

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Sára Maděrová

**Závěrečná učňovská zkouška podle jednotného zadání – popis
současného stavu ve vybraných SOU pro sluchově postižené
v České republice**

The final apprenticeship exam according to a unified assignment –
a description of the current state in selected secondary vocational
schools for the Deaf in the Czech Republic

Praha 2020

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

Poděkování:

Dovoluji si vyjádřit upřímné poděkování Mgr. Andree Hudákové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem školám, které se zúčastnily mého výzkumného šetření a příslušným pedagogům, kteří byli ochotni vést se mnou rozhovor a poskytnout mi kurikulární dokumenty škol.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 5. 2020

Sára Maděrová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tzv. závěrečnou zkouškou podle jednotného zadání, kterou od školního roku 2014/2015 povinně skládají všichni žáci středních škol poskytujících střední vzdělání s výučním listem. Cílem práce je popsat současnou podobu této zkoušky ve vybraných tzv. středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené. Pozornost je věnována především uplatnění závazného jednotného zadání vs. využití tradičních, na konkrétní škole dlouhodobě zaužívaných podob realizace této zkoušky, individualizaci zkoušky pro jednotlivé žáky a zohlednění tzv. podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením. Při výzkumném šetření je využito metod obsahové analýzy kurikulárních dokumentů, observace během závěrečné zkoušky a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

Klíčová slova: jednotné zadání, odborné učiliště pro sluchově postižené, podpůrná opatření, střední odborné učiliště pro sluchově postižené, střední vzdělání, výuční list, závěrečná zkouška, žák se sluchovým postižením, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Abstract

This bachelor thesis focuses on the final exam which was, in 2014/2015, unified for all the graduates of secondary schools providing secondary education with apprenticeship certificate. The point of this thesis is to analyze said final exam in certain hand-picked secondary vocational schools as well as some vocational schools for the Deaf. Furthermore, this study deals with the process of applying this mandatory unified assignment, how the individual needs of a student are met, how the supporting measures fit in and how the traditional approach affects these changes. In the second part, the research survey, the method of content analysis of curricular documents (framework educational programmes and school educational programmes), observation during final exam and semi-structured interviews with teachers has been used.

Key words: apprenticeship certificate, Deaf student, final exam, secondary education, secondary vocational school for the Deaf, student with special educational needs, supporting measures, unified assignment, vocational school for the Deaf

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 8 |
| 1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve středních školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem v České republice..... | 10 |
| 1.1 Historie..... | 13 |
| 1.2 Současnost | 18 |
| 2 Závěrečná zkouška podle jednotného zadání..... | 21 |
| 2.1 Vývoj závěrečné učňovské zkoušky | 21 |
| 2.2 Hlavní důvody vedoucí k reformě závěrečné zkoušky | 23 |
| 2.3 Vývoj závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | 25 |
| 2.4 Současná podoba závěrečné zkoušky | 30 |
| 2.4.1 <i>Realizace jednotných zadání.....</i> | <i>30</i> |
| 2.4.2 <i>Písemná zkouška</i> | <i>31</i> |
| 2.4.3 <i>Praktická zkouška</i> | <i>32</i> |
| 2.4.4 <i>Ústní zkouška</i> | <i>33</i> |
| 2.4.5 <i>Testování znalosti cizích jazyků.....</i> | <i>34</i> |
| 2.5 Závěrečná zkouška pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními | 34 |
| 2.5.1 <i>Podpůrná opatření.....</i> | <i>35</i> |
| 2.5.2 <i>Realizace závěrečné zkoušky u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními....</i> | <i>36</i> |
| 2.6 Realizace závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením..... | 37 |
| 2.6.1 <i>Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením.....</i> | <i>38</i> |
| 2.6.2 <i>Doporučení pro realizaci závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením</i> | <i>38</i> |
| 3 Výzkum ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené | 42 |
| 3.1 Sběr dat | 42 |
| 3.2 Analýza dat | 44 |
| 3.2.1 <i>Zapojení středních odborných učilišť a odborných učilišť do přípravné fáze testování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání</i> | <i>44</i> |
| 3.2.2 <i>Spolupráce středních odborných učilišť a odborných učilišť s dalšími institucemi.....</i> | <i>45</i> |
| 3.2.3 <i>Průběh zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.....</i> | <i>47</i> |
| 3.2.4 <i>Počet žáků skládající závěrečnou zkoušku ve školním roce 2018/2019</i> | <i>49</i> |
| 3.2.5 <i>Podoba a realizace písemné zkoušky.....</i> | <i>49</i> |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 3.2.6 | <i>Podoba a realizace praktické zkoušky</i> | 52 |
| 3.2.7 | <i>Podoba a realizace ústní zkoušky</i> | 55 |
| 3.2.8 | <i>Testování znalosti cizích jazyků</i> | 57 |
| 3.2.9 | <i>Úprava podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání ...</i> | 57 |
| 3.3 | Závěry a diskuse | 62 |
| | Závěr | 67 |
| | Seznam použité literatury a zdrojů | 69 |
| | Seznam grafů | 78 |
| | Seznam tabulek | 79 |
| | Seznam obrázků | 80 |
| | Přílohy | 81 |
| | Příloha č. 1 Osnova otázek rozhovoru | 81 |

Úvod

Střední odborná učiliště a odborná učiliště, která poskytují střední vzdělání s výučním listem, jsou od školního roku 2014/2015 povinna ukončovat vzdělávání svých žáků tzv. závěrečnou učňovskou zkoušku podle jednotného zadání. Její koncepce by z podstaty věci měla zaručovat rovné podmínky všem žákům skládajícím závěrečnou zkoušku v učebních oborech ve středních odborných učilištích (realizujících učební obory tzv. kategorie H) i v odborných učilištích (realizujících učební obory tzv. kategorie E) napříč republikou a částečně i napříč obory. Závěrečná učňovská zkouška podle jednotného zadání se pochopitelně týká i žáků se sluchovým postižením – ať již navštěvují tzv. školy hlavního vzdělávacího proudu, nebo tzv. školy pro sluchově postižené. Ačkoli se jedná o zkoušku „s jednotným zadáním“, na rozdíl od maturitní zkoušky neexistují jednotná pravidla pro její realizaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednotlivé školy jsou tak při její realizaci povinny respektovat tzv. podpůrná opatření navržená školskými poradenskými zařízeními jednotlivým žákům a zároveň je jim doporučováno uplatňovat vlastní osvědčené specifické přístupy založené na dřívějších zkušenostech s průběhem závěrečné zkoušky před školním rokem 2014/2015.

Cílem bakalářské práce je popsat, jak vypadá současná podoba závěrečné učňovské zkoušky podle jednotného zadání ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené. Pozornost je věnována (1) uplatnění povinného jednotného schématu testování a jednotného zadání otázek vs. využití tradičních, na konkrétní škole dlouhodobě zaužívaných podob této zkoušky, (2) uplatnění povinného jednotného zadání vs. individualizace zkoušky vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám konkrétních žáků, včetně zohlednění podpůrných opatření doporučených jednotlivým žákům školskými poradenskými zařízeními.

V úvodní části práce přibližujeme strukturu středního vzdělávání v České republice a podrobněji se věnujeme převážně střednímu vzdělání s výučním listem, které je zakončeno závěrečnou zkouškou podle jednotného zadání. Rovněž nastiňujeme, jak vypadal vývoj učňovského školství žáků se sluchovým postižením a jaké možnosti studia mají tito žáci ve středních školách pro sluchově postižené poskytující střední vzdělání s výučním listem v dnešní době. Ve druhé kapitole se věnujeme vývoji podob závěrečné zkoušky a přibližujeme hlavní důvody, které vedly k potřebě tuto zkoušku reformovat. Dále se věnujeme podrobnému popisu nové koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Taktéž se zabýváme realizací závěrečné zkoušky podle jednotného zadání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

a konkrétněji u žáků se sluchovým postižením. Závěr práce je věnován výzkumnému šetření, kterým zjišťujeme, jak vypadá současná podoba závěrečné zkoušky podle jednotného zadání ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené.

1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve středních školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem v České republice

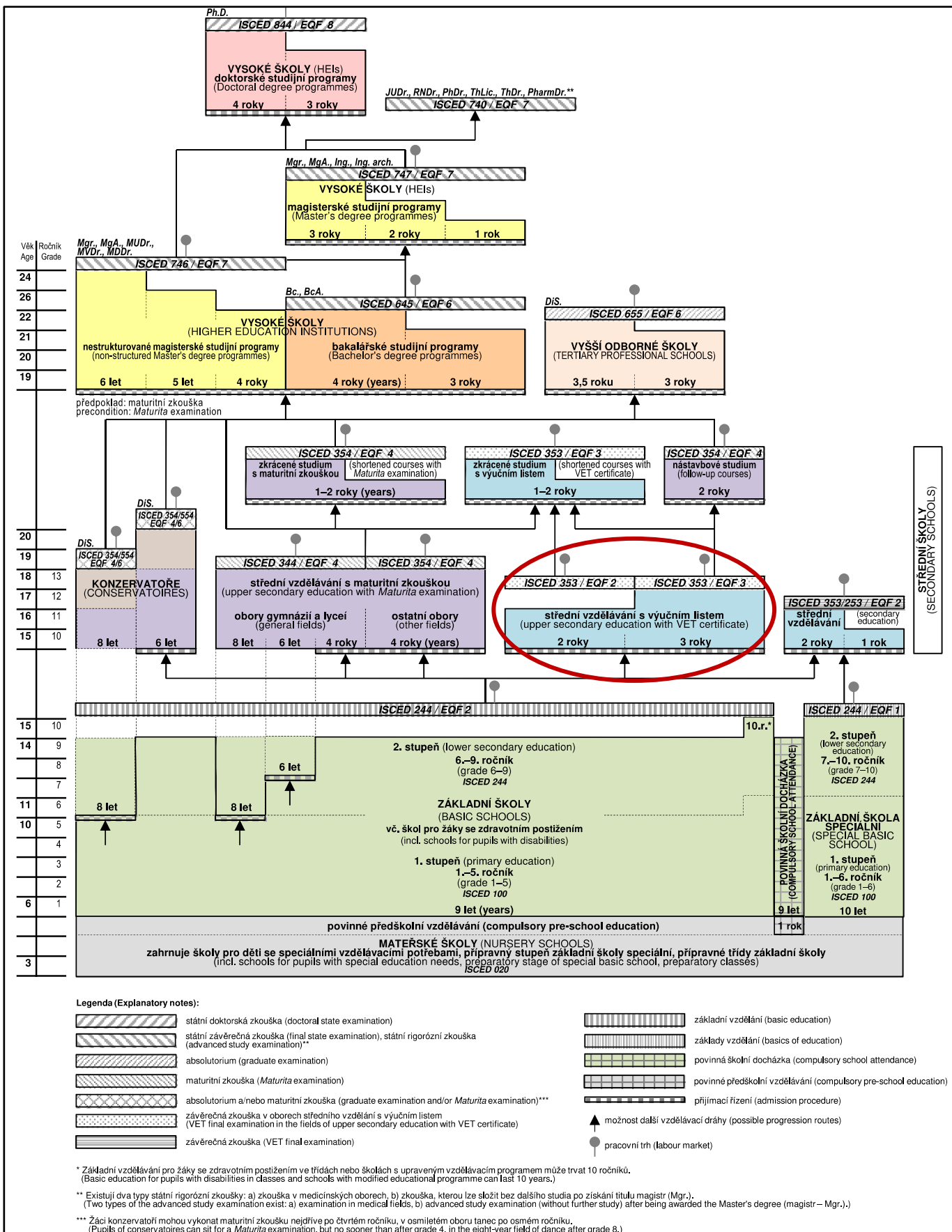
Závěrečná učňovská zkouška podle jednotného zadání je realizována ve středních odborných učilištích a odborných učilištích, která jsou součástí vcelku obširně členěné a rozvětvené struktury škol poskytujících v České republice střední vzdělávání. Střední vzdělávání je upraveno *zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* (dále jen *školský zákon*).¹ Absolventi příslušného vzdělávacího programu středního vzdělávání dosahují těchto stupňů vzdělání (*školský zákon, § 58 odst. 1*):

