speciální střední škola a základní škola Žamberk [online] [cit. 2016-04-23]. <http://www.oupszamberk.cz/o-skole/dokumenty>
41. Vzdělávací portál Olomouckého kraje©2015[online] [cit. 2016-06-01].. Dostupný z WWW: <https://www.kr-olomoucky.cz/legislativa-metodicka-doporuceni-cl-390.html>
42. Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
43. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č.359/1999Sb[online] [cit. 2016-09-12]. Dostupný z WWW: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

44. Závěrečné zkoušky pro žáky se SVP: [online] [cit. 2017-01-04]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/t/svp>
45. Vlčnovský, Václav: Petice proti rušení speciálních škol[online] [cit. 2016-09-08]. Dostupný z WWW: <http://e-petice.cz/petitions/petice-proti-ruseni-specialnich-skol.html>
46. Votavová, Renata: Přijímání žáků do oborů vzdělání kategorie E[online] [cit. 2017-01-04]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/17511/PRIJIMANI-ZAKU-DO-OBORU-VZDELAVANI-KATEGORIE-E.html/>
47. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí: Prognóza trhu práce- Učitelé základních, středních a vysokých škol. [online] [cit. 2016-11-25]. Dostupný z WWW: <http://prognozatrhu prace.vupsv.cz/occ/7>
48. Webové stránky Integrovaná střední škola Moravská Třebová[online] [cit. 2016-06-01]. Dostupný z WWW: [www.issmt.cz](http://www.issmt.cz)
49. Webové stránky Odborné učiliště Chroustovice[online] [cit. 2016-06-01]. Dostupný z WWW: [www.chroustovice.cz](http://www.chroustovice.cz)
50. Webové stránky Odborné učiliště a praktická škola Mohelnice[online] [cit. 2016-06-01]. Dostupný z WWW: [www.ouaprmohelnice.cz](http://www.ouaprmohelnice.cz)
51. Webové stránky Speciální střední škola základní škola Žamberk[online] [cit. 2016-06-01]. Dostupný z WWW: [www.oupszamberk.cz](http://www.oupszamberk.cz)
52. Webové stránky Střední škola zahradnická a technická Litomyšl[online] [cit. 2016-06-01]. Dostupný z WWW: [www.szat.cz](http://www.szat.cz)
53. Zahradníková, Petra: Právní nárok na neselegační přístup[online] [cit. 2016-08-13]. Dostupný z WWW: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>

## ANOTACE

**Jméno a příjmení:** PaedDr. Pavlína Baslerová

**Název práce:** Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnutí učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání - efektivita inkluzivního vzdělávání u žáků s deficitem v oblasti mentálních funkcí

**Název práce v anglickém jazyce:** Level of entry competencies for managing vocational training depending on the completed School Education Program (SEP) for primary education  
- effectiveness of inclusive education for students with deficits in mental functioning

<b>Školitel:</b>	prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Obor:</b>	Speciální pedagogika
<b>Počet stran:</b>	149
<b>Počet užitých informačních zdrojů:</b>	132 celkem
<b>Počet příloh:</b>	4
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

**Klíčová slova:** Žák s mentálním postižením, rámcový vzdělávací program, základní škola, základní škola praktická, klíčové kompetence

### RESUME:

Vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením prošlo v posledních 25 letech zásadní změnou. Prvním aspektem, který způsobil tuto změnu, je směřování českého školství od segregovaného systému k systému společného vzdělávání této skupiny žáků mimo systém speciálních škol. Druhým důvodem je zprísnění legislativních norem, v jejichž důsledku nemohou být nadále do vzdělávání ve speciálních školách zařazováni žáci s oslabením kognitivního výkonu.

Rešerše odborných statí ukázala, že není publikována práce, která by se zabývala vlivem vzdělávacího obsahu na úspěšnost žáků, kteří mají výrazné problémy zvládnout obvyklé kurikulum.

Práce se zaměřuje na zjištění, zda absolvované kurikulum, které je záměrně redukováno ve prospěch žáků s lehkým mentálním postižením (příloha RVP pro vzdělávání žáků s LMP) jeho absolventy nějak znevýhodňuje v úspěšnosti vzdělávání v rámci profesní přípravy na středních školách. Řeší otázku, zda je pro tyto žáky výhodnější vzdělávat se poměrně úspěšně s pomocí upraveného kurikula, nebo selhávat ve zvládnutí nároků kurikula běžného.

Výzkum byl realizován na odborných učilištích kategorie E, tedy v prostředí, ve kterém se setkávají absolventi základních škol praktických (absolventi redukováného kurikula) a absolventi, jejichž výsledky v běžném kurikulu neumožnily zvolit si náročnější učební obor.

Potřebná data byla získána prostřednictvím kvantitativními i kvalitativními metodami výzkumu. Výzkumný soubor tvořily žáci prvních ročníků učebních oborů kategorie E a jejich pedagogové.

Výsledky výzkumu ukázaly, že absolvovaná forma vzdělávání (v souvislosti s absolvovaným kurikulem) není tím nejdůležitějším, co determinuje úspěšnost žáků v profesní přípravě. Větší význam pro úspěšnost během středoškolského studia i při samotném pracovním uplatnění mají volní vlastnosti žáků determinované zejména rodinným zázemím a zájmem o zvolený studijní obor.

## **SUMMARY:**

Education of persons with light mental disability has undergone major changes in the last 25 years. The first aspect that caused this change was the shift of the Czech educational system from a segregated system to a joint one where pupils with light mental disabilities are educated outside of special schools. The second reason was tightening of the legislation, based on which pupils with lower cognitive skills cannot be educated in special schools anymore.

A review of existing research shows that to date no study has examined the influence of the educational content on the success of pupils who have significant difficulties in coping with the standard curriculum.

This thesis studies whether a curriculum that is deliberately reduced in favour of pupils with light mental disability (Appendix Framework educational programme for pupils with light mental disability) disadvantages these pupils in their vocational training at secondary schools. It focuses on the question whether it is more beneficial for these pupils to follow a modified curriculum with a fair degree of success or to follow a regular curriculum where they are likely to struggle.

The research was conducted at vocational schools category E, which are attended by graduates of practical elementary schools with a reduced curriculum as well as pupils who graduated from schools with standard curriculum with unsatisfactory results.

The data was obtained using quantitative and qualitative research methods. The research sample consisted of pupils in the first year of category E vocational programmes and their teachers.

The results of the study show that the completed form of curriculum is not the most important factor in determining the success of pupils in their vocational training and in the workplace. Volitional characteristics of pupils determined mainly by their family background and interest in the chosen vocational programme play a more significant role.

## **RESÜMEE**

Die Ausbildung der geistig behinderten Schüler brachte in den letzten 25 Jahren eine grundsätzliche Änderung. Erste Gesichtspunkt, der solche Änderung verursachte, ist neue Richtung des Tschechischen Bildungssystems vom Segregationsmodell zum System der gemeinsamen Ausbildung dieser Gruppe der Schüler, außer des Systems von Speziellen Schulen. Der zweite Gesichtspunkt bedeutet die strengergemachte Rechtsnormen, in ihren Folgen die Schüler mit Schwächung der Kognitivleistung nicht mehr in Speziellen Schulen zu reihen konnten.

Die Recherche von verschiedenen Fachliteraturen zeigte, dass es bis jetzt keine Publikation gibt, die Abhängigkeit des Ausbildungs inhaltsam Erfolg der Schüler, die große Probleme mit üblichen Kurikulum haben, löst.

Die Arbeit richtet sich an die Feststellung, ob absolvierte Kurikulum, das zu Gunstengeistigbehinderten Schüler reduziert ist, (Beilage vom Kurikulum RVP für Ausbildung geistig behinderte Schüler) sich als Nachteil für seine Absolventen im Rahmen der beruflichen Vorbereitung in berufsbildenden Schulen erwies. Die Arbeit löst die Frage, ob für die Schülereinstufiger ist, mit dem zurechtgemachten Kurikulum erfolgreichere bildet zu sein, oder schwach bei dem üblichen Kurikulum bleiben.

Die Forschung ist in weiterführenden Schulen durchgeführt, die Ausbildung in berufsbildenden Fächern in der Gruppe E anbieten, also im Gebiet, in dem sich die Absolventen der Sonderschulen mit den Absolventen von üblichen Schulen treffen, deren Ergebnisse den Schülern nicht ermöglicht hatten, einen anspruchsvollen Lehrfach sich auszuwählen.

Die notwendigen Daten werden dank der Forschung mit quantitativen. Forschungsgruppe bildeten Schüler im ersten Lehrjahr der Gruppe E und ihre Pädagogen.

Forschungsergebnisse zeigten, dass absolvierte Form vom Kurikulum nicht das Wichtigste ist, was den Erfolg der Schüler für Pre-professionelle Vorbereitung determiniert. Größere Bedeutung haben für den Erfolg während der Ausbildung an der Berufsschule und professionelle willentliche Merkmale seignenschaftender der betroffenen Schüler, die von Familie und Interesse um ausgewählten Lehrfach determiniert sind.

## SEZNAM TABULEK

1. Tabulka č. 1: Klasifikace podle stupně mentální retardace, str. 16
2. Tabulka č. 2: Vyhlášky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a právo zákonných zástupců ovlivňovat vzdělávací cestu svého dítěte, str. 28
3. Tabulka č. 3: Vyhlášky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky vzdělávání ve škole určené pro žáky s lehkým mentálním postižením, str. 29
4. Tabulka č. 4: Hodnocení současných podmínek (přípravenosti škol) ke vzdělávání i žáků se SVP, str. 37-38
5. Tabulka č. 5: Počty žáků ve školním roce 2013/14 v závislosti na formě vzdělávání, str. 41
6. Tabulka č. 6: Příplatek k základnímu normativu na žáka ZŠ s postižením pro rok 2016 kraji Olomouckém, str. 48-49
7. Tabulka č. 7 : Úpravy obsahu a výstupů vzdělávání u žáků s potřebou podpory ve 2. stupni a ve 3. stupni, str. 53-54
8. Tabulka č. 8: Systém kurikulárních dokumentů na státní a školní úrovni, str. 55
9. Tabulka č. 9: Učební plán pro základní vzdělávání – verze platná od 1. 9. 2016 s vyznačením původních hodinových dotací Přílohy č. 2 – vzdělávání žáků s LMP, str. 58
10. Tabulka č. 10: Přehled učebních oborů kategorie E v ČR před rokem 1989, str. 65-67
11. Tabulka č. 11: Přehled oborů vzdělání s uvedením kódu oboru, str. 68-69
12. Tabulka č. 12: Počty žáků, kteří ve školním roce 2015/2016 nastoupilo do 1 ročníků středních škol, str. 72
13. Tabulka č. 13: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 1 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 3), str. 91
14. Tabulka č. 14: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 2 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 4), str. 92



15. Tabulka č. 15: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 3 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů -4) str. 93
16. Tabulka č. 16: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 4 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5), str. 94
17. Tabulka č. 17: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 5 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5) str. 95
18. Tabulka č. 18: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 6 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5), str. 96
19. Tabulka č. 19: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 7 – jazykové a čtenářské kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 3), str. 98
20. Tabulka č. 20: Test dobré shody chí-kvadrát – čtenářské a jazykové kompetence, str. 99
21. Tabulka č. 20: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 1 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 27), str. 101
22. Tabulka č. 22: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 2 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 14), str. 102
23. Tabulka č. 23: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 3 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů -5), str. 103
24. Tabulka č. 24: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 4 – matematické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 13), str. 104
25. Tabulka č. 25: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze č. 5 – matematické kompetence (maximální počet dosažených bodů 5), str. 105
26. Tabulka č. 26: test dobré shody chí-kvadrát – matematické kompetence, str. 106
27. Tabulka č. 27: Kvantitativní a procentuální vyjádření úspěšnosti žáků v úloze pracovní- logické kompetence (maximální možnost dosažených bodů – 5), str. 107
28. Tabulka č. 28: Respondenti dotazníkového šetření v závislosti na zastávané pracovní pozici, str. 110
29. Tabulka č. 29: Pracovní zařazení dotazovaných, str. 124
30. Tabulka č. 30: Otázka rozhovoru č. 1, str. 126
31. Tabulka č. 31: Otázka rozhovoru č. 2, str. 127 - 128

32. Tabulka č. 32: Otázka rozhovoru č. 3, str. 129
33. Tabulka č. 33: Otázka rozhovoru č. 4, str. 130-131
34. Tabulka č. 34: Otázka rozhovoru č. 5, str. 132
35. Tabulka č. 35: Otázka rozhovoru č. 6, str. 133-134
36. Tabulka č.36: Otázka rozhovoru č. 7, str. 134-135
37. Tabulka č. 37: otázka rozhovoru č. 8, str. 136

## SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT

1. Graf č. 1: Typ zdravotního postižení/znevýhodnění, se kterým mají respondenti zkušenost z praxe (relativní četnost), str. 36
2. Graf č. 2: Odborná připravenost pro práci se žáky se SVP, str. 36
3. Graf č.3: Délka pedagogické praxe respondentů, str. 111
4. Graf č. 4: Hodnocení matematických kompetencí žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání, str. 112
5. Graf č. 5: Matematické kompetence – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů, str. 112
6. Graf č. 6: Hodnocení komunikativních kompetencí žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání, str. 114
7. Graf č. 7: Komunikativní kompetence – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů, str. 114
8. Graf č. 8: Hodnocení sociálních dovedností žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání, str. 115
9. Graf č. 9: Sociální dovednosti – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů, str. 116
10. Graf č. 10: hodnocení manuální zručnosti, průčesčopnosti a pracovních návyků žáků v závislosti na formě jejich přípravy při základním vzdělávání, str. 117
11. Graf č. 11: Manuální zručnost, průčesčopnost, pracovní návyky – z pohledu jednotlivých pracovních pozic pedagogů, str. 117
12. Graf č. 12: Závislost manuální zručnosti na počtu hodin pracovních činností v učebním plánu žáků, str. 118
13. Graf č. 13: Sledování školy absolventů na trhu práce, str. 119
14. Graf č. 14: Význam formy vzdělání na prosperitě žáků v učebním oboru, str. 120
15. Graf č. 15: Skupiny odpovědí na otázku, co je podstatné pro úspěšné absolvování učebního oboru, str. 121
16. Graf č. 16: Skupiny odpovědí na otázku, co je podstatné pro absolvování úspěšné pracovní uplatnění, str. 122

17. Schéma č. 1: Okruhy a otázky předložené formou rozhovorů

## SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1: Seznam škol a učebních oborů kategorie E v České republice
2. Příloha č. 2: Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření: Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnutí učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání
3. Příloha č. 3: Průvodní dopis dotazníkové šetření mezi pedagogy středních
4. Příloha č. 4: Statistické vyhodnocení – didaktické testy

# Příloha č. 1: Seznam škol a učebních oborů kategorie E v České republice

Stav k 1. 9. 2016

Zdroj: [www.rejstrikskol.cz](http://www.rejstrikskol.cz)

Praha

1	<b>Střední odborná škola stavební a zahradnická, Praha 9, Učňovská 1</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-55-E/01	Klempířské práce ve stavebnictví
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-59-E/01	Podlahářské práce
		36-62-E/01	Sklenářské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-67-E/02	Stavební práce
		36-69-E/01	Pokrývačské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		66-51-E/01	Prodavačské práce
2	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Praha - Čakovice</b>	65-51-E/02	Práce ve stravování
3	<b>Gymnázium bratří Čapků a První české soukromé střední odborné učiliště s.r.o.</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
4	<b>Odborné učiliště pro žáky s více vadami, s.r.o.</b>	28-57-E/001	Keramické práce
		28-57-E/01	Keramická výroba
		31-53-E/003	Tkalcovské práce
		31-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
		32-41-E/01	Kožedělná výroba
		32-54-E/001	Obuvnické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
5	<b>Odborné učiliště Vyšehrad</b>	26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-54-E/01	Provozní služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
6	<b>Střední škola a Mateřská škola Aloyse Klara</b>	28-57-E/01	Keramická výroba
		28-57-H/01	Výrobce a dekoratér keramiky

		31-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
		33-52-E/001	Kartáčnické a košíkářské práce
		33-58-E/01	Zpracovatel přírodních pletiv
7	<b>Odborné učiliště a Praktická škola, Praha 8, Chabařovická 4/1125</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
8	<b>Řemeslná škola oděvní - Odborné učiliště, o.p.s.</b>	31-59-E/001	Šití oděvů
		31-59-E/01	Šití oděvů
9	<b>Jedličkův ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola</b>	28-57-E/01	Keramická výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		34-57-E/01	Knihářské práce
10	<b>VÚ, SVP a SŠ (Čakovická)</b>	65-51-E/02	Práce ve stravování
11	<b>Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Holečkova 4</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
12	<b>Střední odborné učiliště (Na Veselí)</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		31-59-E/02	Šití prádla
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/02	Stavební práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		69-54-E/01	Provozní služby
13	<b>SOŠ, Praha - Radotín (Pod Klapicí 11/15, P5)</b>	4,16E+04	Opravařské práce
14	<b>SŠ - COPHT, Praha 9, Poděbradská 1/179</b>	2,65E+04	Elektrotechnické a strojně montážní práce
15	<b>SŠ technická, Praha 4, Zelený pruh 1294</b>	3,66E+04	Podlahářské práce
		2,35E+04	Strojírenské práce
		3,66E+04	Malířské a natěračské práce
		3,67E+04	Zednické práce
		3,66E+04	Tesařské práce
		6,55E+04	Stravovací a ubytovací služby

## Středočeský kraj

1	<b>Střední odborné učiliště stavební, Benešov, Jana Nohy 1302</b>	31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/004	Tesařské a truhlářské práce - truhlářské práce ve stavebnictví
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba

		36-55-E/001	Klempířské práce ve stavebnictví
		36-55-E/01	Klempířské práce ve stavebnictví
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-69-E/001	Pokrývačské práce
		36-69-E/01	Pokrývačské práce
2	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Vlašim, Zámek 1</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
3	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Beroun - Hlinky, Okružní 1404</b>	23-51-E/005	Zámečnické práce ve stavebnictví
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		33-56-E/004	Tesařské a truhlářské práce - truhlářské práce ve stavebnictví
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
4	<b>Střední odborné učiliště, Čáslav, Žižkovo nám. 75</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
		41-55-E/002	Opravařské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
5	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště řemesel, Kutná Hora, Čáslavská 202</b>	36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
6	<b>Střední odborné učiliště, Liběchov, Boží Voda 230</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
7	<b>Střední odborné učiliště, Hubálov 17</b>	41-55-E/002	Opravařské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
8	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Městec Králové, T. G. Masaryka 4</b>	41-55-E/002	Opravařské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
9	<b>Střední odborné učiliště, Hluboš 178</b>	36-67-E/01	Zednické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		69-53-E/001	Práce v autoservisu
10	<b>Střední odborné učiliště Sedlčany o.p.s.</b>	23-51-E/005	Zámečnické práce ve stavebnictví
		23-51-E/01	Strojírenské práce



		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		69-54-E/01	Provozní služby
11	<b>Střední odborné učiliště, Sedlčany, Petra Bezruče 364</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
12	<b>Střední odborné učiliště a Praktická škola Kladno - Vrapice, příspěvková organizace</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		26-51-E/001	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/004	Tesařské a truhlářské práce - truhlářské práce ve stavebnictví
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-55-E/01	Klempířské práce ve stavebnictví
		36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-62-E/01	Sklenářské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-69-E/01	Pokrývačské práce
		41-52-E/008	Květinářské práce - květinářské a aranžérské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		65-52-E/001	Kuchařské práce
		66-51-E/003	Prodavačské práce
66-51-E/01	Prodavačské práce		
69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce		
75-41-E/01	Pečovatelské služby		
13	<b>Střední škola řemesel Kunice, příspěvková organizace</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
14	<b>VÚ, SŠ a ŠJ, Obořiště 1</b>	65-51-E/02	Práce ve stravování
15	<b>Integrovaná střední škola, Slaný, Hlaváčkovo nám. 673</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
		41-55-E/002	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce

16	<b>Integrovaná střední škola, Mladá Boleslav, Na Karmeli 206</b>	66-51-E/01	Prodavačské práce
		66-51-E/501	Obchodní provoz
17	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Nymburk, V Kolonii 1804</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
18	<b>Integrovaná střední škola Františka Melichara Brandýs nad Labem - Stará Boleslav</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-55-E/001	Klempířské práce ve stavebnictví
		36-55-E/01	Klempířské práce ve stavebnictví
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
19	<b>Odborné učiliště, Praktická škola, Základní škola a Mateřská škola Příbram IV</b>	23-51-E/005	Zámečnické práce ve stavebnictví
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		26-51-E/001	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
		66-51-E/003	Prodavačské práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
75-41-E/01	Pečovatelské služby		
20	<b>Integrovaná střední škola, Jesenice, Žatecká 1</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
21	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Mladá Boleslav, Jičínská 762</b>	36-67-E/02	Stavební práce
22	<b>Střední odborné učiliště (Vinařice)</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		31-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		69-54-E/01	Provozní služby
23	<b>Střední škola VIZE (Jiřice)</b>	36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
24		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce

	<b>Střední odborné učiliště MAVO EDUCATION (Stráž pod Ralskem)</b>	69-54-E/01	Provozní služby
25	<b>Střední škola Euroinstitut (Neprobylice)</b>	69-54-E/01	Provozní služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
26	<b>Odborné učiliště Kanina</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby

## Liberecký kraj

1	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Česká Lípa, 28. října</b>	31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		36-67-E/02	Stavební práce
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		41-56-E/01	Lesnické práce
		65-51-E/02	Práce ve stravování
2	<b>Střední odborná škola, Liberec, Jablonecká 999</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		31-59-E/001	Šití oděvů
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-51-E/01	Dlaždičské práce
		36-57-E/01	Maličské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
69-54-E/01	Provozní služby		
3	<b>VÚ, DD se školou, SŠ, ZŠ a ŠJ, Chrastava, Školní 438</b>	36-67-E/02	Stavební práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
4	<b>Integrovaná střední škola, Semily, 28. října 607,</b>	36-67-E/01	Zednické práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
5	<b>Střední škola, Lomnice nad Popelkou, Antala Staška 213</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
6	<b>Střední škola hospodářská a lesnická, Frýdlant, Bělíkova 1387</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
7	<b>Střední škola řemesel a služeb, Jablonec nad Nisou, Smetanova 66, příspěvková organizace</b>	28-63-E/01	Bižuterní výroba

## Ústecký kraj

1	<b>Střední lesnická škola a Střední odborná škola, Šluknov</b>	41-56-E/01	Lesnické práce
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
2	<b>Střední odborná škola technická a zahradnická, Lovosice</b>	41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
3	<b>Střední škola lodní dopravy a technických řemesel, Děčín VI</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		36-55-E/01	Klempířské práce ve stavebnictví
		36-57-E/01	Maliřské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
4	<b>Obchodní akademie a Střední odborná škola generála Františka Fajtla, Louny</b>	26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-69-E/01	Pokrývačské práce
		69-54-E/01	Provozní služby
5	<b>Střední průmyslová škola a Střední odborná škola gastronomie a služeb, Most</b>	65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
6	<b>Střední škola obchodu, řemesel, služeb a Základní škola, Ústí nad Labem,</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
7	<b>Střední škola technická, gastronomická a automobilní, Chomutov</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		31-59-E/01	Šití oděvů
		31-59-E/02	Šití prádla
		36-57-E/01	Maliřské a natěračské práce

		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
8	<b>Střední škola stavební a strojní, Teplice</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		33-56-E/004	Tesařské a truhlářské práce - truhlářské práce ve stavebnictví
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
9	<b>Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Střední odborná škola služeb a cestovního ruchu, Varnsdorf, Bratislavská 2166</b>	36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby

## Karlovarský kraj

1	<b>Střední odborná škola a střední odborné učiliště Nejdek</b>	3-51-E/01	Strojírenské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
2	<b>Střední odborné učiliště Toužim</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
3	<b>Střední odborné učiliště Horní Slavkov</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
4	<b>VÚ, DD se školou, ZŠ, SŠ a ŠJ, Žlutice, Jiráskova 344</b>	65-51-E/02	Práce ve stravování
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		36-67-E/02	Stavební práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování

## Plzeňský kraj

1	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Sušice, U Kapličky 761</b>	36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
2	<b>Střední odborné učiliště stavební, Plzeň, Borská 55</b>	26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
3	<b>Střední škola a Základní škola, Oselce</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
4	<b>Střední škola, Bor, Plzeňská 231</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		41-51-E/01	Zemědělské práce
5	<b>Střední škola živnostenská a Základní škola, Planá</b>	36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		69-54-E/01	Provozní služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
6	<b>Základní škola a Odborná škola, Horšovský Týn, Nádražní 89</b>	28-57-E/01	Keramická výroba
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
7	<b>Odborná škola výroby a služeb, Plzeň, Vejprnická 56</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
		34-57-E/01	Knihářské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
75-41-E/01	Pečovatelské služby		
8	<b>Odborná škola, Základní škola a Mateřská škola, Zbůch, V Sídlišti 349, Zbůch</b>	41-52-E/02	Zahradnická výroba
9	<b>VÚ, DD se školou, ZŠ, SŠ a ŠJ, Hostouň, Chodské náměstí 131</b>	41-51-E/01	Zemědělské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
10	<b>VÚ a střední škola, Terešov</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
11	<b>Střední odborné učiliště elektrotechnické, Plzeň, Vejprnická 56</b>	26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce

## Jihočeský kraj

1	<b>Střední škola, Trhové Sviny, Školní 709</b>	41-55-E/002	Opravařské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-52-E/001	Kuchařské práce
2	<b>Střední odborné učiliště zemědělské a služeb, Dačice, nám. Republiky 86</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
3	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Písek, Komenského 86</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
4	<b>Střední škola a Základní škola, Vimperk, Nerudova 267</b>	36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
5	<b>Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice, Riegrova 1</b>	36-62-E/01	Sklenářské práce
6	<b>VÚ, SVP a SŠ Jindřichův Hradec</b>	69-54-E/01	Provozní služby
7	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Hněvkovice 865</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
8	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Milevsko, Čs. armády 777</b>	33-56-E/004	Tesařské a truhlářské práce - truhlářské práce ve stavebnictví
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		41-55-E/002	Opravařské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
9	<b>Střední odborné učiliště služeb Vodňany, Zeyerovy sady 43/II</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
10	<b>Střední odborné učiliště, Lišov, tř. 5. května 3</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/001	Truhlářské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce

		41-55-E/01	Opravářské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
		66-51-E/003	Prodavačské práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-53-E/001	Práce v autoservisu
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
11	<b>Střední škola řemeslná a Základní škola, Soběslav, Wilsonova 405</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby

## Vysočina

1	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Třešť</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		33-56-E/004	Tesařské a truhlářské práce - truhlářské práce ve stavebnictví
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
2	<b>Odborné učiliště a Praktická škola, Černovice, Mariánské náměstí 72</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
3	<b>Základní škola a Střední škola Březejc, Sviný 13</b>	31-53-E/003	Tkalcovské práce
		31-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
4	<b>VÚ, DD se školou, SŠ, ZŠ a ŠJ, Počátky, Horní 617</b>	75-41-E/01	Pečovatelské služby
5		1-59-E/02	Šití prádla
		41-52-E/02	Zahradnická výroba



	<b>VÚ, SVP, SŠ a ŠJ, Černovice, Jirákova 285</b>	65-51-E/02	Práce ve stravování
		69-54-E/01	Provozní služby
6	<b>VÚ, ZŠ, SŠ a SVP, Velké Meziříčí, K Rakůvkám 1</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		69-54-E/01	Provozní služby

## Pardubický kraj

1	<b>Speciální střední škola a základní škola Žamberk</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		69-54-E/01	Provozní služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
2	<b>Odborné učiliště Chroustovice, Zámek 1</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		31-59-E/01	Šití oděvů
		33-56-E/001	Truhlářské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
75-41-E/01	Pečovatelské služby		
3	<b>Integrovaná střední škola Moravská Třebová</b>	36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
4	<b>Střední škola zahradnická a technická Litomyšl</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-56-E/01	Lesnické práce
5	<b>Střední průmyslová škola stavební Pardubice</b>	36-51-E/01	Dlaždičkové práce
6		29-51-E/01	Cukrářské práce
		29-51-E/01	Řeznické a uzenářské práce