- a) střední vzdělání,
- b) střední vzdělání s výučním listem,
- c) střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Předmětem našeho zájmu je střední vzdělání s výučním listem,² kterého lze dle *nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání* (dále jen *nařízení vlády č. 211/2010 Sb.*) dosáhnout v učebních oborech **kategorie H** nebo v učebních oborech **kategorie E** (viz Obrázek 1).

¹ Veškerou legislativu, tj. zákony, vyhlášky, nařízení aj. uvádíme v platném znění (pokud se nejedná o již zrušený právní předpis).

² Bližší informace ke střednímu vzdělání a střednímu vzdělání s maturitní zkouškou poskytuje *školský zákon* a *vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři*.



Obrazek 1 Schéma vzdělávacího systému České republiky podle mezinárodní klasifikace ISCED 2011 ve školním roce 2018/2019,³ červeně vyznačeno střední vzdělávání s výučním listem, tzn. poskytující vzdělání v učebních oborech kategorie H a kategorie E

³ ISCED (International Standard Classification of Education) je Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání, kterou vypracovala a vydala organizace UNESCO. ISCED slouží k uspořádání jednotlivých vzdělávacích programů členských zemí UNESCO a k nim odpovídajícím kvalifikacím do vzdělávacích úrovní a oborů. Tato v současné době používaná klasifikace ISCED 2011 v r. 2013 nahradila klasifikaci ISCED 1997 (ČSÚ, [2016]).

Studium učebních oborů **kategorie H** (např. elektrikář, kuchař – číšník) je obvykle tříleté. Výuční list v těchto oborech je možné získat především absolvováním středního odborného učiliště (SOU). Podle § 83 *školského zákona* absolventi učebních oborů kategorie H nemohou přímo pokračovat ve vzdělávání na vysokých školách či vyšších odborných školách, protože nezbytnou podmínkou pro přijetí na tyto školy je úspěšné absolvování maturitní zkoušky. Tu ale mohou složit v tzv. **nástavbovém studiu**, ve dvouletém studijním programu určeném pro absolventy učebních oborů kategorie H a zakončeném maturitní zkouškou.⁴ Absolventi učebních oborů kategorie H mohou také na základě *zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, v platném znění* získat oprávnění k provozování živnosti (tzv. **živnostenský list**).

Středního vzdělání s výučním listem mohou žáci dosáhnout také úspěšným absolvováním odborného učiliště (OU), tj. dvouletého nebo tříletého vzdělávacího programu v učebních oborech **kategorie E** (např. stravovací a ubytovací služby, potravinářské práce). Tyto učební obory jsou určeny žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (EURYDICE, [2020]), konkrétně žákům s (lehkým) mentálním postižením (NÚV, © 2011–2020d). Učební obory kategorie E jsou v porovnání s učebními obory kategorie H méně náročné, kladou nižší nároky na teoretické odborné vzdělání a zaměřují se převážně na praktickou výuku. *Příloha č. 1 k nařízení vlády č. 211/2010 Sb.* uvádí, že absolventi učebních oborů kategorie E „*jsou připraveni pro výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání.*“

Střední vzdělávání v učebních oborech kategorie H a E je ukončeno závěrečnou zkouškou a absolventi získávají vysvědčení o závěrečné zkoušce a **výuční list** (*školský zákon*, § 72). Od školního roku 2014/2015 je závěrečná zkouška u jednotlivých učebních oborů napříč středními odbornými učilišti a odbornými učilišti sjednocena (NÚV, © 2011–2020c), tzn. že žáci vzdělávání v těchto oborech skládají tzv. **závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání**, jejíž podoba je předmětem této bakalářské práce.⁵ Konkrétně se zaměřujeme na realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání **ve středních odborných učilištích a odborných učilištích ve „školách pro sluchově postižené.**“⁶ Vedle těchto škol se žáci se sluchovým postižením

⁴ „*Střední školy mohou organizovat nástavbové studium pro uchazeče, kteří získali střední vzdělání s výučním listem v délce 3 let denní formy vzdělávání*“ (*školský zákon*, § 83, odst. 1).

⁵ Závěrečnou zkoušku dále skládají žáci navštěvující školy poskytující střední vzdělání v tzv. oborech vzdělání kategorie J nebo C (*školský zákon*, § 72, odst. 1). Tato závěrečná zkouška je však stranou zájmu této práce.

⁶ *Školský zákon* (§16 odst. 9) umožňuje zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení či studijní skupiny určené „*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.*“

mohou přirozeně vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Závěrečná zkouška těchto žáků ale není předmětem naší práce.

Označení „**osoba/žák se sluchovým postižením**“ užíváme – ve shodě s aktuálně platnou českou školskou legislativou, která je pro práci stěžejním zdrojem informací – souhrnně pro žáky s jakýmkoli typem, stupněm a „historií“ sluchové vady, preferovaným/i jazykem/y, užívanými pomůckami atd. (srov. Hrubý 1999; Hudáková a Motejzíkova, 2005). Dalším důvodem používání tohoto zastřešujícího termínu je skutečnost, že na žádné „škole pro sluchově postižené“ se nesetkáme s tím, že by ji navštěvovali např. jen žáci prelingválně neslyšící nebo jen žáci se středně těžkou vadou sluchu. Naopak se můžeme setkat s tím, že ve „školách pro sluchově postižené“ najdeme žáky, kteří nemají sluchovou vadu.⁷ My se však v práci zaměřujeme pouze na žáky se sluchovým postižením a těmito „ostatními“ žáky se nezabýváme.

1.1 Historie

V této kapitole ve stručnosti představujeme nejdůležitější historické mezníky ve vývoji tzv. učňovského vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

O rozšíření základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením, ve snaze poskytnout těmto žákům systematické a ucelené „střední vzdělávání“, se začalo usilovat v období po 1. světové válce.⁸ Na popud představitelů „spolků pro hluchoněmé“ a učitelů vzdělávajících žáky se sluchovým postižením se začaly zřizovat **pokračovací školy**, které si kladly za cíl rozšířit žákům základní vzdělání a pomoci jim uplatnit se na trhu práce (Mázerová, 1999, s. 35). **První pokračovací škola** v Československu byla založena v **Praze** r. 1920 Zemským spolkem pro péči o hluchoněmé. Škola poskytovala žákům všeobecné a odborné vzdělání. Všeobecné vzdělání žáci získávali v budově školy, odborné vzdělání probíhalo u živnostníků, tj. u mistrů pro konkrétní učební obory (Hrubý, 1997, s. 90). Chlapci se mohli vyučit např. optikem, knihařem, fotografem, brusičem drahokamů, brašnářem, keramikem, malířem pokojů či zlatníkem. Pro dívky byla nabídka učebních oborů o něco méně pestřejší, mohly se vyučit švadlenou, krejčí nebo modistkou (Mázerová, 1999, s. 36). **Druhá pokračovací škola**

⁷ V odůvodněných případech se ve školách, třídách, odděleních a studijních skupinách, které jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona, „mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním uvedeným v § 16 odst. 9 zákona, přičemž jejich počet nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě, oddělení nebo studijní skupině“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 19 odst. 2).

⁸ Do této doby si žáci osvojovali základy řemesla v ústavech pro hluchoněmé (které jim poskytovaly základní vzdělání) a někteří po absolvování výuky v ústavech přecházeli do učení k mistrům. Takto „vyučených“ žáků se sluchovým postižením však nebylo mnoho (Mázerová, 1999, s. 33–34).

v Československu byla založena r. 1923 ve **slovenské Kremnici** (Stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátne, gymnázium pre žiakov so sluchovým postihnutím internátne, stredná priemyselná škola odevná pre žiakov so sluchovým postihnutím internátne a odborné učilište internátne, © 2012). Škola nabízela nejprve obory pánský krejčí a dámská krejčová. Za pár let svou nabídku oborů rozšířila o obor stolař (Školský vzdělávací program stolař, 2016, s. 7). Později byl r. 1931 otevřen při pražské pokračovací škole **Ústav sociálně zdravotní péče o hluchoněmou mládež**, kde se nacházel domov, v němž byli ubytováni žáci pokračovací školy a poradna, jejíž pracovníci pomáhali žákům najít práci v oboru, pro který získali vzdělání (Hrubý, 1997, s. 92). Ve stejné době byl také otevřen **ústav pro neslyšící dívky v Bechyni**. Zde se dívky věnovaly ručním pracím, šití oděvu, vaření apod. (tamtéž, s. 7).

V r. 1939 byla založena **učňovská škola v Praze** v Holečkově ulici,⁹ která se v mnohém inspirovala učňovskou školou ve slovenské Kremnici (škola založena s názvem „pokračovací“) (Hrubý, 1999, s. 187). Zpočátku se pražská učňovská škola zaměřovala jen na dva obory – pánský krejčí a dámská krejčová, ale o rok později svou nabídku učebních oborů rozšířila o obor obuvník (tamtéž, s. 187). Důležité bylo, že škola již své žáky neumísťovala u živnostníků (jak tomu bylo v případě pokračovacích škol), ale poskytovala jim celkovou odbornou i všeobecnou přípravu ve škole (Hrubý, 1997, s. 92). V r. 1947 byla v **Bratislavě** založena **odborná škola pro hluchoněmé** s učebními obory pánský krejčí a dámská krejčová (Stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím, Kocel'ova 26, [© 2020]).