	<b>Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Polička, Čs. armády 485</b>	65-51-E/01	Kuchařské práce
--	--	------------	-----------------

## Královéhradecký kraj

1	<b>Mateřská škola, základní škola a střední škola Daneta, s.r.o.</b>	69-54-E/01	Provozní služby
2	<b>Střední škola profesní přípravy, Hradec Králové</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-54-E/01	Provozní služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
3	<b>Střední škola řemesel a Základní škola, Hořice</b>	32-41-E/01	Koždělná výroba
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
		78-62-C/02	Praktická škola dvouletá
4	<b>Střední škola a Základní škola, Nové Město nad Metují</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		31-59-E/02	Šití prádla
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		36-67-E/02	Stavební práce
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		41-51-H/01	Zemědělec - farmář
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
5	<b>Střední škola a Základní škola Sluneční, Hostinné</b>	3-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		34-57-E/01	Knihařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		69-54-E/01	Provozní služby
6	<b>VÚ, SŠ a SVP Hostinné</b>	36-67-E/02	Stavební práce
7	<b>Střední škola zahradnická, Kopiclno, náměstí Hilmarovo 1</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce

8	<b>Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		3-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
9	<b>Střední škola Sion High School, Hradec Králové</b>	69-54-E/01	Provozní služby

## Olomoucký kraj

1	<b>Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Prostějov</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		69-54-E/01	Provozní služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
2	<b>Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejvodského Olomouc - Hejčín</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-54-E/003	Cukrářské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		65-52-E/001	Kuchařské práce
3	<b>Soukromé odborné učiliště Velký Újezd</b>	31-59-E/001	Šití oděvů
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
4	<b>Střední škola a Základní škola DC 90</b>	28-57-E/001	Keramické práce
		28-57-E/01	Keramická výroba
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
5	<b>Odborné učiliště, Křenovice 8</b>	29-51-E/02	Potravinářské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
		66-51-E/003	Prodavačské práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
6	<b>Odborné učiliště a Praktická škola, Mohelnice, Vodní 27</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		29-53-E/002	Pekařské práce
		29-54-E/003	Cukrářské práce
		31-59-E/001	Šití oděvů
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		66-51-E/003	Prodavačské práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-54-E/01	Provozní služby

		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
7	<b>Odborné učiliště a Praktická škola, Lipová - lázně 458</b>	23-51-E/005	Zámečnické práce ve stavebnictví
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		23-64-E/003	Strojně montážní práce - automontážní práce
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		33-56-E/001	Truhlářské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		65-52-E/001	Kuchařské práce
		69-54-E/01	Provozní služby
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
75-41-E/01	Pečovatelské služby		
8	<b>Výchovný ústav a střední škola, Dřevohostice, Novosady 248</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		36-67-E/02	Stavební práce
9	<b>Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna, Žulová, Komenského 154</b>	69-54-E/01	Provozní služby

## Moravskoslezský kraj

1	<b>Odborné učiliště a Praktická škola, Nový Jičín</b>	23-51-E/004	Zámečnické práce a údržba
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
2	<b>Odborné učiliště a Praktická škola, Hlučín</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce
		29-53-E/002	Pekařské práce
		29-54-E/003	Cukrářské práce
		36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby		

		65-52-E/001	Kuchařské práce
		66-51-E/003	Prodavačské práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
3	<b>Střední škola, Dětský domov a Školní jídelna, Velké Heraltice,</b>	36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/008	Květinářské práce - květinářské a aranžérské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
4	<b>Střední škola prof. Zdeňka Matějčka, Ostrava-Poruba</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		33-58-E/01	Zpracovatel přírodních pletiv
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-54-E/01	Provozní služby
5	<b>Výchovný ústav, střední škola a středisko výchovné péče, Nový Jičín</b>	69-54-E/01	Provozní služby
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/02	Stavební práce
6	<b>Střední škola zemědělství a služeb, Město Albrechtice</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-54-E/003	Cukrářské práce
		41-51-E/01	Zemědělské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/002	Opravařské práce
		41-55-E/01	Opravařské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
7	<b>Střední odborná škola, Bruntál,</b>	33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-67-H/01	Zedník
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
8	<b>Střední škola elektrostavební a dřevozpracující, Frýdek-Místek,</b>	23-51-E/004	Zámečnické práce a údržba
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
9	<b>Střední škola Bohumín</b>	69-54-E/01	Provozní služby
10	<b>Střední škola stavební a dřevozpracující Ostrava</b>	23-51-E/005	Zámečnické práce ve stavebnictví
		23-51-E/01	Strojírenské práce

		33-56-E/001	Truhlářské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		33-57-E/01	Dřevařská výroba
		33-57-E/502	Zpracování dřeva
		36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-57-E/508	Malířské a natěračské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-67-E/02	Stavební práce
		36-67-E/503	Stavební výroba
		69-53-E/502	Provoz domácnosti
		69-54-E/01	Provozní služby
11	<b>Střední škola a Základní škola, Havířov-Šumbark</b>	23-51-E/004	Zámečnické práce a údržba
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		23-64-E/003	Strojně montážní práce - automontážní práce
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-67-E/02	Stavební práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-51-E/02	Práce ve stravování
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
12	<b>Střední škola technická, Opava, Kolofíkovo nábřeží 51</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		31-59-E/01	Šití oděvů
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby

## Zlínský kraj

1		23-51-E/01	Strojírenské práce
		31-59-E/001	Šití oděvů
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-52-E/011	Zahradnické práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
2	<b>Odborné učiliště a Základní škola Holešov</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů

		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
3	<b>Výchovný ústav, středisko výchovné péče HELP, základní škola a střední škola, Střílky, Zámecká 107</b>	36-67-E/02	Stavební práce
		41-56-E/01	Lesnické práce
		65-51-E/02	Práce ve stravování
4	<b>Střední škola hotelová a služeb Kroměříž</b>	23-51-E/004	Zámečnické práce a údržba
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-54-E/003	Cukrářské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		65-52-E/001	Kuchařské práce
5	<b>MESIT střední škola, o.p.s.</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		34-57-E/01	Knihářské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
6	<b>Střední odborné učiliště Valašské Klobouky</b>	23-51-E/005	Zámečnické práce ve stavebnictví
		23-51-E/01	Strojírenské práce
		36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		69-55-E/005	Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních - pečovatelské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
7	<b>Střední škola - COPT Kroměříž</b>	26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
8	<b>MŠ,ZŠ a SŠ pro sluchově postižené Val.Mež</b>	26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
9	<b>Střední odborné učiliště Uherský Brod</b>	29-51-E/02	Potravinářské práce
		29-53-E/002	Pekařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-55-E/002	Opravářské práce
		41-55-E/01	Opravářské práce
10	<b>Střední škola nábytkářská a obchodní Bystřice pod Hostýnem</b>	33-56-E/001	Truhlářské práce
		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		36-64-E/01	Tesařské práce

11	<b>MESIT střední škola (Uherské Hradiště)</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		34-57-E/01	Knihářské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
12	<b>Střední škola gastronomie a obchodu Zlín</b>	36-57-E/005	Malířské, lakýrnické a natěračské práce - malířské a natěračské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-64-E/002	Tesařské a truhlářské práce - tesařské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/001	Zednické práce
		36-67-E/01	Zednické práce
13	<b>Střední odborné učiliště a Středisko praktického vyučování stavební (Zádveřice)</b>	36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
14	<b>Odborné učiliště a Základní škola Holešov</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby

## Jihomoravský kraj

1	<b>Střední škola a Základní škola Tišnov</b>	41-51-E/01	Zemědělské práce
2	<b>Střední odborné učiliště Kyjov</b>	36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-67-H/01	Zedník
		36-69-E/01	Pokrývačské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
3	<b>Výchovný ústav a střední škola, Olešnice na Moravě, Trpínská 317</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		41-55-E/01	Opravačské práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
4	<b>Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené, Brno, Kamenomlýnská 2</b>	1-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
5	<b>Odborné učiliště a Praktická škola Brno</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		29-51-E/01	Potravinářská výroba
		29-51-E/02	Potravinářské práce



		33-56-E/01	Truhlářská a čalounická výroba
		34-57-E/01	Knihafské práce
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		36-64-E/01	Tesařské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
6	<b>Střední škola pro sluchově postižené Brno</b>	36-59-E/001	Podlahářské práce
		36-59-E/01	Podlahářské práce
		63-41-M/040	Informatika v ekonomice
		66-51-E/003	Prodavačské práce
		66-51-E/01	Prodavačské práce
7	<b>Odborné učiliště Cvrčovice</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		31-59-E/01	Šití oděvů
		36-57-E/01	Malířské a natěračské práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		66-51-E/01	Prodavačské práce
		69-54-E/01	Provozní služby
8	<b>Mateřská škola, Základní škola a Střední škola Vyškov</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
		36-51-E/01	Dlaždičské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
9	<b>Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Višňové, Zámek 1</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		36-67-E/01	Zednické práce
		36-67-E/02	Stavební práce
		41-52-E/02	Zahradnická výroba
		65-51-E/02	Práce ve stravování
10	<b>Výchovný ústav, DD se školou, SVP, SŠ a ZŠ, Moravský Krumlov</b>	69-54-E/01	Provozní služby
11	<b>Střední škola F. D. Roosevelta pro tělesně postižené, Brno, Křižíkova 11</b>	23-51-E/01	Strojírenské práce
		26-51-E/01	Elektrotechnické a strojně montážní práce
		28-63-E/01	Bižuterní výroba
		31-57-E/01	Textilní a oděvní výroba
		32-41-E/01	Kožedělná výroba
		33-58-E/01	Zpracovatel přírodních pletiv
		41-52-E/01	Zahradnické práce
		69-54-E/01	Provozní služby
12	<b>Střední odborná škola Znojmo, Dvořákova, příspěvková organizace</b>	41-52-E/01	Zahradnické práce
13		65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby

	<b>Střední škola dopravy, obchodu a služeb Moravský Krumlov, příspěvková organizace</b>	41-55-E/01	Opravářské práce
14	<b>Střední škola gastronomie, hotelnictví a lesnictví Bzenec, příspěvková organizace</b>	29-51-E/01	Potravinářská výroba
15	<b>Gymnázium a Střední odborná škola Mikulov, příspěvková organizace</b>	65-51-E/01	Stravovací a ubytovací služby
		36-67-E/01	Zednické práce
		75-41-E/01	Pečovatelské služby
		23-51-E/01	Strojírenské práce

## **Příloha č. 2: Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření: Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnání učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání**

Vážená paní, vážený pane,

dovolte nám obrátit se na Vás v záležitosti získání souhlasu na výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit připravenost žáků na učební obor, který právě navštěvuje i Váš syn/dcera. Výzkum se snaží podloženými informacemi zlepšit stav výchovně-vzdělávacího procesu dětí/žáků.

Jelikož tyto informace můžeme získat pouze přímou prací s dítětem/žákem, dovoluujeme si Vás tímto oslovit a získat Váš souhlas pro testování. Tyto pro nás velmi cenné informace budou považovány za vysoce citlivé. Testování je zcela dobrovolné, v případě potřeby (i bez udání důvodu) jej lze kdykoliv přerušit/ukončit. Po skončení budou výsledky zjištění souhrnně – v anonymní podobě – publikovány s cílem poukázat na aktuální stav připravenosti dětí/žáků, a také s účelem zlepšit stávající situaci.

Testování je předem pečlivě připraveno tak, aby pro Vaše dítě bylo co nejméně zatěžující. Také osoba, která bude testování provádět, je profesionálem v dané oblasti a je rovněž vázána mlčenlivostí.

Váš souhlas s testováním považujeme za projev Vaší vstřícnosti a ochoty, a velmi Vám za ně děkujeme!

PaedDr. Pavlína Baslerová

Ústav speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého  
Olomouc

### Zákonný zástupce dítěte/žáka – udělení souhlasu:

1. Jméno a příjmení, (titul-y) zák. zástupce:

\_\_\_\_\_

2. Datum a podpis podpisu uděleného souhlasu:

\_\_\_\_\_

Účast na výzkumném šetření je zcela dobrovolná. Byl/a jsem informován/a, že kdykoliv mohu svou účast vypovědět, a to i bez udání důvodu. V případě zájmu mi, prosím, zašlete výstupy a zhodnocení testování dítěte/žáka na e-mail adresu:

\_\_\_\_\_ .

### **Příloha č. 3: Průvodní dopis dotazníkové šetření mezi pedagogy středních škol vzdělávajících žáky v učebních oborech kategorie E**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,  
dovoluji si Vás připravit o pár minut Vašeho drahocenného času, který se týká těch žáků Vámi řízené školy, kteří jsou vzděláváni v učebním oboru E.

V posledních letech jsme svědky zpochybňování základních škol praktických jako institucí, které připravují své absolventy k úspěšnému zvládnutí učebních oborů a tím k pracovnímu uplatnění.

Doposud jsem však nezaznamenala žádné šetření, které by bylo zaměřeno na „změření“ dosažených kompetencí, které žák s LMP získá vzděláváním na základní škole praktické a v běžné základní škole formou individuální integrace.

Tímto tématem se zabývá má disertační práce, která si klade za cíl zjistit, která forma vzdělávání je pro žáky s LMP efektivnější. Zjišťuji to zejména prostřednictvím didaktických testů (matematické kompetence, komunikativní kompetence, pracovní logické kompetence) u žáků učebních oborů v pardubickém a Olomouckém kraji.

Pro úplnost mi však chybí názor těch, kteří se s těmito žáky každodenně setkávají – Vás a učitelů Vaší školy.

Proto si Vás dovoluji obtěžovat krátkou anketou, která Vám nezabere víc než pár minut a mně pomůže formulovat závěry této práce.

Dotazník je otevřený pro více osob z jedné školy (jednoho počítače), proto bych byla vděčná za názory z celého spektra pracovních pozic, které o tyto žáky pečují (ředitel školy, vyučující, výchovný poradce, třídní učitel, mistr odborného výcviku...).

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

Vím, že takovýchto žádostí Vám chodí bezpočet, přesto kvůli závažnosti tématu bych byla velmi vděčná za odpověď Vaši i Vašich kolegů.