V r. 1948 však nabyl účinnosti tzv. **zákon o jednotné škole** (*zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství*), který všechny školy na našem území zestátnil a spolu s tím byla také tzv. kodifikována soustava učebních oborů, v nichž bylo možno získat odbornou kvalifikaci (Berný a kol., 2005, s. 8). To fakticky znamenalo, že jednotlivé školy si již nemohly svobodně určovat, které učební obory svým žákům nabídnou, což u žáků se sluchovým postižením vedlo k drastickému zúžení nabídky učebních oborů (Hrubý, 1999, s. 187). Situace byla o to vypjatější, že zatímco dříve mohli žáci se sluchovým postižením navštěvovat jakoukoli základní či střední školu, dle zákona o jednotné škole museli navštěvovat jen „školy pro sluchově postižené“ (Hrubý, 1999, s. 184). Na druhou stranu je nutno vyzdvihnout, že tento zákon jako první na našem území nařídil (a tím i zajistil) žákům se sluchovým postižením povinnou školní docházku (tamtéž, s. 184).

⁹ Škola byla několikrát přemístěna, nejdříve na Smíchově na Kirovově třídě. Roku 1999 se škola opět sloučila se školou pro sluchově postižené v Holečkově ulici, kde kdysi vznikla (Hrubý, 1999, s. 187–188).

Zmíněným zákonem došlo též k tzv. kategorizaci mateřských a základních škol pro žáky se sluchovým postižením dle velikosti ztráty sluchu. Žáci se sluchovým postižením museli – v závislosti na svém audiogramu – povinně navštěvovat buď základní školy pro hluchoněmé (později „základní školy pro neslyšící“), nebo základní školy pro žáky se zbytky sluchu, nebo základní školy pro nedoslýchavé. Dětem se sluchovým postižením a souběžným lehkým mentálním postižením byla určena základní škola pro hluchoněmé a méně nadané (později „zvláštní škola pro neslyšící“) a později též zvláštní škola pro nedoslýchavé (Hrubý, 1999, s. 190). Docházka do mateřských škol postupně vznikajících při základních školách byla dobrovolná.

Z hlediska středního vzdělávání je podstatné, že všichni absolventi základních škol pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu mohli dále ve vzdělávání pokračovat pouze ve **středních odborných učilištích pro sluchově postiženou mládež**, absolventi zvláštních škol pro neslyšící či nedoslýchavé pak v **odborných učilištích pro sluchově postiženou mládež**¹⁰ (srov. Šimůnková, 1987, s. 56). Střední odborná učiliště mohli navštěvovat i absolventi základních škol pro nedoslýchavé, kteří však jako jediní ze žáků se sluchovým postižením mohli získat střední vzdělání s maturitou, a to buď na gymnázium pro nedoslýchavou mládež v Praze (*1954), nebo ve střední odborné škole oděvní v Kremnici (*1974) (srov. Hrubý, 1999; Šimůnková, 1987; Hudáková, 2008 aj.).

Střední odborné učiliště se nacházelo v **Praze na Kirovově třídě** (škola založena s názvem „učňovská“), kde během 50. a 60. let 20. st. přibyly obory provozní zámečnick (později se změnil na strojní mechanik), klempíř, malíř pokojů a čalouník – dekoratér (Řeháková a Řehák, 1987, s. 174). Zde se nacházelo také odborné učiliště určené pro absolventy zvláštních škol pro neslyšící či nedoslýchavé, které nabízelo obor kožedělná výroba se zaměřením pro obuvnickou manipulaci (Šimůnková, 1987, s. 56).

Další střední odborné učiliště, které bylo založeno r. 1965 se nacházelo v **Brně** a zaměřovalo se na obor strojní zámečnick (později se změnil na strojní mechanik) a obor krejčová (později se změnil na krejčí) (Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno, © 2020).

Střední odborné učiliště v **Bratislavě** (škola založena s názvem „odborná škola pro hluchoněmé“) bylo v 50. letech 20. st rozšířeno o obor zahradník, v 60. letech 20. století přibyly obory knihař, cinkograf, sazeč, polygraf, umělecký zámečnick, valcír, zlatník – stříbrník, rytec,

¹⁰ Názvy obou typů těchto středních škol se během desetiletí vývoje několikrát měnily.

zámečník – opravář a během 70. a 80 let 20. st. přibyly obory ortopedický mechanik, ortopedický obuvník a obráběč kovů (Středná odborná škola pro žiakov so sluchovým postihnutím, Koceřova 26, [© 2020]). Absolventi zvláštních škol pro neslyšící či nedoslýchavé měli možnost navštěvovat odborné učiliště, které nabízelo obor zemědělská výroba se zaměřením pro zahradnictví (Šimůnková, 1987, s. 56).

Nicméně, mnoho z těchto oborů se netěšilo dlouhému trvání, k čemuž přispělo i zavedení nové soustavy učebních oborů pro žáky se sluchovým postižením. 1. září 1982 byla v ČSSR zavedena tato soustava učebních oborů (cit. dle Šimůnková, 1987, s. 56):

1. *Klempíř se zaměřením na stavební výrobu (pouze v ČSR),*
2. *Krejčí, krejčová – se zaměřením pro dámské oděvy,*
3. *Krejčí, krejčová – se zaměřením pro pánské oděvy,*
4. *Obuvník, obuvnice – se zaměřením pro výrobu obuvi z usní a z plastiku (pouze v ČSR),*
5. *Čalouník, čalounice,*
6. *Knihář, knihářka (pouze v SSR),*
7. *Strojní mechanik – se zaměřením na stroje a zařízení.*

Soustava učebních oborů byla v r. 1987 rozšířena o obor elektrovýroba, který nabízelo nově vzniklé střední odborné učiliště **ve Valašském Meziříčí** (Hrubý, 1999, s. 162) a obor obráběč kovů, který ještě spolu s oborem zámečník a šití oděvů rozšířil nabídku brněnského středního odborné učiliště (Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno, © 2020).

Změna politického režimu v r. 1989 se významně promítla také do vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Už v r. 1991 *vyhláška č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách* mj. zrušila dosavadní kategorizaci mateřských a základních „škol pro sluchově postižené“ a tím žákům se sluchovým postižením – dá se říci mimochodem – umožnila pokračovat ve středním vzdělávání v souladu s jejich studijními předpoklady a osobními preferencemi, bez limitů daných velikostí jejich ztráty sluchu. Dále tato vyhláška všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami opět dovolila navštěvovat i školy hlavního vzdělávacího proudu a umožnila zakládání v té době zcela nových školských institucí: speciálně pedagogických center.

Veškeré zmíněné skutečnosti přispěly k postupnému rozšiřování nabídky maturitních, ale též učňovských oborů ve středních „školách pro sluchově postižené“. V rámci komplexu

mateřské a základní školy pro sluchově postižené v **Hradci Králové** bylo v r. 1991 založeno střední odborné učiliště pro sluchově postižené, které zpočátku nabízelo učební obory kuchař – číšník a truhlář (TKN – Výročí založení školy pro sluchově postižené v Hradci Králové, 2007). V období let 2005–2012¹¹ přibyly do nabídky učebních oborů středního odborného učiliště obory umělecký truhlář a cukrář. Nabídka učebních oborů odborného učiliště byla rozšířena o obory truhlářská a čalounická výroba, stravovací a ubytovací služby a potravinářská výroba (Česká školní inspekce, © 2020a).

V r. 1994 zahájila svou činnost dle informací z rejstříku škol a školských zařízení střední škola pro sluchově postižené v **Českých Budějovicích**, která nabízí učební obor kategorie E sklenářské práce (MŠMT, © 2013–2020b). Jelikož je součástí střední školy i praktická škola jednoletá a praktická škola dvouletá, nedokážeme s jistotou potvrdit, zda škola nabízela učební obor sklenářské práce již v roce 1994.

Střední odborné učiliště pro sluchově postižené ve **Valašském Meziříčí** svou nabídku učebních oborů obohatilo během 90. let 20. století o učební obor zahradník (Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, © 2017). V prvním desetiletí 21. století vzniklo odborné učiliště pro sluchově postižené, které nabízelo obor zahradnické práce. Ve druhém desetiletí 21. století do nabídky odborného učiliště přibyl obor elektrotechnické a strojně montážní práce (Česká školní inspekce, © 2020b).

Škola v **Brně** rozšířila v prvním desetiletí 21. století nabídku učebních oborů odborného učiliště o obory prodavačské práce a podlahářské práce. Střední odborné učiliště rozšířilo nabídku oborů o obor operátor skladování. Zároveň byly zrušeny učební obory zámečnický, šití oděvů a obráběč kovů (Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno, © 2020).

Nabídka učebních oborů ve středním odborném učilišti a odborném učilišti pro sluchově postižené v **Praze** se po revoluci velmi rozrostla. Střední odborné učiliště nabízí obory cukrář, pekař, kuchař – číšník, strojní mechanik, čalouník a malíř a lakýrník. Odborné učiliště nabízí učební obory potravinářská výroba, stravovací a ubytovací služby, truhlářská a čalounická výroba, malířské a natěračské práce a šití oděvů. Dnes však v nabídce učebních oborů školy nenajdeme obory, které v nabídce byly v období před rokem 1989 – pánský krejčí, dámská

¹¹ Časové období usuzujeme na základě inspekčních zpráv z let 2005 a 2012 provedených Českou školskou inspekci (Česká školní inspekce, © 2020a).

krejčová, obuvník a klempíř (Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, © 2017–2020).