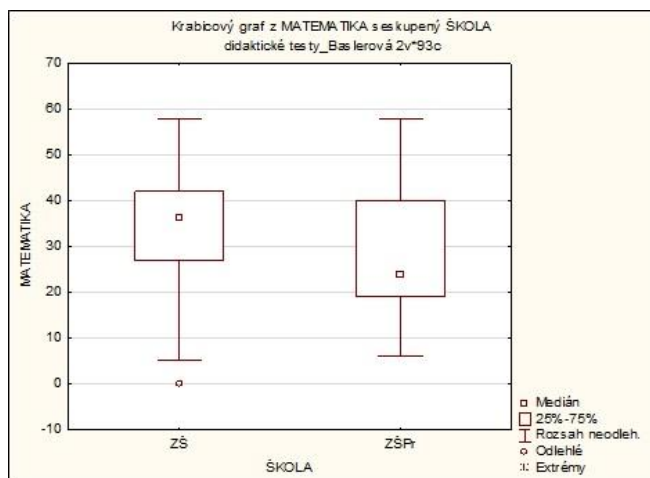
PaedDr. Pavlína Baslerová  
Odborný asistent  
Ústav speciálně pedagogických studií  
Pedagogická fakulta PdF UP Olomouc

## Příloha č. 4: Statistické vyhodnocení – didaktické testy

Rozkladová tabulka popisných statistik (didaktické testy_Baslerová)N=93 (V seznamu záv. prom. nejsou ChD)										
	ŠKOLA	MATEMATIKA (Průměr)	MATEMATIKA (N)	MATEMATIKA (Minimum)	MATEMATIKA (Maximum)	MATEMATIKA (Sm.odch.)	MATEMATIKA (25.kvan.)	MATEMATIKA (medián)	MATEMATIKA (75.kvan.)	MATEMATIKA (Modus)
1	ZŠ	34,142857	42	0,000000	58,000000	13,035732	27,000000	36,000000	42,000000	
2	ZŠPr	28,980392	51	6,000000	58,000000	13,155212	19,000000	24,000000	40,000000	
3	Vš.skup.	31,311828	93	0,000000	58,000000	13,283676	20,000000	31,000000	42,000000	

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (didaktické testy_Baslerová)Dle proměn. ŠKOLA Označené testy jsou významné na hladině $p < ,0500$										
Proměnná	Sčt poř. (ZŠ)	Sčt poř. (ZŠPr)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (ZŠ)	N platn. (ZŠPr)	2*1str. (přesné p)
MATEMATIKA	2231,000	2140,000	814,0000	1,980178	0,047684	1,981361	0,047552	42	51	0,047340

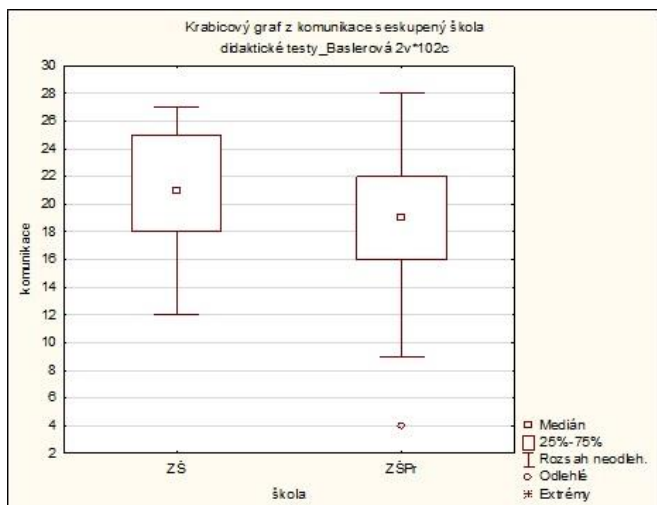
t-testy; grupováno: ŠKOLA (didaktické testy_Baslerová)Skup. 1: ZŠSkup. 2: ZŠPr											
Proměnná	Průměr (ZŠ)	Průměr (ZŠPr)	t	sv	p	Poč.plat. (ZŠ)	Poč.plat. (ZŠPr)	Sm.odch. (ZŠ)	Sm.odch. (ZŠPr)	F-poměr (Rozptyly)	p (Rozptyly)
MATEMATIKA	34,14286	28,98039	1,891054	91	0,061798	42	51	13,03573	13,15521	1,018415	0,959300



Rozkladová tabulka popisných statistik (didaktické testy_Baslerová)N=102 (V seznamu záv. prom. nejsou ChD)										
	škola	komunikace (Průměr)	komunikace (N)	komunikace (Minimum)	komunikace (Maximum)	komunikace (Sm.odch.)	komunikace (25.kvan.)	komunikace (medián)	komunikace (75.kvan.)	komunikace (Modus)
1	ZŠ	20,9	46	12	27	4,31	18,0	21,0	25,0	27
2	ZŠPr	18,5	56	4	28	5,28	16,0	19,0	22,0	16
3	Vš.skup.	19,6	102	4	28	5,00	16,0	20,0	23,0	16

t-testy; grupováno: škola (didaktické testy_Baslerová)Skup. 1: ZŠSkup. 2: ZŠPr											
Proměnná	Průměr (ZŠ)	Průměr (ZŠPr)	t	sv	p	Poč.plat (ZŠ)	Poč.plat (ZŠPr)	Sm.odch. (ZŠ)	Sm.odch. (ZŠPr)	F-poměr (Rozptyly)	p (Rozptyly)
komunikace	20,93478	18,46429	2,548782	100	0,012330	46	56	4,312268	5,284503	1,501747	0,161648

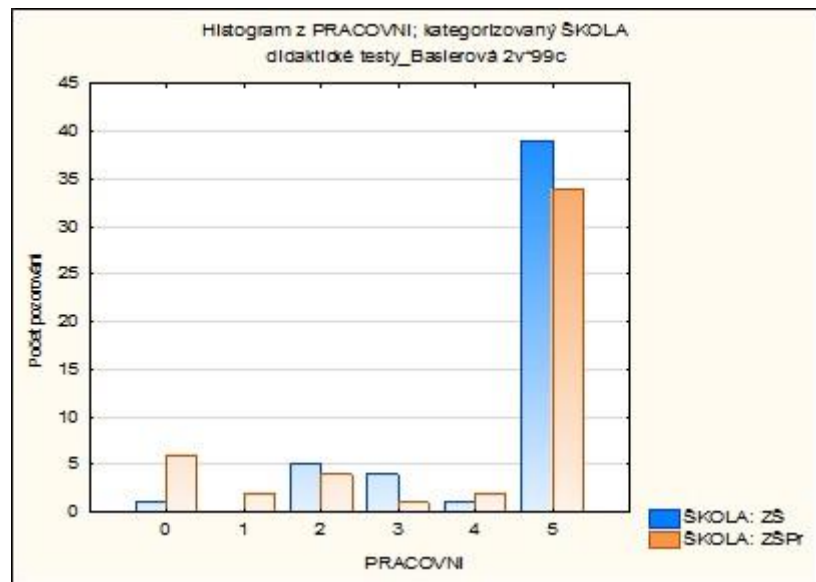
Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (didaktické testy_Baslerová)Dle proměn. školaOznačené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt.pof. (ZŠ)	Sčt.pof. (ZŠPr)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (ZŠ)	N platn. (ZŠPr)	2*1str. (přesné p)
komunikace	2721,000	2532,000	936,0000	2,363874	0,018086	2,369448	0,017815	46	56	0,017629



Rozkladová tabulka popisných statistik (didaktické testy_Baslerová)N=99 (V seznamu záv. prom. nejsou ChD)										
	ŠKOLA	PRACOVNI (Průměr)	PRACOVNI (N)	PRACOVNI (Minimum)	PRACOVNI (Maximum)	PRACOVNI (Sm.odch.)	PRACOVNI (25.kvan.)	PRACOVNI (medián)	PRACOVNI (75.kvan.)	PRACOVNI (Modus)
1	ZŠ	4,42	50	0,00	5,00	1,20	5,00	5,00	5,00	5,00
2	ZŠPr	3,90	49	0,00	5,00	1,85	3,00	5,00	5,00	5,00
3	Vš.skup.	4,16	99	0,00	5,00	1,57	4,00	5,00	5,00	5,00

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (didaktické testy_Baslerová)Dle proměn. ŠKOLA Označené testy jsou významné na hladině $p < ,0500$										
Proměnná	Sčt poř. (ZŠ)	Sčt poř. (ZŠPr)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (ZŠ)	N platn. (ZŠPr)	2*1str. (přesně d)
PRACOVNI	2640,000	2310,0	1085,0	0,976	0,329	1,263	0,207	50	49	0,330

Kontingenční tabulka (didaktické testy_Baslerová_pracovni) Tab.:				
	PRAC.	ŠKOLA (ZŠ)	ŠKOLA (ZŠPr)	Řádk. (součtv)
Četnost	0	1	6	7
Řádk. četn.		14,29%	85,71%	
Celková četn.		1,01%	6,06%	7,07%
Četnost	1	0	2	2
Řádk. četn.		0,00%	100,00%	
Celková četn.		0,00%	2,02%	2,02%
Četnost	2	5	4	9
Řádk. četn.		55,56%	44,44%	
Celková četn.		5,05%	4,04%	9,09%
Četnost	3	4	1	5
Řádk. četn.		80,00%	20,00%	
Celková četn.		4,04%	1,01%	5,05%
Četnost	4	1	2	3
Řádk. četn.		33,33%	66,67%	
Celková četn.		1,01%	2,02%	3,03%
Četnost	5	39	34	73
Řádk. četn.		53,42%	46,58%	
Celková četn.		39,39%	34,34%	73,74%
Četnost	Vš.skup.	50	49	99
Celková četn.		50,51%	49,49%	



# **AUTOREFERÁT**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií



## **Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnutí učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání**

–

**efektivita inkluzivního vzdělávání u žáků s deficitem v oblasti mentálních funkcí**

Disertační práce

**PaedDr. Pavlína Baslerová**

Doktorský studijní program Speciální pedagogika

**Školitel: prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.**



Olomouc 2017

Předkladatel: PaedDr. Pavlína Baslerová  
Ústav speciálněpedagogických studií  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Doktorský studijní program Speciální pedagogika

Školitel: Prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
Ústav speciálněpedagogických studií  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Oponenti: Prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.  
Katedra speciální pedagogiky  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.  
Ústav speciálněpedagogických studií  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Autoreferát rozeslaný dne:

Místo a termín konání obhajoby:

S disertační prací je možné seznámit se na : Studijní oddělení PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

## ÚVOD

### ÚVOD

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením prochází v současné době zásadní obsahovou a ještě více organizační úpravou.

V minulosti pro tuto skupinu žáků převládal organizační model vzdělávání preferující upravené (speciální) podmínky škol samostatně zřízených pro danou skupinu žáků (dříve školy zvláštní, posléze základní školy praktické). V současnosti se žáci s daným stupněm mentálního postižení mohou vzdělávat v běžné základní škole (režim tzv. individuální integrace) nebo ve škole, která formálně patří do hlavního vzdělávacího proudu (základní škola), ale jedná se o školu, která nadále významným způsobem upravuje svůj školní vzdělávací program.

Jak bude následně popsáno v textu, v době tvorby této disertační práce (k 1. 9. 2016) došlo k zásadním změnám postihujícím tento segment školství:

- byla zrušena Příloha rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, podle níž školy samostatně zřízené pro žáky s lehkým mentálním postižením zpracovávaly svůj školní vzdělávací program (tzv. RVP ZV – LMP).
- spolu se zrušením vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. a jejím nahrazením vyhláškou č. 27/2016 Sb. k témuž datu byl z našeho právního řádu – a tedy i fakticky odstraněn subjekt „základní škola praktická“. Žáci těchto škol se tedy *de iure* od 1. 9. 2016 stali žáky běžné základní školy

Předkládaná práce vznikala v rozmezí let 2015 – 2017 a museli jsme se vypořádat i s uvedenými organizačními a normativními opatřeními. Nadále tak v práci používáme termín „základní škola praktická“ – nyní však ve dvou významech. V období do srpna 2016 jde o školu existující právně i fakticky, v období od září 2017 se jedná jen o rozlišovací a faktické označení přispívající ke srozumitelnosti práce.

V této organizační formě vzdělávání se totiž nachází až 87% žáků s LMP, u žáků s těžšími formami mentálního postižení je jich ve školách tzv. speciálních až 97% (ČOSIV, 2016).

Přesto lze v posledních letech sledovat tendence v nárůstu počtu žáků vzdělávaných formou tzv. individuální integrace, to je ve třídních kolektivech primárně určených pro intaktní žáky. Je to způsobeno emancipací rodičovské veřejnosti, společenskou atmosférou, ale zejména politikou inkluzivního vzdělávání. Tu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) částečně realizuje ze své vůle (např. na základě mezinárodních úmluv, ke kterým se Česká republika zavázala), částečně však v důsledku postojů vybraných orgánů Evropské unie (blíže v kapitole 2.4 Rozsudek D. H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP).

Zejména v posledních deseti letech se tak dramaticky změnil počet a složení žáků základních škol praktických, které jsou zřizovány právě pro vzdělávání žáků s LMP. Obdobně zásadními změnami prošly i kolektivy žáků tzv. běžných tříd či škol. Po roce 2007 se totiž řada žáků, kteří do té doby byli obvykle vzděláváni v základních školách praktických (respektive ve zvláštních školách) díky absenci diagnostikovaného lehkého mentálního postižení, stala žáky běžných škol. To, zda a do jaké míry úspěšně je tato skupina žáků schopna zvládat nároky vzdělávacího programu určeného pro intaktní žáky, je předmětem dohadů mezi skupinami odborníků bez zjevného doložení konkrétními fakty.

Jisté je, že zastánci vzdělávání této skupiny žáků v systému dřívějšího pojetí speciálního školství a zastánci integrace žáků s LMP do hlavního vzdělávacího proudu se neshodnou na efektivitě obou forem vzdělávání.

Předmětem této práce není řešení složitých filosofických, ideových či sociálních aspektů, které naznačená diskuse provází. Byť si uvědomujeme jejich význam pro osudy tisíců dětí cílové skupiny v českém školství.

Základním cílem naší práce je přinést dosud chybějící informaci o sui generis výsledcích základního vzdělávání žáků s LMP. A těmi rozumíme úspěšnost či prospívání těchto žáků ve středním vzdělávání.

Platí totiž, bez ohledu na společenské diskuse, že obě dílčí skupiny těchto žáků (tj. žáci s diagnózou lehkého mentálního postižení, kteří jsou vzděláváni podle upraveného vzdělávacího programu, a žáci, jejichž intelekt se nachází v pásmu podprůměru, spolu se žáky s diagnostikovaným LMP vzdělávaných formou individuální integrace v běžných základních

školách) se setkávají na středním stupni vzdělávání. Nejčastěji se jedná o studium učebního oboru tzv. kategorie E.

Náš předpoklad, s nímž jsme metodologicky uvažovali při stanovení kontur této práce tak neklade dělicí čáru mezi obě tyto skupiny podle výše tzv. IQ, ale klademe důraz na formu absolvovaného vzdělávacího programu.

Shrnujeme tedy, že základním cílem práce je pomocí odpovídajících výzkumných metod zjistit, zda forma vzdělávání, kterou žáci prošli v základním vzdělávání, má vliv na jejich prospívání při středoškolském vzdělávání.

Chápeme zde předložené výsledky jako příspěvek do výše uvedené diskuse. Především však chceme prokázat, zda přítomnost žáků s LMP ve školách (třídách) s upraveným vzdělávacím kurikulem snižuje jejich šance v dalším středoškolském vzdělávání. A nepochybně lze takto uvažovat i jako o predikci budoucího pracovního uplatnění těchto žáků.

## TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce je zaměřena na popis a charakteristiku pojmů vztahujících se k tématu. V první části práce je popsána oblast mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu. V dalších dvou kapitolách jsou uvedena fakta týkající se zejména základního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a žáků s oslabením kognitivního výkonu. Poslední kapitola teoretické části práce se podrobněji zabývá problematikou středního vzdělávání této skupiny žáků, zejména pak vzděláváním žáků v učebních oborech kategorie E. Právě tato skupina žáků je skupinou žáků, u které by se měla ukázat efektivita základního vzdělávání ve dvou realizovaných programech – rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jeho přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

### 1. TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Cílem kapitoly je vymezit kategorii mentálního postižení tak, jak procházela změnami v průběhu 20. století a jak je vnímán aktuálně zejména v kontextu dopadu chápání tohoto pojmu do českého školství. Zároveň vymezuje kategorii „oslabení kognitivního výkonu“.

Osnova kapitoly v rámci disertační práce:

- 1.1 Historický vývoj pojmu mentální retardace ve 20. Století
- 2.1 Definice a klasifikace
- 3.1 Kategorie „žák s oslabením kognitivního výkonu“

### 2. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM DO ROKU 2015

Tato kapitola rekapituluje vývoj právních norem od roku 1976 do doby přijetí novely Školského zákona v roce 2015. Tyto právní úpravy určovaly formu a způsob vzdělávání žáků s mentálním postižením v poslední čtvrtině minulého století a v době, která předcházela přijetí konceptu podpůrných opatření.

Osnova kapitoly v rámci disertační práce:

2. 1 Základní principy a realizace vzdělávání žáků s LMP do roku 1989
2. 2 Změna paradigmatu a realizace vzdělávání žáků s LMP do roku 2005
2. 3 Vliv Školského zákona přijatého v roce 2005 na vzdělávání žáků s LMP
2. 4 Rozsudek D. H. u Evropského soudního dvora ve Štrasburku a jeho dopady do vzdělávání žáků s LMP

### 3. AKTUÁLNÍ STAV VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LMP V ČR

Obsahem této kapitoly je analýza vzdělávání žáků s LMP v současnosti. Současný stav je charakterizován vysokém stupněm inkluzivity, tlakem na přechod žáků s LPM ze segmentu speciálního školství do škol běžného typu a zejména zrušením vzdělávacího programu speciálně připraveného pro vzdělávání této skupiny žáků.

Osnova kapitoly v rámci disertační práce:

- 3.1 Inkluze jako základní princip vzdělávání
- 3.2 Změny ve vzdělávání žáků s LMP související s platností Školského zákona č. 82/2015 Sb.
- 3.3 Vliv prováděcích vyhlášek ke Školskému zákonu na vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí
  - 3.3.1 Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
  - 3.3.2 Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky
  - 3.3.3 Vyhláška č. 202/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů
- 3.4 Podpůrná opatření a vzdělávání žáků s deficitem mentálních funkcí
- 3.5 Aktuální změny ve vzdělávání žáků s LMP vyplývající ze zrušení přílohy č. 2 RVP ZV k 1. 9. 2016

### 4. PROFESNÍ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ S LMP

Poslední teoretická kapitola se zabývá v kontextu předcházejících kapitol vzděláváním žáků v učebních oborech kalorie E. Popisuje vývoj tohoto segmentu středního školství od poslední čtvrtiny minulého století po současnost, uvádí přehledy minulých i současných učebních oborů, charakterizuje současný proces vzdělávání v těchto oborech od přijímacího řízení po závěrečné zkoušky. Kapitola uvádí rovněž některé příklady realizovaných modelů učňovského školství ve vybraných evropských zemích, které by mohly být vhodným impulsem pro jeho inovaci v České republice.

Osnova kapitoly v rámci disertační práce:

- 4.1 Střední školy vzdělávající žáky s mentálním postižením
- 4.2 Učební obory kategorie E v České republice
  - 4.2.1 Charakteristika učebních oborů kategorie E v České republice v období před kurikulární reformou z počátku 2. tisíciletí
  - 4.2.2 Charakteristika učebních oborů kategorie E v České republice v současnosti
- 4.3 Průběh vzdělávání žáků v učebních oborech kategorie E
  - 4.3.1 Obsah vzdělávání v učebním oboru kategorie E
  - 4.3.2 Ukončování vzdělávání v učebním oboru kategorie E
- 4.4 Vybrané podněty pro možný rozvoj učňovského školství v České republice inspirované zkušenostmi některých států evropské unie

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

Empirická část projektu disertační práce se zaměřuje na efektivitu forem základního vzdělávání žáků pokračujících ve středním stupni vzdělání v učebních oborech kategorie E. Realizovaný výzkum má část kvantitativní a kvalitativní.

Ve své kvantitativní části projekt navazuje na výzkum grantového projektu GAČR č. j. S406181880 Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, realizovaný PdF UP v Olomouci v roce 2008–2010.

Dále využívá dat získaných z dotazníku určeného pedagogům vzdělávajících žáky v učebních oborech kategorie E zaměřených na jejich názor na vhodnost vzdělávacího programu těchto žáků v základním vzdělání.

Kvalitativní část výzkumu zjišťuje postoje učitelů vybraných odborných učilišť k tomu, zda forma základního vzdělávání ovlivňuje úspěšnost jejich žáků a na otázky související s aktuálním stavem tohoto segmentu středního školství.

Komparací závěrů z kvalitativní i kvantitativní části výzkumu jsou formulovány finální závěry výzkumu.

## **5. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU**

Východiskem výzkumné části disertační práce se stala diskuse vedená v odborné i laické veřejnosti v posledních letech polemizující nad úlohou základních škol praktických v českém

vzdělávacím systému jako specifického segmentu vzdělávání žáků (nejen) s mentální retardací. Jedna část odborné veřejnosti prosazuje zrušení základních škol praktických jako institucí nesoucí vinu za segregované neplnohodnotné vzdělávání žáků s LMP, druhá vidí v této formě vzdělávání jedinou příležitost k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků.

Pro tato tvrzení však nejsou k dispozici žádná data, která by dokládala, která (a zda vůbec) je forma vzdělávání tím určujícím, co ovlivňuje budoucí pracovní uplatnění těchto žáků v dospělém věku. Cílem této práce je získat informace a poznatky, které by pomohly tuto problematiku vyjasnit.

## 5.1 Desing výzkumu

Výzkum je zaměřen na získání, analýzu a interpretaci dat získaných kombinací kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod.

V rámci kvantitativního výzkumu bylo stěžejní využití didaktického testu určeného žákům 1. ročníků učebních oborů kategorie E. Doplnkem kvantitativní části výzkumu bylo dotazníkové šetření, při kterém jsou zjišťovány subjektivní názory učitelů středních škol vzdělávajících tyto žáky. V rámci kvalitativního výzkumu byl použit rozhovor s otevřenými otázkami, který umožnil kvalitativní zpracování dat.

## 5.2 Cíl práce, stanovení výzkumných otázek

Hlavní cíl: Zjištění úrovně dosažených kompetencí potřebných pro odborné středoškolské vzdělání v závislosti na absolvované formě základního vzdělání. Na základě vydefinování hlavního cíle dizertační práce, byly posléze stanoveny cíle dílčí.

Dílčí cíle:

- Realizovat analýzu dokumentů a popis systému a struktury institucí poskytující aktuálně vzdělávání v segmentu odborných učilišť.
- Popsat problematiku přijímání žáků s oslabením kognitivního výkonu do odborných učilišť, průběhu vzdělávání a jeho ukončování.
- Identifikovat názory a postoje učitelů, kteří vzdělávají žáky s LMP v odborných učilištích na jejich připravenost k tomuto studiu.
- Identifikovat názory a postoje učitelů, kteří vzdělávají žáky s LMP v odborných učilištích na jejich uplatnění v praxi.
- Identifikovat největší rizika, která souvisí se systémem vzdělávání žáků s LMP v odborných učilištích.



## **Kvantitativní část:**

K verifikaci vztahu mezi oběma skupinami probandů byla stanovena následující věcná hypotéza:

Ha: Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí **je** zásadní rozdíl v dosažení sledovaných kompetencí.

Ho: Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí **není** zásadní rozdíl v dosažení sledovaných kompetencí.

Pro získání dat umožňujících přijmout některou z uvedených hypotéz byl použit kognitivní, výstupní, polytematický, objektivně skórovatelný didaktický test. Testové otázky byly přejaty z publikace profesorky Libuše Ludíkové a kolektivu autorů „Výstupy edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, který shrnuje průběh a výsledky výzkumného šetření realizovaného pracovníky ústavu speciálně pedagogických studií v rámci projektu GAČR čj. S406181880 v letech 2008–2010.

Další metodou pro sběr kvantitativních dat byl dotazník distribuovaný elektronickou cestou mezi pedagogy vyučující žáky v učebním oboru kategorie E v rámci celé ČR.

Dotazník obsahoval následující otázky:

1. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR, kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti matematických kompetencí?
2. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti komunikativních kompetencí?
3. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti sociálních dovedností?
4. Vnímáte zásadní rozdíly mezi připraveností žáků s LMR , kteří do vašeho učiliště přicházejí z tzv. individuální integrace (běžných škol) nebo ze škol samostatně zřízených (ZŠ praktických) v oblasti manuální zručnosti, případně práceschopnosti, pracovních návyků?

5. Má podle Vašeho názoru v uplatnitelnosti na trhu práce nějaký význam forma, jakou byli žáci vzděláváni v rámci povinné školní docházky (individuální integrace, škola samostatně zřízená pro žáky s LMP)?
6. Podepisuje se na úspěšnosti vašich žáků v manuálních schopnostech rozdílný počet hodin vzdělávací oblasti Člověk a svět práce v programu RVP ZV- příloha LMP a v IVP žáků přicházejících z tzv. individuální integrace?
7. Sledujete uplatnění vašich absolventů na trhu práce?
8. Jaké tři podmínky (předpoklady, vlastnosti...) považujete za nejdůležitější u vašich žáků pro úspěšné absolvování zvoleného učebního oboru?
9. Jaké tři podmínky (předpoklady, vlastnosti...) považujete za nejdůležitější u vašich žáků pro úspěšné uplatnění v pracovním životě?

Všechny otázky byly v dotazníku formulovány jako nepovinné, protože na ně odpovídali pedagogičtí pracovníci v různých pracovních pozicích. Mohli si tak vybrat otázky, ke kterým se cítí být kompetentní.

#### **Kvalitativní část:**

Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných otázek s otevřenou odpovědí zaměřených k názorům a postojům a vyučujících. Otázky byly kladeny volně tak, aby umožňovaly dotazovanému zvolit svůj směr, vlastní volbu slov. Níže uvedené otázky byly následně reprodukovány tak, aby zajistily respondentovi co nejvyšší stupeň pochopení, umožňovaly dotazovanému zvolit si svou dimenzi odpovědi. Otázky v rozhovoru tak nutně nebyly shodné s výzkumnými otázkami.

11. Víte, jaký vzdělávací program v základním vzdělávání absolvovali Vaši žáci (vzdělávací program RVP ZV či upravený pro žáky s LMP)
12. Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech Vašich žáků **v českém jazyce, matematice** v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu? Zaměřte se na schopnost využít nabyté dovednosti v další výuce i v praktickém životě.
13. Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech vašich žáků **v pracovních činnostech** v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu? Zaměřte se na úroveň pracovních schopností, vztah k práci a pracovní vytrvalost.

14. Domníváte se, že jsou zásadní rozdíly ve vědomostech a dovednostech vašich žáků **v oblasti sociálních kompetencí** v závislosti na absolvovaném vzdělávacím programu?
15. Posuďte, zda zaznamenáváte významný rozdíl ve školních výsledcích u žáků s LMP a u žáků s oslabením kognitivního výkonu?
16. Myslíte si, že některý ze vzdělávacích programů je pro vaše žáky přínosnější?
17. V případě, že pozorujete rozdíly mezi žáky na základě rozdílného vzdělávacího programu v průběhu základního vzdělání: **jsou tyto rozdíly trvalé nebo se v průběhu vzdělávání ve vaší škole setrou?**
18. Jmenujte **3 základní faktory**, které rozhodují (či podstatně ovlivňují) **úspěšnost žáka** ve vaší škole.
19. Jmenujte **3 základní faktory**, které rozhodují (či podstatně ovlivňují) **úspěšnost absolventa** vaší školy **v praktickém životě**.
20. Můžete navrhnout změny, které by vedly k zefektivnění vzdělávání žáků vašich odborných učilišť obecně?