1.2 Současnost

V současnosti nabízí v České republice střední vzdělání s výučním listem celkem pět středních škol pro sluchově postižené (viz webové stránky jednotlivých škol a rejstřík škol a školských zařízení, MŠMT, © 2013–2020b; viz Tabulka 1). Všechny mají samozřejmě zákonnou povinnost ukončovat vzdělání svých žáků závěrečnou zkouškou podle jednotného zadání. Tři z nich se zapojily do našeho výzkumného šetření (viz kapitola 3 *Výzkum ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené*).

| Střední odborná učiliště a odborná učiliště pro sluchově postižené v České republice ve školním roce 2019/2020 | | |
|--|--|--|
| Město, ve kterém se škola nachází | Učební obory kategorie H | Učební obory kategorie E ¹² |
| Praha | Tříleté obory <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cukrář ▪ Pekař ▪ Kuchař – číšník ▪ Strojní mechanik ▪ Čalouník ▪ Malíř a lakýrník | Tříleté obory <ul style="list-style-type: none"> ▪ Potravinářská výroba ▪ Stravovací a ubytovací služby ▪ Truhlářská a čalounická výroba ▪ Malířské a natěračské práce ▪ Šití oděvů |
| Brno¹³ | Tříleté obory <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operátor skladování ▪ Aranžér | Tříleté obory <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prodavačské práce ▪ Podlahářské práce |
| Valašské Meziříčí | Čtyřletý obor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elektrikář Tříletý obor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zahradník | Čtyřletý obor: ¹⁴ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elektrotechnické a strojné montážní práce Tříletý obor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zahradnické práce |
| Hradec Králové | Čtyřleté obory: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Truhlář ▪ Umělecký truhlář a řezbář ▪ Kuchař – číšník ▪ Cukrář | Tříleté obory: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Truhlářská a čalounická výroba ▪ Stravovací a ubytovací služby ▪ Potravinářská výroba |
| České Budějovice | – | Tříletý obor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sklenářské práce |

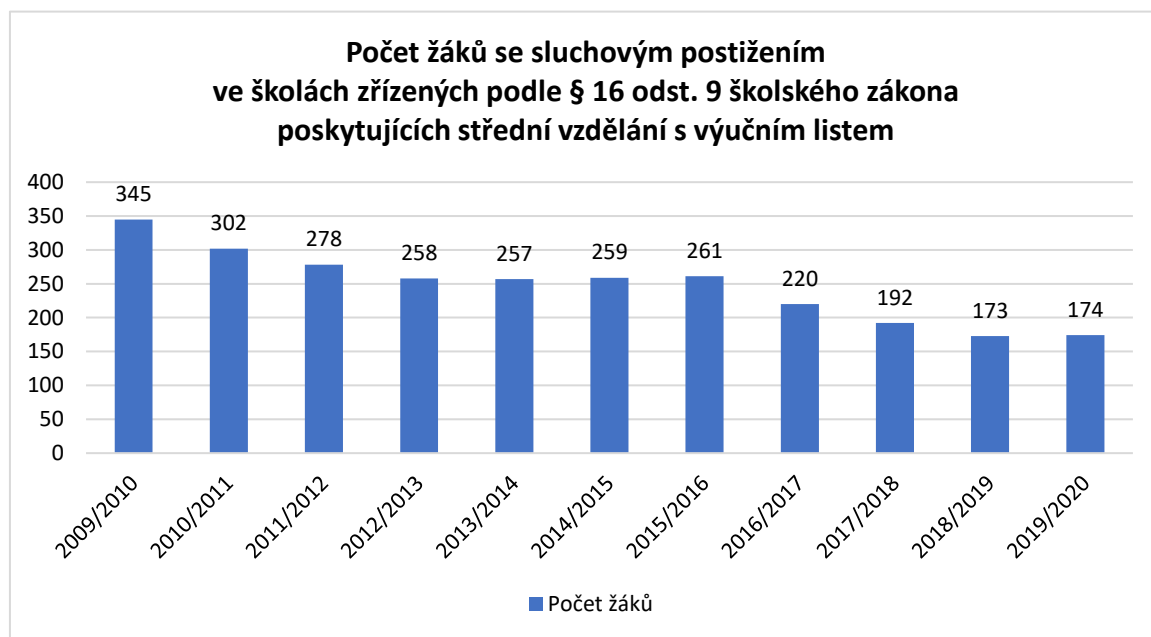
Tabulka 1 Střední odborná učiliště a odborná učiliště pro sluchově postižené v České republice ve školním roce 2019/2020
 (Zdroj: Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, © 2017–2020; Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno, © 2020; Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, © 2017; Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549, [© 2020]; MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice [© 2020])

¹² Některé školy tyto obory uvádějí v rámci „odborného učiliště“ a některé v rámci „odborného učiliště pro sluchově postižené“. Pouze druhý typ je určen žáků se souběžným sluchovým a (lehkým) mentálním postižením. První typ je určen obecně žákům s (lehkým) mentálním postižením (NÚV, © 2011–2020d).

¹³ Podle rejstříku škol a školských zařízení nabízí škola také učební obor Podlahářské práce (obor kategorie E), naopak zde však nenajdeme učební obor Aranžér (obor kategorie H) (MŠMT, © 2013–2020b), který se nachází na webových stránkách školy (Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno, © 2020). Předpokládáme, že obor Aranžér je nový a škola bude přijímat žáky až pro školní rok 2020/2021, u učební oboru Podlahářské práce se domníváme, že ho škola neuvádí na svých webových stránkách, protože do něj pro nadcházející školní rok neplánuje přijímat žádné uchazeče.

¹⁴ Standardní délka vzdělávacího programu, v němž žáci získávají střední vzdělání s výučním listem je dva nebo tři roky (*školský zákon*, § 58 odst. 3). Bohužel se nám nepodařilo zjistit, z jakého důvodu škola pojímá učební obor Elektrotechnické a strojné montážní práce jako čtyřletý.

V Grafu 1 jsou zachyceny počty žáků se sluchovým postižením vzdělávaných v učebních oborech kategorie H a E v posledních deseti školních letech ve třídách, odděleních či školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, tzn. nejen ve středních odborných učilištích a v odborných učilištích „pro sluchově postižené“, ale též ve středních odborných učilištích a v odborných učilištích „pro žáky s jiným postižením“ (viz kapitola 1 *Vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve středních školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem v České republice*).



Graf 1 Počet žáků se sluchovým postižením ve školách zřízených podle školského zákona, § 16 odst. 9 poskytujících střední vzdělání s výučním listem

(Zdroj: Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele)

Školy pro sluchově postižené nabízejí v současné době napříč kategoriemi H a E celkem 26 učebních oborů.¹⁵ Prostým porovnáním počtu žáků se sluchovým postižením a počtu učebních oborů dojdeme k závěru, že počty žáků se sluchovým postižením v jednotlivých oborech se v každém z ročníků pohybují v řádu „nižších jednotek“, v některých oborech nejsou v některých ročnících tito žáci vůbec.¹⁶

¹⁵ Z toho dva učební obory kategorie H (cukrář a kuchař – číšník) a tři učební obory kategorie E (potravinářská výroba, stravovací a ubytovací služby a truhlářská a čalounická výroba) najdeme současně ve dvou školách.

¹⁶ Stranou necháváme otázku, kolik je v jednotlivých oborech v jednotlivých ročnících v učebních oborech ve školách pro sluchově postižené vzděláváno žáků s jinými speciálními vzdělávacími potřebami, než těmi vyplývajícími ze sluchového postižení (viz kapitola 1 *Vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve středních školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem v České republice*).

2 Závěrečná zkouška podle jednotného zadání

Závěrečná zkouška podle jednotného zadání v učebních oborech kategorie H a E je upravena *vyhláškou č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem* (dále jen *vyhláška č. 47/2005 Sb.*), která navazuje na *školský zákon (§74)*. Současné podobě závěrečné zkoušky, kterou charakterizují plošně stanovená jednotná zadání, předcházela vývoj s množstvím legislativních změn. Ty hlavní z nich přibližujeme v následujících podkapitolách.

2.1 Vývoj závěrečné učňovské zkoušky

V období po 2. světové válce byly závěrečné učňovské zkoušky upraveny *nařízením vlády č. 186/1949 Sb., o zatímní úpravě výcviku učňů*. Díky tomuto nařízení byla podoba a organizace závěrečné zkoušky v učňovských školách plně v **kompetenci národních krajských výborů** (Černohorský, 1973, s. 84).

V r. 1958 byl přijat *zákon č. 89/1958 Sb., o výchově dorostu k povolání v učebním poměru (učňovský zákon)*, který zapříčinil, že výchovu a vzdělávání žáků v učebních oborech měly v **rukou státních podniků**, které při svém provozu zřizovaly odborná učiliště nebo učňovská střediska. Krajské národní výbory tak agendu zajišťování závěrečné zkoušky přenechaly státním podnikům (Černohorský, 1973, s. 125–126). Každý takovýto podnik vzdělával a „vychovával“ své žáky především pro svůj provoz, jelikož ve většině případů absolventy po úspěšném složení závěrečné zkoušky zaměstnával (tamtéž, s. 113). Je tedy pravděpodobné, že závěrečná zkouška měla i v podnicích podobného zaměření různou strukturu a obsah. Učňovský zákon z r. 1958 navíc nestanovoval žádná pravidla týkající se realizace a obsahu závěrečné zkoušky. Tato pravidla měla být na základě obecných doporučení ministerstva školství a kultury podrobně specifikována jednotlivými resorty ministerstva školství a kultury – ty však reálně nic nespécifikovaly (Tvrdek, 1965, s. 566).

Ucelenější strukturu získaly závěrečné zkoušky s přijetím *vyhlášky č. 111/1965 Sb., o závěrečných učňovských zkouškách* (dále jen *vyhláška č. 111/1965 Sb.*). Vydání vyhlášky pomohlo k určitému vyrovnání rozdílů mezi požadavky kladenými na žáky u závěrečné zkoušky v různých školách, resp. učilištích (Černohorský, 1999, s. 144). Vyhláška rovněž představovala vůbec první legislativní normu, která závěrečnou zkoušku pojímala jako **celek skládající se ze tří částí: písemné, praktické a ústní** (*vyhláška č. 111/1965 Sb., § 4 odst. 1*).

O 20 let později přišla další zásadnější legislativní změna týkající se závěrečné zkoušky, a to v podobě *vyhlášky č. 31/1987 Sb., o ukončování studia ve středních školách a o ukončování*

přípravy ve zvláštních odborných učilištích (dále jen *vyhláška č. 31/1987 Sb.*), která zrušila vnitřní členění závěrečné zkoušky na tři samostatné části. Cílem bylo přetvořit závěrečnou zkoušku v **kompaktní celek, jehož hlavním výstupem bylo vypracování praktického úkolu**. Žák nejdříve písemně popsal pracovní postup, potom podle něj zpracoval zadaný úkol a na závěr absolvoval rozhovor se zkušební komisí týkající se přípravy, postupu a výsledku praktického úkolu. Celá závěrečná zkouška trvala maximálně 24 hodin a její témata stanovoval **ředitel školy** (Bothe, 1987, s. 83). Pokud se ovšem ústřední orgán, v jehož působnosti střední odborná učiliště a zvláštní odborná učiliště byla, rozhodl, že chce zavést **jednotná témata**, tak mu to bylo povoleno (*vyhláška č. 31/1987 Sb., § 15 odst. 4*).

Nicméně, využití této možnosti bylo ústředním orgánům zanedlouho znemožněno, jelikož vyhláška byla za necelé dva roky nahrazena *vyhláškou č. 119/1989 Sb., o ukončování studia ve středních školách a o ukončování přípravy ve zvláštních odborných učilištích* (dále jen *vyhláška č. 119/1989 Sb.*), v níž byl paragraf, který umožňoval ústředním orgánům zavést v rámci závěrečné zkoušky jednotná zadání, zrušen. Koncepce závěrečné zkoušky jakožto kompaktního celku byla však zachována, došlo pouze k rozšíření „první části“ závěrečné zkoušky, v jejímž rámci měl žák kromě písemného popsání pracovního postupu, zpracovat i tři doplňující odborné otázky k danému tématu (*vyhláška č. 119/1989 Sb., § 2 odst. 3*). Prodloužena byla rovněž maximální délka konání závěrečné zkoušky, a to na tři dny – s výjimkou výtvarných oborů, u nichž byla délka stanovena podle povahy práce na dva až čtyři týdny (*tamtéž odst. 4*).