Výzkumný soubor představují čtyři kategorie respondentů:

- Žáci – absolventi vzdělávacího programu RVP pro základní vzdělání dle přílohy B – pro žáky s LMP – cca 50 probandů, žáci 1. ročníku středního odborného učiliště (tříletý učební obor – vzdělávací program typu E). Jedná se o záměrný výběr respondentů.
- Žáci – absolventi vzdělávacího programu RVP pro základní vzdělání – cca 50 probandů, žáci 1. ročníku středního odborného učiliště (tříletý učební obor - vzdělávací program typu E). Jedná se o záměrný výběr respondentů. Zákonní zástupci těchto probandů vyjádřili informovaný souhlas s tím, že se jejich děti budou účastnit didaktických testů. Informovaný souhlas kromě charakteristiky testů uváděl i fakt, že výkon žáka v testech nijak neovlivní jeho klasifikaci.
- Učitelé odborných učilišť (teoretických i praktických předmětů); prioritně ti, kteří vykonávají funkci výchovného poradce. Jedná se o učitele z těch škol, na kterých probíhalo testování žáků. Jedná se o záměrný výběr respondentů.
  - Pedagogičtí pracovníci odborných učilišť vzdělávajících žáky v učebním oboru skupiny E v rámci celé České republiky.

### 5.3 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v průběhu školních roků 2015/2016 a 2016/2017. V podzimních měsících školního roku byl administrován o odborných učilištích didaktický test, na jaře tohoto

školního roku proběhlo vyhodnocení testů a příprava dotazníkového šetření a výběr otázek pro rozhovory s respondenty. Samotné dotazníkové šetření rozhovory s pedagogy škol proběhly na počátku školního roku 2016/17.

## 6. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

### 6.1 Kvantitativní část výzkumu – didaktický test

Před samotným statistickým zpracováním výsledků didaktického testu proběhlo jeho vyhodnocení. Statistickou metodou, která verifikovala hypotézy, byl U test. Tento test je vhodný pro porovnávání dvou souborů získaných dat a odpovídá tedy požadavkům realizovaného výzkumu.

Vzájemná souvislost mezi výsledky jednotlivých úloh didaktických testů byla zjišťována prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát (Chrásková, 2007). Pro další statistické vyhodnocení získaných dat byl použit statistický software u kterého byla za rozhodující faktor k přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy vzata výše  $p$  – hodnoty ( $P$  – hodnota ( $p$ -value)).

Zjištěná data ukázala, že:

**Žáci (bez diagnostikovaného lehkého mentálního postižení nebo s diagnostikovanou LMP vzdělávání formou individuální integrace), kteří absolvovali základní vzdělání podle RVP ZV, dosahují v oblasti jazykových a čtenářských kompetencí výrazně vyšší úroveň než žáci s lehkým mentálním postižením absolvující kurikulum upravené (redukované) pro žáky s lehkým mentálním postižením.**

Obdobné výsledky přineslo statistické zpracování výsledků didaktického testu z oblasti matematických kompetencí. Nulovou hypotézu nepotvrdily výkony žáků měřené prostřednictvím  $p$ -value i prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát:

**Žáci (bez diagnostikovaného lehkého mentálního postižení nebo s diagnostikovanou LMP vzdělávání formou individuální integrace), kteří absolvovali základní vzdělání podle RVP ZV, dosahují v oblasti matematických kompetencí výrazně vyšší úroveň než žáci s lehkým mentálním postižením absolvující kurikulum upravené (redukované) pro žáky s lehkým mentálním postižením.**

Jedinou oblastí, ve které lze přijmout nulovou hypotézu je oblast pracovní – logických kompetencí:

Zde obě zmiňované metody potvrdily, že:

**Mezi absolventy vzdělávacího programu zpracovaného podle RVP pro základní vzdělávání dle přílohy B pro žáky s LMP a absolventy běžných základních škol s adekvátním deficitem v oblasti kognitivních funkcí není zásadní rozdíl v dosažení pracovních – logických kompetencí sledujících schopnost žáků plánovat pracovní činnost. Dosažená úroveň vzdělání je u obou skupin srovnatelná a není závislá na způsobu absolvovaného základního vzdělání.**

## 6.2 Kvantitativní část výzkumu – elektronický dotazník

Výsledky elektronického dotazníku jsou v disertační práci znázorněny pomocí přehledných grafů s komentářem.

Z těch je zřejmé, že oslovení pedagogové považují:

- v oblasti matematických kompetencí za lépe připravené absolventy základních škol praktických
- v oblasti komunikativních kompetencí za lépe připravené absolventy základních škol praktických
- v oblasti sociálních kompetencí shodně za lépe připravené absolventy základních škol praktických s názorem, že mezi absolventy obou typů škol není rozdíl
- v oblasti pracovních kompetencí za výrazně lépe připravené absolventy základních škol praktických
- za zásadně významný vliv rozdílného počtu učebních hodin věnovaných vzdělávací oblasti Člověk a svět práce na manuální zručnost žáků
- za důležité sledovat uplatnění absolventů své školy na trhu práce
- za formu vzdělávání této skupiny žáků na základní škole jako významný faktor ovlivňující jejich uplatnitelnost na trhu práce

S tímto názorem však nekorespondují odpovědi na otevřené otázky, které jasně ukazují, že učitelé preferují ty podmínky (vlastnosti, faktory...), které nejsou primárně výsledkem školního vzdělávání, ale formuje zejména výchova v rodině a výchovné působení školy.

## 6.3 Kvalitativní část - rozhovory

Pro interpretaci výsledků kvalitativní části výzkumu byla využita narativní analýza, clusterování a selektivní kódování.

Z odpovědí dotazovaných nevyplýval zásadní rozdíl v úrovni matematických a komunikativních kompetencí mezi absolventy běžných základních škol a základních škol praktických. Větší důraz je kladen na individuální schopnosti žáků. V oblasti připravenosti žáků k pracovním činnostem se dotazovaní přiklánějí spíše k názoru, že lépe připraveni přicházejí absolventi základních škol praktických. Naproti tomu v odpovědích na otázku zjišťující úroveň sociálních kompetencí jsou mírně preferováni, i když ne zcela výrazně, absolventi běžných základních škol. Učitelé ve svých odpovědích nepreferují žádnou z nabízených forem vzdělávání. Opět přikládají větší důraz na individuální schopnosti žáků a úroveň jejich rodinného zázemí. V případě, že identifikují při vstupu do učebního oboru nějaké rozdíly, shodují se na tom, že během studia se setrou.

## 7. DISKUSE

Cílem práce bylo zjistit, zda pro skupinu žáků, jejichž intelekt vykazuje deficit v oblasti kognitivního výkonu (ať už v pásmu nad hranicí lehkého mentálního postižení nebo pod ní) je rozhodující, zda povinnou školní docházku absolvují v běžných základních školách či v základních školách praktických. Typické pro tuto skupinu žáků je, že se setkávají při studiu na středních odborných učilištích v učebních oborech kategorie E.

Data, která byla získána v průběhu výzkumu, odpovídají na dílčí otázky související s hlavním tématem uvedené práce: existuje zásadní rozdíl mezi přípravou žáků neovládajícími nároky běžného kurikula v rámci základního vzdělání v běžných základních školách a základních školách praktických? Potažmo existují v dnešní době ještě nějaké důvody (krom historických), aby bylo vzdělávání žáků s LMP realizováno v systému speciálního školství?

Interpretace jednotlivých dílčích výsledků je uvedena předcházející kapitole 6 Analýza a interpretace výsledků.

Cílem následujícího textu je uvést zjištěná data do širších souvislostí.

Při debatách s pedagogy základních škol (bez rozdílu těch běžných i speciálních) zjišťujeme, že plédují ve prospěch škol speciálních. Důvody jsou z jejich pohledu pochopitelné:

- v běžných školách tito žáci zvyšují jejich již tak vysokou heterogenitu třídních kolektivů, což je pro učitele (velmi často bez speciálně pedagogického vzdělání) bezesporu velmi náročné,

- základní školy praktické (dlouhodobě pod tlakem zpochybňování jejich oprávněnosti v systému základního školství) se cítí silící vlnou individuální integrace těchto žáků do běžných škol existenčně ohroženy.

Výsledky didaktických testů prokázaly, že absolventi běžných základních škol dosahují lepších výsledků v oblasti komunikativních a matematických kompetencí, než jejich spolužáci absolvující upravené kurikulum (příloha 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP). V oblasti pracovně logických kompetencí nebyly ve výsledcích obou skupin žáků žádné významné rozdíly shledány.

Výsledky diagnostických testů nejsou překvapující. Testování žáků probíhalo ve školním roce 2015–16, tedy v době, kdy se vzhledem k legislativním úpravám vyhlášky č. 27/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v letech 2007 – 2014 podstatně snížila možnost, aby absolventy základních škol praktických byli žáci bez diagnostikované LMP. Je poměrně logické, že lepších výsledků ve školních dovednostech dosahují žáci s vyšší úrovní intelektu.

Příčinou nižší úrovně výkonů absolventů základních škol praktických může být také fakt, že (jak vyplývá z rozhovorů s pedagogy škol a z komentářů uvedených v dotazníkovém šetření), že skladba žáků přicházejících ze základních škol praktických se v posledních letech změnila. Učitelé konstatují, že žáci, kteří jsou alespoň v základech schopni absolvovat povinnou školní docházku bez zjevné psychické újmy, zůstávají v běžných školách a ze základních škol praktických přicházejí žáci, u nichž se dá předpokládat spíše dolní hranice lehkého mentálního postižení nebo žáci s vícečetným postižením, které limituje jejich výkon.

Názory pedagogů zjišťované prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření preferují ve výsledku absolventy základní školy praktické. Na všechny otázky týkající se připravenosti žáků (v oblasti matematických, komunikativních, sociálních i pracovních kompetencí) vyjadřují tento pedagogové názor, že lépe připraveni přicházejí absolventi základních škol praktických (mezi 44,5 % a 64 %), i když poměrně velká část z nich se spíše přiklání k názoru, že mezi absolventy obou forem vzdělávání není zásadní rozdíl (mezi 26 % a 44,1 %). Pouze 8,9 % až 14,4 % učitelů se v dotazníkovém šetření přiklonilo k názoru, že lépe připraveni přicházejí absolventi z běžných základních škol.

Zajímavé je, že preference upraveného vzdělávacího programu byla pedagogy deklarována v odpovědích na otázky, které dávaly na výběr jednu ze tří odpovědí (lepší ze základních škol běžných, lepší ze základních škol praktických, není rozdíl). V otázkách s otevřenou odpovědí

(jmenujte tři podmínky ovlivňující úspěšnost žáků) však učitelé uvádějí za podstatnou formu vzdělávání pouze výjimečně. To koresponduje s výpověďmi pedagogů získaných v rámci rozhovorů, které ukázaly, že úspěšnost žáků ovlivňují jiné faktory.

Respondenti dotazníkového šetření i dotazovaní v rozhovorech shodně uvádějí, že mezi podstatné faktory ovlivňující úspěšnost žáků je rodinné prostředí a sociální zázemí, ve kterém žáci vyrůstají. Za podstatné v této oblasti považují přítomnost pozitivních vzorů, které vedou k vytváření pracovních návyků – ať už to jsou povinnosti, které musí dítě ve své rodině plnit nebo prostě fakt, že rodiče pracují. Důležité je také postavení vzdělání v rodinném žebříčku hodnot. Rodině je také přičítán zásadní vliv na formování osobnostních rysů a volných vlastností, které jsou často odrazem vzorců chování a jednání rodičů.

Je zřejmé, že vliv rodiny na dítě je nepopíratelný. Neměla by to však být také škola, která má kromě zprostředkování faktů, které jsou dány vzdělávacím obsahem, žáka učit plnit si své povinnosti, chovat se podle společensky přijatelných vzorců, být motivován k celoživotnímu vzdělávání...? A je v možnostech školy tyto úkoly plnit bez úzké, na vzájemném respektu založené spolupráci s rodinou? A je vůbec tato spolupráce (jistě časově náročná) v kompetenci a silách českého učitele?

Dalším důležitým faktorem, který vede k úspěšnosti žáků, je motivace k učení a zájem o zvolený obor. Motivaci u této skupiny žáků bezesporu zvyšuje zaměření na činnosti aktivity, na možnost prakticky si vyzkoušet nabízené činnosti. V této části autorka předpokládala, že se promítne výrazně bonus upraveného vzdělávacího programu – vysoký počet hodin věnovaný vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. I když respondenti dotazníkového šetření v této oblasti hodnotí výsledky absolventů základních škol nejvýše (64 % z nich uvádí, že lépe jsou připraveni absolventi základních škol praktických, necelých 9 % zastává názor, že lépe připraveni jsou absolventi běžných základních škol a více než 26 % nevidí mezi výsledky obou skupin žáků žádný rozdíl), výsledky didaktických testů i mínění dotazovaných pedagogů spíše ukazují na názor, že vzdělávací program není v této oblasti podstatný. Pravdou je, že vysoký počet vyučovacích hodin ještě nemusí zajistit potřebnou kvalitu. Slučování škol nebo jejich přesouvání do menších, při menším počtu žáků ekonomicky zvládnutelných prostor, s sebou nese často nedostatek prostorů pro výuku pěstitelství (pozemky, skleníky), výuku ve specializovaných dílnách (kovodílny, dřevodílny) či pro výuku vaření (kuchyňky) a domácích pracích (cvičné byty). Je otázkou, do jaké míry si vedení těchto škol uvědomuje, že právě profilace v oblasti pracovních činností může být tím rozhodujícím, co může ovlivnit rozhodování rodiče žáka s LMP při volbě vzdělávací cesty. S tím korespondují názory



pedagogů, že není zásadní rozdíl mezi formami škol, ale mezi školami jednotlivými. Dle jejich zkušeností jsou mezi základními školami praktickými ty, které po letech určité dehonestace tohoto typu vzdělávání rezignovaly a pomalu se připravují na své zrušení. Mezi běžnými základními školami jsou bohužel i dnes (po téměř dvacetiletém úsilí zapojit do mainstreamového proudu co největší počet žáků) školy, v nichž jsou pedagogové přesvědčeni, že „tyto děti k nim nepatří“. Místo společného vzdělávání jsme zde svědky prostého umístění žáků do těchto škol vedoucí často k jejich segregaci a nemožnosti v rámci intaktní skupiny uplatnit své schopnosti a přednosti (byť tyto nespočívají ve zvládnutí učební látky).