V r. 1989 byl Výzkumným ústavem odborného školství Praha proveden výzkum v jedenácti středních odborných učilištích, který si kladl za cíl zjistit, zda tehdejší podoba závěrečné zkoušky středním odborným učilištím vyhovovala. Předmětem výzkumu bylo také získání informací o tom, zda závěrečná zkouška komplexně ověřuje připravenost absolventů k výkonu profese, pro kterou se vzdělávali. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že většina z dotazovaných středních odborných učilišť hodnotila tehdejší podobu závěrečné zkoušky negativně. Dalším zjištěním bylo, že podle oslovených respondentů skoro u 60 % žáků závěrečná zkouška ověřovala celkovou připravenost žáka na výkon budoucího povolání. Závěry výzkumného šetření vedly ze strany středních odborných učilišť k požadavku zvýšit náročnost závěrečné zkoušky a obnovit podobu závěrečné zkoušky rozčleněných do tří částí, tj. písemné, praktické a ústní (Lejnar, 1990, s. 9).

Období po r. 1989 s sebou neslo velké množství změn, jejichž valná část se dotkla i regionálního školství, tj. vzdělávání předškolního, základního, středního a vyššího odborného,

včetně tzv. vzdělávání učňovského. Vývoj školství po r. 1989 vedl ke zvýšení nezávislosti jednotlivých škol, k čemuž přispěla především rozsáhlá decentralizace správy školství (Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, s. 1). Školy postupně získaly postavení samostatných právnických subjektů a ředitel školy tak získal velkou část odpovědnosti a rozhodovacích pravomocí (Hampl, 1992, s. 47).

Vyhláška č. 119/1989 Sb. byla nahrazena *vyhláškou č. 442/1991 Sb., o ukončování studia ve středních školách a učilištích* (dále jen *vyhláška č. 442/1991 Sb.*). Závěrečná zkouška byla plně **v kompetenci jednotlivých škol** a byla složena, stejně jako před r. 1987, z **písemné, praktické a ústní části**. Konkrétní témata a jejich počet stanovoval pro každou část závěrečné zkoušky **ředitel školy** (*vyhláška č. 422/1991 Sb., § 1 a 2*).

Se vznikem školského zákona, platného od r. 2005, byla **témata, obsah, forma i pojetí** závěrečné zkoušky stále **v kompetenci ředitelů jednotlivých škol**. Výraznější změny v konání závěrečné zkoušky nepřineslo ani vydání *vyhlášky č. 47/2005 Sb.*, jež je – avšak s několika zásadními novelizacemi – platná dodnes. Skutečnost, že byly závěrečné zkoušky kompletně v kompetenci jednotlivých škol, vedla k velmi rozdílné úrovni náročnosti a faktické nesrovnatelnosti závěrečné zkoušky napříč školami poskytujícími vzdělání ve shodných učebních oborech i napříč školami jako takovými. Výuční list, který žák získal na základě úspěšného složení závěrečné zkoušky sice deklaroval, že žák disponuje potřebnými – oborově orientovanými – znalostmi a dovednostmi, ale realita byla mnohdy jiná. To potvrzovali i zaměstnavatelé, ke kterým absolventi nastupovali (Kočková a kol., 2015, s. 13).

2.2 Hlavní důvody vedoucí k reformě závěrečné zkoušky

Důležitým impulsem pro změny týkající se podoby závěrečné zkoušky byla reforma tehdejších učebních plánů a učebních osnov. Tyto kurikulární dokumenty aktualizované naposledy na začátku 90. let minulého století byly v novém školském zákoně z r. 2004 nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy a z nich vycházejícími školními vzdělávacími programy (Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, s. 4; srov. NÚV, © 2011–2020b).

Rámcové vzdělávací programy, jež byly postupně zaváděny do praxe ve všech segmentech regionálního vzdělávání, včetně vzdělávání učňovského, stanovují základní, obecně závazné požadavky týkající se jak všeobecného, tak odborného vzdělávání v daném oboru vzdělávání (*školský zákon, § 4*). Tato „kurikulární reforma“ kladla důraz na odpoutání se od encyklopedického pojetí vzdělávání směrem k propojování znalostí z jednotlivých

předmětů, na rozvoj tzv. klíčových kompetencí, na přípravu na další vzdělávání a na přechod do praxe (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 37–39).

Podle rámcového vzdělávacího programu pak každá škola vytváří pro každý obor vzdělávání vlastní **školní vzdělávací program**. Ten je možno sestavit tak, aby co nejvíce odpovídal prioritám a různým specifičnostem školy, zkušenostem pedagogů, skladbě a počtu žáků a reflektoval představy školy nebo školského zařízení o podobě vzdělávání (Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, s. 6). Školy poskytující střední vzdělání vytvářely školní vzdělávací programy od r. 2009 (MŠMT, © 2013–2020c). Lze předpokládat, že závěrečné zkoušky byly od té doby z hlediska obsahu ještě rozrůzněnější než v dobách, kdy všechny školy učily podle celostátně jednotných učebních plánů a učebních osnov (srov. Srovnávací analýza učebních dokumentů pro střední odborné vzdělávání ve dvou vybraných oborech vzdělání za období 1997–2017, 2019, s. 8).

Tyto koncepční změny v kurikulárních dokumentech iniciovaly diskuse o potřebě reformy ukončování středního vzdělání s výučním listem. Dalšími neopomenutelnými a důležitými důvody k reformě závěrečné zkoušky byly snahy o objektivizaci a srovnatelnost zadání závěrečné zkoušky napříč všemi školami a stanovení jasně dané úrovně závěrečné zkoušky. Cílem bylo zajistit, aby náročnost závěrečné zkoušky ve stejných učebních oborech byla shodná, aby nároky na žáky téhož učebního oboru byly stejné a výstupy žáků byly hodnoceny na základě srovnatelných pravidel a kritérií (Kočková a kol., 2012, s. 15). Dalším záměrem bylo také zvýšení prestiže výučního listu v očích široké veřejnosti a případných zájemců o učební obory z řad žáků základních škol a jejich rodičů (NÚV, 2015).

Podle Jezberové a kol. (2008, s. 17) a Bartošková a kol. (2008, s. 110) byla v té době závěrečná zkouška nekonzistentní, jednotlivé části zkoušky (písemná, praktická, ústní) nebyly vzájemně provázány a nenavazovaly na sebe. Problém byl převážně v tom, že ústní či písemná zkouška často ověřovaly teoretické znalosti, bez návaznosti na jejich uplatnění v praxi, přičemž správně by i vědomosti encyklopedického charakteru měly být zjišťovány v praktickém prostředí a žáci by měli být schopni aplikovat naučené informace na konkrétní situaci či problém.

Snaha „standardizovat závěrečnou zkoušku“ vznikla rovněž z potřeby reflektovat aktuální požadavky pracovního trhu. Reforma závěrečné zkoušky byla z pohledu potenciálních zaměstnavatelů shledána jako pozitivní krok k získání zřejmějších informací o znalostech a dovednostech absolventa daného učebního oboru (Kočková a kol., 2015, s. 7). Iniciativa k určité změně přístupu k závěrečné zkoušce přišla ovšem i od samotných škol poskytujících

střední vzdělání s výučním listem: např. školy s elektrotechnickými obory vzaly, ještě před myšlenkou reformy, situaci do vlastních rukou a snažily se sjednotit obsah písemné, praktické i ústní závěrečné zkoušky napříč různými školami se stejnými učebními obory (Kočková a kol., 2015, s. 13).

2.3 Vývoj závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Počátek vývoje závěrečné zkoušky podle jednotného zadání datujeme k r. 2003,¹⁷ kdy byl v důsledku výše zmíněných skutečností Národním ústavem odborného vzdělávání (dále jen NÚOV)¹⁸ zpracován dokument Ukončování přípravy v učebních oborech,¹⁹ jenž zhodnotil tehdejší stav ukončování přípravy v učebních oborech jako nevyhovující (Jezberová a kol., 2008, s. 32).

V následujícím období se v odborné veřejnosti postupně formuloval koncepční záměr zavést **pro každý učební obor závěrečnou zkoušku založenou na jednotném zadání témat pro praktickou, písemnou a ústní část zkoušky** (Michek, 2010, s. 136). Jednotná zadání u písemné a ústní zkoušky byla koncipována v souladu s rámcovými vzdělávacími programy středního odborného vzdělávání.²⁰ Praktická zkouška byla založena na využití vznikajících hodnotících standardů, které byly soustavně vytvářeny v projektu národní soustava kvalifikací (Kočková a kol., 2015, s. 15–18).²¹

Nový model závěrečné zkoušky bylo potřeba ověřit přímo v konkrétních učebních oborech. Ve školním roce 2003/2004 proto vznikl projekt **Pilotní ověřování jednotného zadání závěrečných zkoušek ve vybraných učebních oborech**, ve kterém bylo testováno nové pojetí závěrečné zkoušky v učebních oborech automechanik, elektrikář a kuchař. Tento projekt, do kterého se zapojilo 34 škol (Jezberová a kol., 2008, s. 32), započal dlouhou cestu vedoucí k nynější podobě závěrečné zkoušky. V dalších letech pak byly realizovány další projekty, které si kladly za cíl vytvořit novou koncepci závěrečné zkoušky pro co nejvíce učebních oborů a ověřit pracovní verze ve vybraných školách: v letech 2005–2008 se jednalo

¹⁷První úvahy o reformě maturitní zkoušky pocházejí z r. 1997 (Zpráva o výsledcích projektu maturitní generálky a stavu připravenosti na zahájení reformy maturitní zkoušky v roce 2011, 2010).

¹⁸Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) byl v r. 2011 sloučen s Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV) (NÚV, © 2011–2020e). Od ledna 2020 je NÚV sloučen s Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) v Národním pedagogickém institutu ČR (NPI ČR) (Faberová, NIDV, © 2019).

¹⁹Materiál se nám bohužel nepodařilo dohledat (tento fakt přisuzujeme nejspíše transformaci webu NÚOV na NÚV).

²⁰„Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání byly vydávány MŠMT postupně od roku 2007 do roku 2012 v 6 vlnách“ (NÚV, © 2011–2020f).

²¹Hodnotící standard je soubor kritérií a způsobů hodnocení, který slouží k ověřování odborné způsobilosti potřebné v určitém povolání (NÚV, © 2011–2020g).

o projekt Evropského sociálního fondu **Kvalita I**, v letech 2009–2012 byl realizován projekt **Nová závěrečná zkouška**. Na ten navázal závěrečný projekt **Nová závěrečná zkouška 2**, který byl ukončen v r. 2015 (Kočková a kol., 2015, s. 15–18).

Díky těmto projektům rok od roku rostl počet nově vytvořených zadání k jednotlivým učebním oborům a souběžně s tím se rozšiřoval i okruh škol, ve kterých byla jednotná zadání v rámci závěrečné zkoušky testována. **V r. 2006 tak byl připraven návrh koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání pro všechny obory středního vzdělání s výučním listem u kategorie H** (Kočková a kol., 2015, s. 15). Tato jednotná zadání pak byla ve školním roce 2009/2010 všem školám s učebními obory kategorie H nabídnuta k využití v projektu *Nová závěrečná zkouška* (Kočková a kol., 2012, s. 10.).

Ve školním roce 2010/2011 byla jednotná zadání nabídnuta i všem školám s učebními obory kategorie E. Tato zadání vychází z jednotných zadání v učebních oborech kategorie H. Tvůrci koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání si zpočátku kladli otázku, zda je vůbec možné uplatňovat u závěrečné zkoušky v oborech kategorie E princip jednotného zadání, jelikož vzdělávací potřeby jednotlivých žáků v odborných učilištích jsou obecně značně rozdílné a nelze očekávat, že budou mezi sebou dosahovat srovnatelných vzdělávacích výsledků. Odborná učiliště se však vyjádřila kladně a o jednotná zadání měla zájem (Jezberová a kol., 2012 s. 9–12).

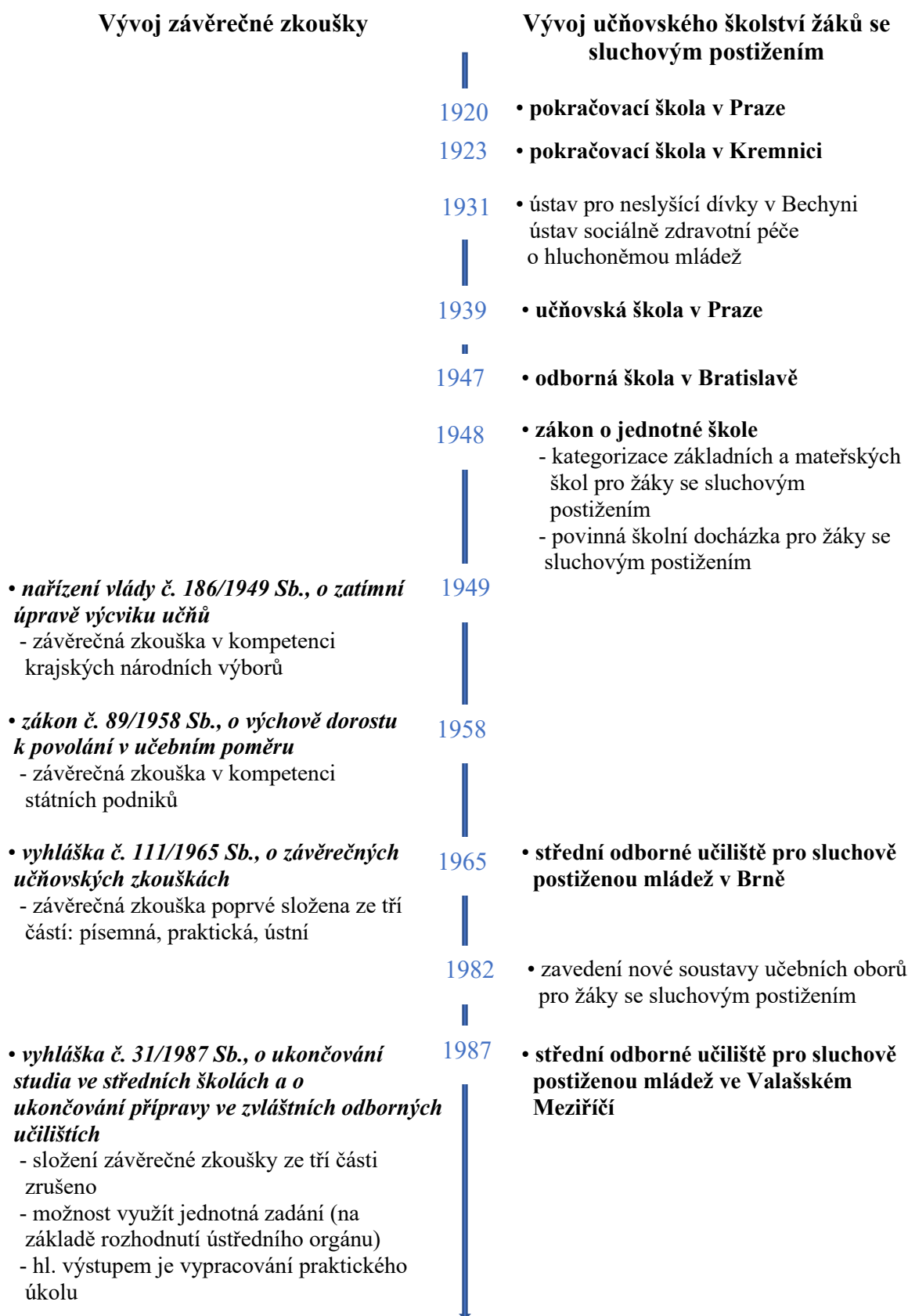
Od školního roku 2010/2011 se tak všechna střední odborná učiliště a odborná učiliště mohla rozhodnout, zda pro závěrečnou zkoušku využijí nová jednotná zadání, nebo ne, přičemž bylo možno uplatnit jednotná zadání v celém rozsahu závěrečné zkoušky, nebo jen pro některou část zkoušky (písemnou, praktickou, ústní) (Kočková a kol., 2012, s. 19–20). Mnohé školy o jednotná zadání pro závěrečnou zkoušku měly zájem, každým rokem se počet žáků konajících tuto „jednotnou zkoušku“ zvyšoval. V roce 2013/2014, tj. rok před povinným celoplošným zavedením závěrečné zkoušky skládalo dobrovolně závěrečnou zkoušku dle „nové jednotné koncepce“ celkem 91,2 % škol s obory kategorie H a 84,6 % škol s obory kategorie E (Kočková a kol., 2015, s. 18). Povinně skládali závěrečnou zkoušku podle nové koncepce žáci ve školním roce 2014/2015 (na základě novely *školského zákona č. 82/2015 Sb.* s účinností od 1. května 2015) (Kočková a kol., 2016, s. 7).

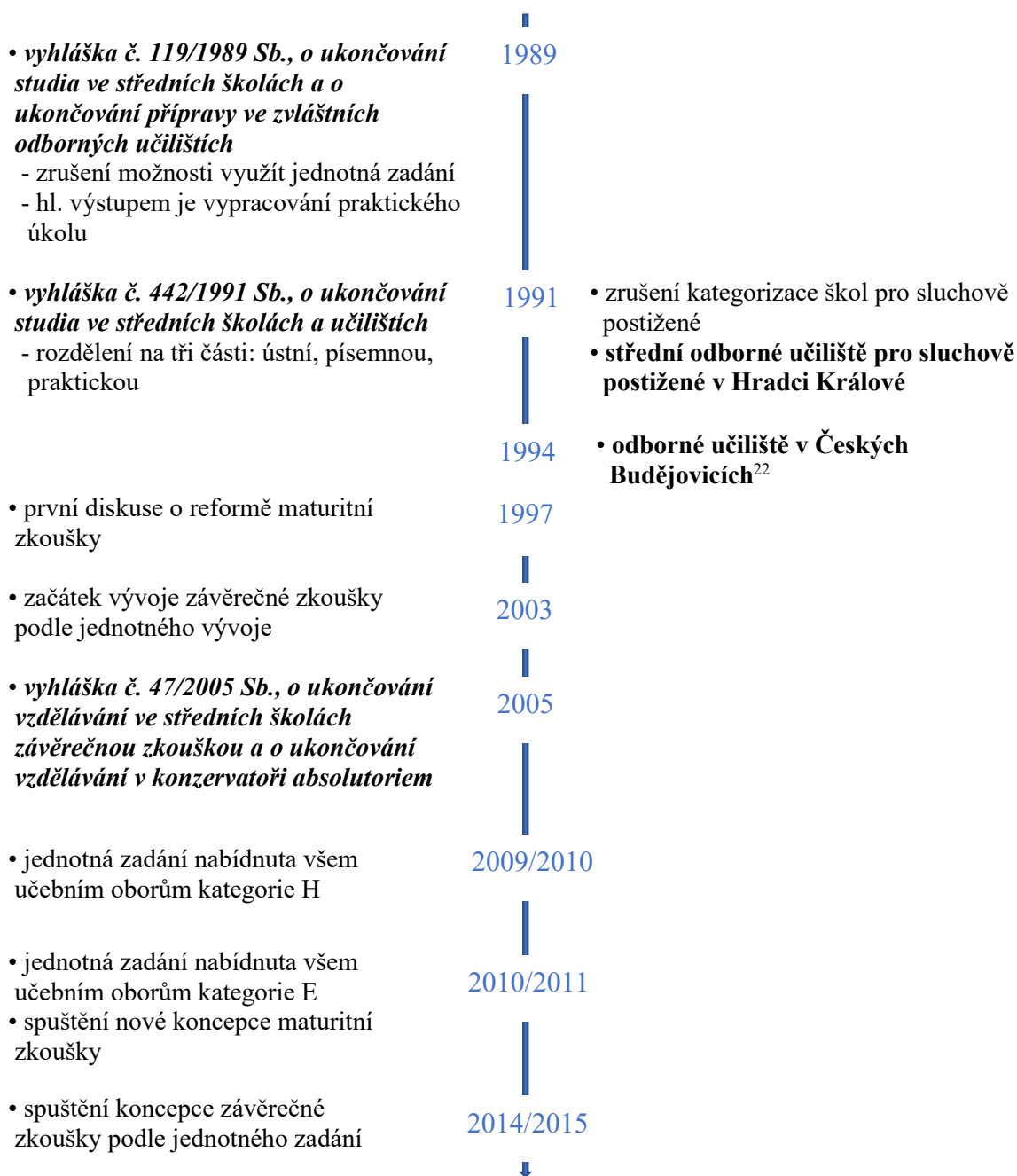
V této práci se podrobněji zaměřujeme na podobu závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením. Proto jsou pro nás důležité informace o tom, jak se autoři jednotné koncepce této zkoušky staví k její realizaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Až do r. 2010, kdy započala tvorba jednotných zadání i pro učební obory kategorie E, se ovšem

dokumenty zabývající se novou koncepcí závěrečné zkoušky o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami nezmiňují. První konkrétnější úvahy o tom, jak realizovat závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se objevily až v době, kdy byla závěrečná zkouška podle jednotného zadání zavedena povinně, a to v metodické publikaci Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole: školní rok 2014/2015.