Není cílem školy „vyprodukovat“ absolventa, který zvládne nároky daného vzdělávacího obsahu. Důležitější je připravit jej tak, aby obstál v dalším vzdělávání samozřejmě ve svém pracovním životě. Určit u patnáctiletého žáka, který učební obor bude nejlépe odpovídat jeho schopnostem a zájmu je jistě velmi náročný proces. Správná motivace a odhad schopností žáka je však důležitým předpokladem pro to, aby se ve vystudovaném oboru uplatnil v praxi. Tento fakt se stal východiskem pro vznik přípravného ročníku učební oboru kategorie E tak, jak je v posledních pěti letech ověřováno ve slovenské Snině a postupně zaváděno do slovenských učňovských škol. Rok přípravy poskytuje nejen dostatek informací o schopnostech žáků, ale zejména přináší čas k vybudování potřebných pracovních návyků, dovedností a zručnosti u těch žáků, kteří neměli příležitost projevit své manuální schopnosti v průběhu povinného vzdělávání. Tato forma přípravy ke středoškolskému vzdělávání se jeví jako efektivní a dle empirie slovenských kolegů vede i k eliminaci předčasných odchodů ze vzdělávání. Zkušenosti slovenských kolegů by mohly být příkladem inspirativní praxe i pro české učňovské školství.

Mezi dalšími zajímavými názory oslovených pedagogů vyniká i ten, který zdůrazňuje význam spolupráce s místními podnikateli i většími zaměstnavateli v regionu. Zdá se, že současná doba, charakteristická mimo jiné i nedostatkem pracovních sil, by mohla být dostatečným impulsem pro to, aby zaměstnavatelé projevili větší zájem po spolupráci se školami. Počáteční impuls však musí vyjít ze školy samotné. Národní ústav vzdělávání v rámci výstupů projektu Pospolu (<http://www.nuv.cz/pospolu/systemova-doporuceni>) již sice v roce 2015 formuloval analýzy výhod duálního vzdělávání s následným doporučením zavést jeho prvky do českého učňovského školství (Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě, 2015), praxe však ukazuje, že školy spoléhají spíše na vlastní síly. Znalost budoucího potenciálního zaměstnance je důležitá nejen pro samotného žáka (seznámí se s konkrétním pracovním prostředím, pozná místní zvyklosti a uvědomí si reálné nároky, které s sebou zaměstnání přináší). Ještě důležitější však může být znalost zaměstnance i pro potenciálního

zaměstnavatele. Pokud ten není předem seznámen se zvláštnostmi, které s sebou nese diagnóza lehké mentální retardace, může zaměstnanecký poměr skončit fiaskem.

Za důležité pro vytváření dobrých pracovních návyků a znalostí v oboru lze považovat i role mistra odborného výcviku. Zatímco k naplnění kvalifikačních předpokladů pro výkon této pracovní pozice v učebních oborech kategorie H je postačující vyučení v oboru a absolvování doplňujícího pedagogického studia v rámci celoživotního vzdělávání organizovaného vysokou školou, mistr odborného výcviku učebního oboru kategorie E musí být absolventem studia speciální pedagogiky. Časová a finanční náročnost tohoto studia odráží mnohdy ty zájemce, kteří by měli ambice uzavřít svou úspěšnou profesní dráhu vzděláváním nových učňů. Školy tak pociťují nedostatek odborníků, mistrů ve svém oboru.

Závažným faktorem, který rovněž ovlivňuje úspěšnost žáka je jeho schopnost sociální interakce. Zde se setkáváme s dvěma extrémy. Na jedné straně se může u žáků plnění povinnou školní docházky v běžných školách přetavit dlouhodobá frustrace z neúspěchů do sociálně nepřijatelného chování, rezignace a podceňování vlastních sil a možností, na straně druhé do jisté míry ochranné prostředí škol speciálních může vyústit v neadekvátní sebehodnocení a v problémy při střetu s intaktním prostředím.

Z uvedeného vyplynulo, že úspěšnost žáka je daleko více ovlivňována podmínkami, v nichž žák vyrůstá, jeho osobními ambicemi a schopnostmi „sociálního soužití“ s intaktní společností. Uvedená práce tak přirozeně vyústí ve formulaci rizik, které obě formy vzdělávání přinášejí a v hledání cest, jak je nutno ve prospěch celé této skupiny žáků v průběhu základního vzdělávání (bez ohledu, v které škole) realizovat.

## 8. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledek výzkumu výše uvedené práce nás zpravuje o tom, že forma vzdělávání (běžná základní škola či základní škola praktická) není pro úspěšnost svých absolventů to nejpodstatnější. Důležitější je postoj žáka ke vzdělávání jako předpoklad pro úspěšné zvládnutí pracovních povinností v dospělosti. Skupina žáků, která zažívá ve svém školním životě v konfrontaci s úspěšnějšími spolužáky více nezdarů než úspěchů, potřebuje silnější a individuálně zaměřenou motivaci zaměřenou na posilování pracovních schopností i volných vlastností.

Fakt, že většinu pozitivních faktorů motivujících žáky ke vzdělávání a posilující jejich zodpovědnost za odvedenou práci má ve své režii rodina žáka, není pro naše školství příliš

povzbuzujícím výsledkem. Otázkou zde není jaká je „lepší“ forma vzdělávání, ale jak vzdělávání v jednotlivých typech škol přeměnit i ve prospěch této skupiny žáků.

Nejdůležitějším doporučením pro běžné školy je snad to, že je nutné tyto žáky skutečně integrovat a ne je jen prostě umisťovat do třídních kolektivů. Učitelé běžných základních škol by měli reálně zhodnotit možnosti a schopnosti každého jednotlivce a stanovit mu vzdělávací cíle tak, aby byl podporován k dosažení svého maxima. Potřebné je stanovení silných a slabých stránek jedince a nalezení takové strategie spolupráce rodinou, která umožní synergické působení školy a rodiny. Důležitý je i uvážlivý výběr učiva a jeho rozdělení do kategorií, s čím stačí žáka seznámit, které učivo musí žák pochopit a které musí umět aplikovat. Důležitá je také schopnost učitele aplikovat formativní způsoby hodnocení. Základní školy by měly také hledat způsoby a cesty, jak omezit nežádoucí projevy chování a posílit soudržnost třídních kolektivů. Managementy základních škol praktických by se měly zaměřit na revizi školních vzdělávacích programů v oblasti vzdělávacího oboru Člověk a svět práce a na vytvoření takových podmínek pro jeho výuku, které by této vzdělávací oblasti pomohly v profilaci školy. Tyto školy by měly také přehodnotit své aktivity týkající se získávání sociálních kompetencí žáků. Měly by se zaměřit na simulaci situací, se kterými se žáci budou setkávat v běžném životě. Návik reakcí a postupů jednání a chování v jednotlivých situacích pomáhá osobám s mentálním postižením získávat sebevědomí pro sociální interakci potřebné.

Pedagogové obou typů základních by měli provádět cílenou diagnostiku v oblasti kariérového poradenství. Volba učebního oboru, ke kterému má žák předpoklady, zvyšuje jeho motivaci k učení a je může být zásadním impulsem, který eliminuje nebezpečí předčasného odchodu ze vzdělávání.

Pro učňovské školství bude jistě důležitá revize učebních oborů v souvislosti s nabízenými pracovními pozicemi na trhu práce a blízká spolupráce s potenciálními zaměstnavateli. Zde se jeví jako nejefektivnější vytvářet možnosti pro plnění odborného výcviku žáků v rámci svého studia přímo na pracovištích. To napomáhá nejen seznámení se žáků s pracovní realitou, ale i potenciálním zaměstnavatelům napomáhá seznámit se se specifiky potenciálních zaměstnanců. Ať už budou výše uvedená doporučení realizována či nikoliv, jisté je, že pro efektivní vzdělávání žáků s deficitem kognitivních schopností (ať už v pásmu oslabeného kognitivního výkonu či v pásmu lehké mentální retardace) bude nutné inovovat vzdělávací podmínky v základním i středním školství tak, aby odpovídaly nárokům 21. století.

## ZÁVĚR

Téma disertační práce si autorka vybrala na základě své dlouholeté praxe v segmentu vzdělávání žáků s mentálním postižením. Zejména v prvním desetiletí tohoto století byla svědkem mnoha debat, ve kterých učitelé speciálních škol argumentovali nezastupitelností škol, které jsou zřízeny pro žáky s lehkým mentálním postižením (základní školy praktické). Jako členka pracovních komisí zřízených při MŠMT ČR pro tvorbu a hodnocení Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) byla konfrontována s názory zástupců organizací působících na poli lidských práv, že tyto školy jsou pro vzdělávání žáků s mentálním postižením zbytečné (nebo dokonce škodlivé) a zvyšují pouze segregaci jejich žáků od intaktní společnosti. Obě tyto skupiny odborníků argumentovaly na základě své empirie. Data, ověřující či vyvracející jejich názory, chyběla. Snaha je nalézt stála za vznikem této disertační práce. Bylo přirozené, že pokud má dojít ke srovnání obou forem vzdělávání žáků, kteří nejsou díky svým intelektovým předpokladům schopni splnit nároky běžného kurikula, musí to být v prostředí, ve kterém se jejich vzdělávací cesty opět spojí – a to je v učebním oboru kategorie E.

Výsledky práce neprokázaly kauzální svislost dosažených vědomostí žáka na absolvované formě základního vzdělání.

Ukázaly však také, že existuje celá řada příčin, které dokážou úspěšnost žáků zvýšit či naopak potlačit. Poukázaly na význam volných vlastností jako je ctižádost, cílevědomost a pracovitost, ukázaly na potřebu silné motivace a průběžné podpory. Respondenti výzkumu přičítají formování těchto charakteristik zejména rodině. Ale neměla by to být i úloha školy? Není výchova jedince, který je motivován k práci a celoživotnímu vzdělávání důležitější (a pro efektivitu národního hospodářství také výhodnější) než znalost větné skladby? A není to princip aplikovatelný na mnohem širší žakovské skupiny než jen u té s mentálním deficitem?

Práce tak kromě několika odpovědí přinesla i mnoho otázek. Otázek, na které se nám nepodaří nalézt odpověď bez skutečného (a nejen proklamativního) respektování individuality každého jedince se znalostí a využitím jeho schopností a možností.

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

80. American psychiatric association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th Revision (DSM-V)*. Washington, DC: Author, 2013. ISBN 978-0-89042-555-8.
81. ARNETT, Jeffrey J. *Emerging adulthood*. New York: Oxford University. 2004. ISBN 0-19-517314-7.

82. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
83. BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část. 1.* vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.
84. BEIRNE – SMITH, Mary. James R. PATTON a Richard ITTENBACH. *Mentalretardation*. New York: CollegePublishingCompany. 1994. ISBN 0-02-307883-9.
85. CASTLES, E. E. *“We’re People First:” The Social and Emotional Lives of individuals with mental retardation*. Westport: Praeger Publishers. 1996.
86. ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část. 1.* vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.
87. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071.
88. ELSHABRAVY, Elsayed, HASSANEIN, Ahmad. *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam: SensePublishers. 2015. ISBN 978-94-6209-921-0.
89. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Grada, 2010. 978-80-247-3070-7.
90. FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. 1.* vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
91. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. 1.* vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
92. FLORIAN, Lani. Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*. 2008, vol. 35, no. 4, pp. 202–208. ISSN 1467-8568.

93. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2.*, rozšířené české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
94. GREGG, Noël. *Adolescents and adults with learning disabilities*. New York: Guilford Publications. 2009. ISBN 978-1-60623-034-3.
95. HANÁK, Petr. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4452-9.
96. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
97. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
98. HUČÍK, Ján a kol. *Osoby s mentálním postižením a společnost*. Liptovský Ján: PROHU, 2013. ISBN 978-80-89535-13-2.
99. CHALOUPKOVÁ, Soňa. *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5646-6.
100. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
101. JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.
102. JESENSKÝ, Ján. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
103. JEZBEROVÁ, Romana a kol. *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole školní rok 2014/2015*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015.
104. KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.

105. KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2005. ISBN 80-244-0991-7.
106. KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Problematika zaměstnávání občanů se zdravotním postižením: studijní texty*. Vyd. 1. Praha: Rytmus, 2005. ISBN 80-903598-1-7.
107. KŘÍŽKOVSKÁ, Petra. *Problematika edukace osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2975-5.
108. KUCHARSKÁ, Anna. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech: metodický materiál z projektů IPPP ČR č. 2/2006 a č. 2/2007*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1.
109. LEBEER, Jo. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
110. LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
111. LUDÍKOVÁ, Libuše, Milan VALENTA a kol. *Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. Standardní projekt GAČR čj.S406181880. – Praha 2009 – 2012.
112. LEWIS, Ann, Brahm NORWICH, B. *Special teaching for special children?* New York: TwoPenn Plaza. 2005. ISBN 0-335-21405-3.
113. MERTEN, Klaus. *Inhaltsanalyse: Einführung In Theorie, Methode Und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1995. ISBN 978-3-5311-1442-2. [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupný z WWW: <http://web.ff.cuni.cz/~rada/taoa/~RTFverze/METOBSAN.rtf>
114. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. 1.* české vyd. Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.
115. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualizované vyd.* Praha: BomtonAgency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.



116. MICHALÍK, Jan: *Školská integrace dětí s postižením*. UP Olomouc.1999. ISBN 80-7067-981-6.
117. MICHALÍK, Jan. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3372-1.
118. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Petr HANÁK. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
119. 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*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
120. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
121. MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie - Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1204-7.
122. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
123. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA, 1997. Promos. ISBN 80-902232-1-4.
124. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
125. POŽÁR, Ladislav. *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Typy universitatis Tyrnaviensis a VEDA SAV. 2007. ISBN 978-80-8082-147-0.
126. PROCHÁZKOVÁ, Lucie. *Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-094-4.
127. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

128. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
129. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
130. RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Vyd.1. Praha: Galén.2001.ISBN 80- 726-214-08.
131. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
132. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
133. SHADE, A. Richard and Roger STEWARD. General education and Special education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2001, vol. 46, no. 1, pp. 37–41. ISSN 1940-4387.
134. SOLOVSKÁ, Vendula. *Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0369-8.
135. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. uprav. vyd. Praha: SPN, 1980. Knižnice speciální pedagogiky.
136. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
137. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
138. STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
139. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu [CD-ROM]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.

140. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
141. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
142. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
143. VALENTA, Milan a Libuše LUDÍKOVÁ. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol)*. 1. vyd. Ústí nad Labem: EdA, 2012. ISBN 978-80-904927-7-6.
144. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
145. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
146. VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.
147. VALENTA, Milan. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012a. ISBN 978-80-244-3055-3.
148. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012b. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
149. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012c. ISBN 978-80-244-3380-6.
150. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

151. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
152. VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálně postižených*. Bratislava: Sapia. 2005. ISBN 80-968797-6-6.
153. VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006. ISBN 80-86723-21-6.
154. VÍTKOVÁ, Marie (ed). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. 2004. ISBN 80-7315-071-9.
155. VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
156. World health organisation. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 10th Revision (ICD-10), 3 Volume Set. Geneva: Author, 2010. ISBN 978-92-4-154834-2.
157. ZIMBARDO, Philip a Richard J. GERRIG, GRAF, Ralf, Markus NAGLER a Brigitte RICKER (eds.). *Psychologie*. 16., aktualisierter Aufl. München: Pearson Studium, 2004. ISBN 3-8273-7056-6.
158. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

## INTERNETOVÉ ZDROJE:

54. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2020[online]. Dostupný z WWW:[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
55. Akční plán pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. [online]. Dostupný z WWW:[www.msmt.cz/file/25872/download](http://www.msmt.cz/file/25872/download)
56. Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě [online]. Dostupný z WWW:[http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie\\_dualni\\_systemy\\_FIN.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf)

57. ČOSIV: Základní vzdělávání žáků s postižením v datech. Školní rok 2015/16). ©2016. [online]. Dostupný z WWW: <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/02/cosiv3.pdf>
58. Hájková, Vanda a kol: Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání ©2015 [online]. Dostupný z WWW: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/analyza-potreb.pdf>
59. Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v české republice [online]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
60. Informace o naplňování dekády romské inkluze 2005–2015 v roce 2014 [online]. Dostupný z WWW: <http://www.kudyvedecesta.cz/node/21>
61. Kolektiv autorů: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy ©2016 [online]. Dostupný z WWW: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
62. Konsolidovaný text školského zákona a doprovodný materiál (82/2015Sb.) ©2015 [online] [cit. 2016-04-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>
63. Nařízení vlády č. [211/2010Sb. o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a středním odborném vzdělávání](#): [online] Dostupný z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>
64. Nejasnosti ve výkladu vyhlášky k oborům středního vzdělávání kategorie E [online]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/ramps/nejasnosti-ve-vykladu-vyhlasky-k-oborum-stredniho-vzdelani>
65. Nejčastější dotazy z dějin školství [online]. Dostupný z WWW: <http://www.npmk.cz/muzeum/nejcastejsi-dotazy-historie-skolstvi#vyvoj-pomocnych-skol>
66. Novela vyhlášky č. 73/2005Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2001Sb o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. Dostupný z

WWW:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

67. Novela vyhlášky č. 48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky[online]. Dostupný z WWW:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>
68. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 22. února 2016 Č. j.: MŠMT-28603/2016©2016[online]. Dostupný z WWW:  
[http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni\\_ministryne\\_RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf)
69. Podpora spolupráce škola firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi[online]. Dostupný z WWW:<http://www.nuv.cz/pospolu>
70. Postoje a potřeby pedagogických pracovníků ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy©2015[online]. Dostupný z WWW:  
<http://inkluzepool.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
71. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1.9.2013[online]. Dostupný z WWW:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
72. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2016©2016[online]. Dostupný z WWW:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
73. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá, Praha 2009[online]. Dostupný z WWW:[www.nuv.cz/file/152\\_1\\_1](http://www.nuv.cz/file/152_1_1)
74. Rámcové vzdělávací obory středního odborného vzdělávání rozříděné podle kategorií soustavy oborů vzdělání [online]. Dostupné z WWW:  
<http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
75. Rejstřík škol [online]. Dostupný z WWW: [www.rejstriksol.cz](http://www.rejstriksol.cz)
76. Rozsudek D.H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00):  
[www.inkluzepool.cz/\\_upload/dh-rozsudekgc.pdf](http://www.inkluzepool.cz/_upload/dh-rozsudekgc.pdf)
77. Seznam krajů, okresů a obcí v ČR[online]. Dostupný z WWW:<http://obce.sweb.cz/>

78. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002©2002[online]. Dostupný z WWW:: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
79. Střední vzdělávání (charakteristika) [online]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>
80. Tisková zpráva MŠMT ČR z 30. května 2014: Na učilištích se v červnu konají závěrečné zkoušky, většinou podle jednotného zadání [online]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/na-ucilistich-se-v-cervnu-konaji-zaverecne-zkousky-vetsinou>
81. Votavová, R: [Přijímání žáků do učebních oborů kategorie E](#) [online]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/17511/PRIJIMANI-ZAKU-DO-OBORU-VZDELAVANI-KATEGORIE-E.html/>
82. Vyhláška č. 13/2005 sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři[online]. Dostupný z WWW:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-13-2005-sb-1>
83. Vyhláška č. 14/2005 sb., o předškolním vzdělávání[online]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>
84. Vyhláška č.27/2016Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Dostupný z WWW: [www.msmt.cz/file/36859\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/36859_1_1/)
85. Vyhláška č. 65/2005 sb., o krajských normativech[online]. Dostupný z WWW:: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-65-2005-sb-1>
86. Vyhláška č.73/2005Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Dostupný z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
87. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání[online]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>
88. Vyhláška č. 364/2005 sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení) [online]. Dostupný z WWW:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-364-2005-sb-1>

89. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 399/1991Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách [online]. Dostupný z WWW:<http://www.esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?CP=1991s399&DR=SB>
90. Vzdělávací portál Olomouckého kraje©2015[online]. Dostupný z WWW:<https://www.kr-olomoucky.cz/legislativa-metodicka-doporuceni-cl-390.html>
91. Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupný z WWW:<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
92. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č.359/1999Sb[online]. Dostupný z WWW:<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
93. Závěrečné zkoušky pro žáky se SVP: [online]. Dostupný z WWW:  
<http://www.nuv.cz/t/svp>
94. Webové stránky Integrovaná střední škola Moravská Třebová [online]. Dostupný z WWW:[www.issmt.cz](http://www.issmt.cz)
95. Webové stránky Odborné učiliště Chroustovice[online]. Dostupný z WWW:[www.chroustovice.cz](http://www.chroustovice.cz)
96. Webové stránky Odborné učiliště a praktická škola Mohelnice[online]. Dostupný z WWW:[www.ouaprmohelnice.cz](http://www.ouaprmohelnice.cz)
97. Webové stránky Speciální střední škola základní škola Žamberk[online]. Dostupný z WWW:[www.oupszamberk.cz](http://www.oupszamberk.cz)
98. Webové stránky Střední škola zahradnická a technická Litomyšl[online]. Dostupný z WWW:[www.szat.cz](http://www.szat.cz)
99. Vlčnovský, Václav: Petice proti rušení speciálních škol[online]. Dostupný z WWW:<http://e-petice.cz/petitions/petice-proti-ruseni-specialnich-skol.html>
100. Votavová, Renata: Přijímání žáků do oborů vzdělání kategorie E[online]Dostupný z WWW:<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/17511/PRIJIMANI-ZAKU-DO-OBORU-VZDELAVANI-KATEGORIE-E.html/>
101. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí: Prognóza trhu práce- Učitelé základních, středních a vysokých škol. [online] Dostupný z WWW:  
<http://prognozatrhu prace.vupsv.cz/occ/7>



102. [Zahradníková, Petra: Právní nárok na nesegregační přístup](http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani)[online].. Dostupný z WWW:<http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>

## **ANOTACE**

**Jméno a příjmení:** PaedDr. Pavlína Baslerová

**Název práce:** Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnání učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání - efektivita inkluzivního vzdělávání u žáků s deficitem v oblasti mentálních funkcí

**Název práce v anglickém jazyce:** Level of entry competencies for managing vocational training depending on the completed School Education Program (SEP) for primary education  
- effectiveness of inclusive education for students with deficits in mental functioning

<b>Školitel:</b>	prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Obor:</b>	Speciální pedagogika
<b>Počet stran:</b>	149
<b>Počet užitých informačních zdrojů:</b>	132 celkem
<b>Počet příloh:</b>	4
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

**Klíčová slova:** Žák s mentálním postižením, rámcový vzdělávací program, základní škola, základní škola praktická, klíčové kompetence

#### **RESUME:**

Vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením prošlo v posledních 25 letech zásadní změnou. Prvním aspektem, který způsobil tuto změnu, je směřování českého školství od segregovaného systému k systému společného vzdělávání této skupiny žáků mimo systém speciálních škol. Druhým důvodem je zpřísnění legislativních norem, v jejichž důsledku nemohou být nadále do vzdělávání ve speciálních školách zařazováni žáci s oslabením kognitivního výkonu.

Rešerše odborných statí ukázala, že není publikována práce, která by se zabývala vlivem vzdělávacího obsahu na úspěšnost žáků, kteří mají výrazné problémy zvládat obvyklé kurikulum.

Práce se zaměřuje na zjištění, zda absolvované kurikulum, které je záměrně redukováno ve prospěch žáků s lehkým mentálním postižením (příloha RVP pro vzdělávání žáků s LMP) jeho absolventy nějak znevýhodňuje v úspěšnosti vzdělávání v rámci profesní přípravy na středních školách. Řeší otázku, zda je pro tyto žáky výhodnější vzdělávat se poměrně úspěšně s pomocí upraveného kurikula, nebo selhávat ve zvládnání nároků kurikula běžného.

Výzkum byl realizován na odborných učilištích kategorie E, tedy v prostředí, ve kterém se setkávají absolventi základních škol praktických (absolventi redukováného kurikula) a absolventi, jejichž výsledky v běžném kurikulu neumožnily zvolit si náročnější učební obor.

Potřebná data byla získána prostřednictvím kvantitativními i kvalitativními metodami výzkumu. Výzkumný soubor tvořily žáci prvních ročníků učebních oborů kategorie E a jejich pedagogové.

Výsledky výzkumu ukázaly, že absolvovaná forma vzdělávání (v souvislosti s absolvovaným kurikulem) není tím nejdůležitějším, co determinuje úspěšnost žáků v profesní přípravě. Větší význam pro úspěšnost během středoškolského studia i při samotném pracovním uplatnění mají

volní vlastnosti žáků determinované zejména rodinným zázemím a zájmem o zvolený studijní obor.

### **SUMMARY:**

Education of persons with light mental disability has undergone major changes in the last 25 years. The first aspect that caused this change was the shift of the Czech educational system from a segregated system to a joint one where pupils with light mental disabilities are educated outside of special schools. The second reason was tightening of the legislation, based on which pupils with lower cognitive skills cannot be educated in special schools anymore.

A review of existing research shows that to date no study has examined the influence of the educational content on the success of pupils who have significant difficulties in coping with the standard curriculum.

This thesis studies whether a curriculum that is deliberately reduced in favour of pupils with light mental disability (Appendix Framework educational programme for pupils with light mental disability) disadvantages these pupils in their vocational training at secondary schools. It focuses on the question whether it is more beneficial for these pupils to follow a modified curriculum with a fair degree of success or to follow a regular curriculum where they are likely to struggle.

The research was conducted at vocational schools category E, which are attended by graduates of practical elementary schools with a reduced curriculum as well as pupils who graduated from schools with standard curriculum with unsatisfactory results.

The data was obtained using quantitative and qualitative research methods. The research sample consisted of pupils in the first year of category E vocational programmes and their teachers.

The results of the study show that the completed form of curriculum is not the most important factor in determining the success of pupils in their vocational training and in the workplace. Volitional characteristics of pupils determined mainly by their family background and interest in the chosen vocational programme play a more significant role.

### **RESÜMEE**

Die Ausbildung der geistig behinderten Schüler brachte in den letzten 25 Jahren eine grundsätzliche Änderung. Erste Gesichtspunkt, der solche Änderung verursachte, ist neue Richtung des Tschechischen Bildungssystems vom Segregationsmodell zum System der gemeinsamen Ausbildung dieser Gruppe der Schüler, außer des Systems von Speziellen Schulen. Der zweite Gesichtspunkt bedeutet die strengergemachte Rechtsnormen, in ihren Folgen die Schüler mit Schwächung der Kognitivleistung nicht mehr in Speziellen Schulen zu reihen konnten.

Die Recherche von verschiedenen Fachliteraturen zeigte, dass es bis jetzt keine Publikation gibt, die Abhängigkeit des Ausbildungs inhaltsam Erfolg der Schüler, die große Probleme mit üblichen Kurikulum haben, löst.

Die Arbeit Richter sich an die Feststellung, ob absolvierte Kurikulum, das zu Gunstengeistigbehinderten Schüler reduziert ist, (Beilage vom Kurikulum RVP für Ausbildung geistig behinderte Schüler) sich als Nachteil für seine Absolventen im Rahmen der

beruflichen Vorbereitung in berufsbildenden Schulen erwisste. Die Arbeit löst die Frage, ob für die Schüलगünstiger ist, mit dem zurechtgemachten Kurikulum erfolgreich zu sein, oder schwach bei dem üblichen Kurikulum bleiben.

Die Forschung ist in weiterführenden Schulen durchgeführt, die Ausbildung in berufsbildenden Fächern in der Gruppe E anbieten, also im Gebiet, in dem sich die Absolventen der Sonderschulen mit den Absolventen von üblichen Schulen treffen, deren Ergebnisse den Schülern nicht ermöglicht hatten, einen anspruchsvollen Lehrfach sich auszuwählen.

Die notwendigen Daten werden dank der Forschung mit quantitativen Forschungsgruppen bildeten Schüler im ersten Lehrjahr der Gruppe E und ihre Pädagogen.

Forschungsergebnisse zeigten, dass absolvierte Form vom Kurikulum nicht das Wichtigste ist, was den Erfolg der Schüler für Pre-professionelle Vorbereitung determiniert. Größere Bedeutung haben für den Erfolg während der Ausbildung an der Berufsschule und professionelle willentliche Merkmale seigenschaftender der betroffenen Schüler, die von Familie und Interesse um ausgewählten Lehrfach determiniert sind.