Pro lepší orientaci v celkovém vývoji závěrečné zkoušky podle jednotného zadání přikládáme schéma, kde je vývoj závěrečné zkoušky zobrazen spolu s vývojem učňovského školství žáků se sluchovým postižením (viz Obrázek 2).

Schéma vývoje závěrečné zkoušky a vývoje učňovského školství žáků se sluchovým postižením v České republice (Československu)





Obrázek 2 Schéma vývoje závěrečné zkoušky a vývoje učňovského školství žáků se sluchovým postižením v České republice (Československu)

²² Jak jsme již uvedli v kapitole 1.1 *Historie*, nemůžeme s určitostí říci, jestli v roce 1994 vzniklo v Českých Budějovicích odborné učiliště nebo praktická škola jednoletá a praktická škola dvouletá. Informace získané z rejstříku škol a školských zařízení toto blíže nespecifikují.

2.4 Současná podoba závěrečné zkoušky

Nynější podobu závěrečné zkoušky charakterizují jednotná zadání, která zajišťují sjednocenost závěrečné zkoušky napříč školami poskytujícími střední vzdělání s výučním listem. To v praxi znamená, že si např. žák se sluchovým postižením učebního oboru kuchař – číšník v Praze v Holečkově ulici může vylosovat zcela shodné téma jako žák skládající závěrečnou zkoušku totožného učebního oboru ve středním odborném učilišti pro sluchově postižené v Hradci Králové, přičemž u obou žáků jsou kladeny stejné požadavky na odborné praktické i teoretické znalosti a všeobecné dovednosti. Žáci v rámci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání musí uspět, stejně jako před její reformou, ve třech částech zkoušky: písemné, praktické, ústní. Novinkou je zpracování samostatné odborné práce v některých učebních oborech kategorie H a následná obhajoba u praktické zkoušky. Ústní část zkoušky nově ověřuje také žákův obecný přehled ze světa práce.

2.4.1 Realizace jednotných zadání

Realizace závěrečné zkoušky v učebních oborech s výučním listem byla až do 1. října 2019 v kompetenci Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV). V současné době je agenda zajišťování závěrečné zkoušky v rukou Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV, dříve známé pod názvem CERMAT), které zajišťuje i maturitní zkoušky a jednotné přijímací zkoušky v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou (CERMAT, © 2019a). CZVV převzalo i vydávání metodické publikace Závěrečná zkouška podle jednotného zadání.

Jednotná zadání závěrečné zkoušky byla vytvořena tzv. **autorským týmem**, který pro každý učební obor sestával z editora (pracovník NÚV, dnes pracovník CZVV), zástupců zpravidla tří škol (počet zástupců škol odpovídal rozšířenosti oboru) a odborníka z praxe, který obvykle pocházel z pracoviště, kde se realizuje praxe žáků (Nová, 2012, s. 1). V současné době se již vytvořená jednotná zadání pro každý učební obor pouze dle potřeby aktualizují, např. v důsledku změny určitých norem nebo pokud se v některém tématu vyskytne chyba. Každý rok mají školy možnost podat zpětnou vazbu týkající se proběhnuté závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Editori jednotlivých autorských týmů všechny připomínky zhodnotí a případné změny do témat jednotných zadání zapracují (NÚV, © 2011–2020a).

Jak již bylo zmíněno výše, jednotné zadání v učebních oborech kategorie E vychází z jednotného zadání v učebních oborech kategorie H, struktura zadání je ale upravena a reflektuje rozdílné předpoklady a potřeby žáků odborných učilišť (Jezberová, 2012, s. 10). Hlavní rozdíly, které vykazují jednotná zadání v učebních oborech kategorie E oproti

jednotným zadáním v učebních oborech kategorie H, jsou (cit. dle Hušáková a kol., 2020, s. 18):

- *témata jsou zpravidla méně náročná na teoretické vědomosti,*
- *je snížena náročnost kritérií hodnocení výkonů žáků,*
- *veškeré pokyny jsou stanoveny tak, aby je žákům tlumočili jejich učitelé,*²³
- *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.*

Dále se ještě při písemné části zkoušky častěji využívají uzavřené testové otázky²⁴ (žák pracuje s předloženými možnostmi – ty spojuje, vybírá z nich atd.) (NÚV, 2015).

Jednotlivé části závěrečné zkoušky jsou koncipovány tak, aby ověřily odborné praktické i teoretické znalosti a všeobecné dovednosti, které žáci získali v průběhu studia. V zásadě se ověřuje, zda si žák osvojil všechny potřebné znalosti a dovednosti v rámci odborných předmětů, které jsou požadované pro řádný výkon pracovních činností v určitém povolání. Znalosti všeobecných vzdělávacích předmětů (např. Český jazyk a literatura) nejsou v rámci závěrečné zkoušky samostatně ověřovány. Některé ze všeobecných vzdělávacích předmětů jsou ovšem zařazeny do jednotlivých částí závěrečné zkoušky (např. při psaní samostatné odborné práce je ověřována žákova znalost českého jazyka, písemná nebo praktická zkouška ve vybraných učebních oborech testuje znalost cizího jazyka).

Následující shrnutí jednotlivých částí závěrečné zkoušky se opírá o nejnovější metodickou publikaci vydanou pro školní rok 2019/2020 s názvem Závěrečná zkouška podle jednotného zadání: školní rok 2019/2020.

2.4.2 Písemná zkouška

Písemnou zkoušku může žák skládat **elektronicky** na počítači **nebo písemně** na papíře. To, zda bude mít jednotné zadání elektronickou, nebo písemnou formu, záleží na dvou faktorech: prvním je čistě preference ředitele školy a druhým existence tzv. banky úkolů u daného učebního oboru. Banky úkolů v jednotlivých učebních oborech vytvářejí autorské týmy na základě jednotného zadání pro písemnou zkoušku a za účelem poskytnutí možnosti

²³ Podle metodičky projektu Nová závěrečná zkouška R. Jezberové má řada žáků potíže se čtením delších textů (NÚV, © 2011–2020j).

²⁴ „Podle způsobu, jakým žák v testové úloze odpovídá, lze rozlišit úlohy otevřené (někdy v literatuře označované jako úlohy s tvořenou odpovědí nebo volnou odpovědí) a úlohy uzavřené (s nabízenou odpovědí, s nucenou volbou odpovědi)“ (Chrásková, 1999, s. 25).

skládat písemnou zkoušku na počítači. Banky úkolů sice dosud nejsou zhotoveny pro všechny učební obory, ale autorské týmy jednotlivých učebních oborů konstantně pracují na aktualizaci jednotných zadání a banky úkolů postupně přibývají. Písemná zkouška na počítači poté vypadá tak, že počítač žákovi automaticky vygeneruje téma z banky úkolů. Jednotné zadání písemné zkoušky sestává z otevřených úloh a zhruba v polovině učebních oborů i z uzavřených testových otázek (Hušáková a kol., 2020, s. 4–10).

Pokud banka úkolů u daného učebního oboru existuje, ale ředitel školy se z nějakého důvodu přikloní k tomu, že žáci budou skládat písemnou zkoušku tradiční písemnou formou, postupuje se tak, že ředitel školy témata jednotného zadání vygeneruje z banky úkolů a každému žákovi jedno téma přidělí. Proces generování lze opakovat, ale maximálně dvakrát pro jednoho žáka, tj. v případě třídy s deseti žáky ředitel může nejdříve vygenerovat deset témat, z nich vybrat pět témat a generovat nových deset témat, ze kterých znovu vybere pět témat. Pokud banka úkolů v učebním oboru není vytvořena, žáci skládají písemnou zkoušku na papíře a ředitel školy vybere z nabídky hotových témat nejméně tři témata, z nichž každému žákovi přidělí jedno (Hušáková a kol., 2020, s. 9).

2.4.3 Praktická zkouška

Praktickou zkoušku z odborného výcviku může žák složit ve škole, kde se vzdělával nebo na reálném pracovišti mimo školu, kam docházel na praktické vyučování (*vyhláška č. 47/2005 Sb., § 6 odst. 2*). Zkouška probíhá tak, že ředitel školy vybere z jednotného zadání konkrétního učebního oboru jedno nebo více témat. Zvolí-li více témat, žáci si z nich losují (*vyhláška č. 47/2005 Sb., § 2 odst. 3*). Vyhláška počet zadání nestanovuje, vše se odvíjí od potřeb a charakteru učebního oboru. V případě, že žák skládá praktickou zkoušku na reálném pracovišti, kde se pracuje s nějakým konkrétním výrobkem, který neodpovídá žádnému z témat jednotného zadání, využije škola tzv. otevřené téma. Ve spolupráci s pracovištěm, kde žák zkoušku koná, škola téma pro konkrétní výrobek vypracuje (Hušáková a kol., 2020, s. 12).

Praktická část zkoušky umožňuje školám uplatnit i tzv. **školní část**, ve které mohou školy ověřovat výsledky žáků, vyplývající ze školního vzdělávacího programu. Pokud se školy rozhodnou zařadit školní část do praktické zkoušky, obsah si vytváří samy a plně za něj zodpovídají (Hušáková a kol., 2020, s. 12).

Součástí praktické části závěrečné zkoušky v některých učebních oborech kategorie H je i představení a obhajoba **samostatné odborné práce**.²⁵ Samostatnou odbornou prací se rozumí písemné zpracování komplexního úkolu, který se týká problematiky daného učebního oboru (např. cukráři popisují pracovní postup výroby dortu ke konkrétní slavnostní příležitosti). Cílem vypracování samostatné odborné práce je prokázat celkovou odbornou připravenost žáka na výkon určitého povolání, ale také klíčové kompetence jako např. schopnost vyhledávat a třídit informace, dovednost řešit problémy, komunikovat, prezentovat výsledky své práce aj. (Hušáková a kol., 2020, s. 13).

2.4.4 Ústní zkouška

Podle *vyhlášky č. 47/2005 Sb. (§ 2 odst. 4)* stanoví ředitel školy 25 až 30 témat (tzn. vybere je z jednotného zadání k danému učebnímu oboru). Žák si následně jedno z témat vylosuje. Je vhodné, aby škola na základě vybraných témat dala žákům v časovém předstihu k dispozici obecněji formulované otázky, které jim pomohou s přípravou (Hušáková a kol., 2020, s. 14).

Ke každému odbornému tématu, které si žák vylosuje, je přiřazena **otázka ze světa práce**. Tyto otázky byly do závěrečné zkoušky zařazeny, aby ověřily, zda mají žáci základní povědomí o běžných pracovních a ekonomických problémech (např. o ztrátě zaměstnání, podání daňového přiznání) a o jejich řešení. Zkoušení otázky ze světa práce je nastaveno formou volné diskuze mezi žákem a zkušební komisí. Žák může komisi seznámit se svými názory a zkušenostmi s danou problematikou, nejedná se o tedy jen o prokazování teoretických znalostí (Hušáková a kol., 2020, s. 15–16).

Otázky ze světa práce jsou veřejně přístupné (např. na webových stránkách CZVV). Poslední aktualizace otázek pro učební obory kategorie H i E proběhla v průběhu r. 2016. a jedná se o 31 otázek pro učební obory kategorie H a 30 otázek pro učební obory kategorie E (NÚV, © 2011–2020ch). Otázky ze světa práce v učebních oborech kategorie E jsou formulovány méně náročnou formou (Hušáková a kol., 2020, s. 18). Pro jasnější představu, jak vypadá struktura otázky ze světa práce v obou kategoriích učebních oborů, podáváme příklad v Tabulce 2:

²⁵ Ve školním roce 2019/2020 shledali tvůrci jednotných zadání vypracování práce za přínosné ve třinácti učebních oborech kategorie H (Hušáková a kol., 2020, s. 13).

| Příklad otázky ze světa práce | |
|--|---|
| Učební obory kategorie H | Učební obory kategorie E |
| <p>Úřad práce Kde je ve Vašem okolí úřad práce? Kdy se tam obrátíte o pomoc? Jaké služby úřady práce nabízejí?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kde se ve Vašem okolí nachází úřad práce? • Popište služby, které úřad práce nabízí. • Vysvětlete pojem rekvalifikace a uveďte, kdo rekvalifikaci platí. Jak Vám může při rekvalifikaci pomoci úřad práce? | <p>Úřad práce K čemu slouží úřad práce?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak zjistíte, kde je úřad práce? • Kdy půjdete na úřad práce? • S čím Vám na úřadu práce mohou pomoci? |

Tabulka 2 Příklad otázky ze světa práce
(Zdroj: NÚV, © 2011–2020ch)

2.4.5 Testování znalosti cizích jazyků

V deseti učebních oborech kategorie H je v písemné nebo v praktické části zařazeno testování z cizích jazyků. Žák si může zvolit, zda chce zkoušku skládat z **anglického** či **německého jazyka** (v případě učebního oboru kadeřník i z **ruského jazyka**). Testování cizího jazyka při písemné zkoušce je koncipováno jako ověření znalostí odborné terminologie. Žáci se mohou setkat například s překladem slovíček, krátkého textu nebo konverzačních frází. Při praktické zkoušce se testuje znalost odborné terminologie, ale také komunikační dovednosti v cizím jazyce, které žák prokazuje při obhajobě samostatné odborné práce. Žák může být členy zkušební komise například dotázán, aby představil svůj obor, práci či výrobek (NÚV, © 2011–2020i).

2.5 Závěrečná zkouška pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními

Školský zákon (§ 16 odst. 1) definuje **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**, a to jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (dále jen *vyhláška č. 27/2016 Sb.*) navazující na § 16 *školského zákona* označuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou při vzdělávání poskytnuta podpůrná opatření jako **žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními**.

2.5.1 Podpůrná opatření

Školský zákon (§ 16, odst. 1) definuje podpůrná opatření jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Například žákovi se sluchovým postižením umožní poskytnutí podpůrných opatření pro vzdělávání, aby v průběhu studia (v rámci všech úrovní vzdělávání) nepocítil žádné překážky vznikající na základě jeho sluchového postižení, a mohl tak bez obtíží naplnit své (speciální) vzdělávací potřeby.

Školský zákon (§ 16, odst. 1) dále stanovuje, že podpůrná opatření spočívají především v:

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

Tato podpůrná opatření *školský zákon (§ 16 odst. 3)* dále rozděluje podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti a kategorizuje je do pěti stupňů, přičemž jednotlivé druhy a stupně podpůrných opatření lze kombinovat. O poskytnutí podpůrných opatření prvního stupně rozhoduje škola sama. Jedná se o kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u kterých postačuje v minimálním rozsahu upravit průběh výchovy a vzdělávání daného žáka (*vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1*).

Při poskytování podpůrných opatření vyššího stupně kompenzujících těžší obtíže ve vzdělávání žáka je nezbytné, aby jeho speciální vzdělávací potřeby posoudilo školské poradenské zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1).

Vyhláška č. 27/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění (dále jen vyhláška č. 27/2005 Sb.) navazující na školský zákon (§ 16) rozlišuje dva typy školských poradenských zařízení: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. **Speciálně pedagogická centra** poskytují poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků „s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6 odst. 1). Na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků vydávají speciálně pedagogická centra doporučení, které obsahuje navrhovaná podpůrná opatření pro vzdělávání žáka (tamtéž, § 7). Doporučení je rovněž stěžejní i pro uzpůsobení podmínek konání závěrečné zkoušky.

2.5.2 Realizace závěrečné zkoušky u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními

Školský zákon (§ 16) stanovuje škole při realizaci závěrečné zkoušky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zohlednit podpůrná opatření, která navrhne školské poradenské zařízení. To blíže specifikuje navazující vyhláška č. 27/2016 Sb. (příloha č. 1), která udává řediteli školy při realizaci závěrečné zkoušky povinnost, aby umožnil „žákovi, u kterého byla v průběhu vzdělávání uplatňována podpůrná opatření druhého stupně (stejně tak podpůrná opatření třetího a čtvrtého stupně – pozn. aut.), aby byla zohledněna i v průběhu konání praktické a teoretické zkoušky²⁶ na základě doporučení školského poradenského zařízení.“ Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., dále konkrétněji stanovuje škole při realizaci závěrečné zkoušky **respektovat funkční důsledky obtíží, onemocnění nebo zdravotního postižení žáka. Škola může rovněž upravovat zkušební dokumentaci a průběh závěrečné zkoušky.** U závěrečné zkoušky může být přítomen **asistent pedagoga, osobní asistent nebo tlumočnick českého znakového jazyka.**

Žádná komplexnější jednotná pravidla pro realizaci zkoušky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – na rozdíl od maturitní zkoušky – nejsou vymezena (Kočková a kol., 2016, s. 21–22) a nic nenasvědčuje tomu, že by se k jejich vytvoření schylovalo. Pedagogům,

²⁶ Zde nejspíš autoři vyhlášky č. 27/2016 Sb. zaměnili závěrečnou zkoušku v oborech středního vzdělání s výučním listem za závěrečnou zkoušku v oborech středního vzdělání, protože ta se skládá z praktické a teoretické zkoušky. Závěrečná zkouška v oborech středního vzdělání s výučním listem se skládá z písemné, ústní a praktické zkoušky (školský zákon, § 74 odst. 1).

kteří realizují závěrečné zkoušky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, může jako určitý zdroj informací potřebných k přípravě a realizaci závěrečné zkoušky sloužit metodická publikace *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole*, jež je každý rok vydávána v aktualizované edici. Další doporučení k realizaci závěrečné zkoušky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou pedagogové nalézt na webových stránkách NÚV, resp. CZVV.

Jak jsme již zmínili, dle *přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.* je škole umožněno upravovat zkušební dokumentaci jednotných zadání. Metodická publikace přibližuje, že úpravy zkušební dokumentace jsou možné pouze formální, nikoliv obsahové (přičemž škola zodpovídá za to, že formálně upravené téma disponuje obsahem, který se shoduje s tématem stanoveným v jednotném zadání). Cílem formálních úprav je, aby žák mohl pracovat s takovým zadáním, na jaké byl zvyklý v průběhu jeho vzdělávání. Za formální úpravu je například považováno zvětšení písma, zestručnění formulací otázek, převedení otevřených otázek do formy uzavřených testových otázek, doplnění zadání o grafické podklady, podrobnější rozpracování osnovy zadání či odpovědí (Hušáková a kol., 2020, s. 20–21).

Metodická publikace přibližuje další konkrétnější příklady uzpůsobení podmínek konání závěrečné zkoušky u žáků s priznanými podpůrnými opatřeními, které v příloze č. 1 *vyhlášky č. 27/2016 Sb.* nenalezneme:

- **prodloužení času na konání všech částí zkoušky,**²⁷
- pedagogům je doporučeno udržovat **individuální přístup k žákovi,**
- v ideálním případě by měl být **žák dotazován pedagogem, který jej vzdělával** (Hušáková a kol., 2020, s. 20–21).

2.6 Realizace závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením

Závěrečná zkouška podle jednotného zadání zaručuje rovné podmínky všem žákům daného učebního oboru napříč školami, nehledě na to, zda jde o školy hlavního vzdělávacího proudu, či o školy zřízené podle § 16 odst. 9 *školského zákona*, konkrétně např. školy pro sluchově postižené.

²⁷ Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž vzdělávání je zakončeno maturitní zkouškou, mají dle *přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.* nárok na navýšení časového limitu, ale u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž vzdělávání je zakončeno závěrečnou zkouškou podle jednotného zadání, tento nárok ve vyhláše zmíněn není a jako doporučení je zmíněn pouze v metodické publikaci. Přitom je navýšení času běžně uplatňovaným podpůrným opatřením ve středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené (viz kapitola 3.2 *Analýza dat*).

Před plošným sjednocením závěrečné zkoušky každá škola pro sluchově postižené poskytující střední vzdělání s výučním listem rozhodovala samostatně o tom, jak realizovat závěrečnou zkoušku tak, aby zohlednila potřeby svých žáků. Můžeme předpokládat, že na každé škole přistupovali k realizaci závěrečné zkoušky jinak. Z části i v opoře o komunikační přístupy, metody výuky, pedagogické postupy aj. specificky uplatňované v každé z těchto škol. Dokonce i v rámci jedné školy nemusí být přístup ke komunikaci, výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením jednotný, každý pedagog může se žáky pracovat a přistupovat k nim podle svého uvážení a na základě vlastních zkušeností (Hudáková, 2004, s. 183–184). A lze se domnívat, že i tyto individuální způsoby konkrétních pedagogů se odrážely v podobě závěrečné zkoušky v době, kdy byly plně v režii jednotlivých škol.

2.6.1 Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením

Školy na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb školským poradenským zařízením musí při uzpůsobení závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením uplatňovat podpůrná opatření. Na základě *vyhlášky č. 27/2016 Sb.* podáváme přehled hlavních podpůrných opatření, které školy uplatňují u žáků se sluchovým postižením:

- žáci, kteří preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, mají možnost využít **tlumočnicka českého znakového jazyka**,
- žáci, kteří preferují komunikaci v mluveném českém jazyce s oporou v psaném textu, mají možnost využít **přepisovatele pro neslyšící**,
- přítomnost **asistenta pedagoga**, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi,
- **úprava zkušební dokumentace** a průběhu závěrečné zkoušky.

2.6.2 Doporučení pro realizaci závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením

Jak jsme již zmínili, v tuto chvíli neexistují žádná jednotná pravidla pro realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy ani u žáků se sluchovým postižením). Zcela jinak je to však u „jednotné maturitní zkoušky“, u které jsou podmínky konání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upraveny *školským zákonem (§ 78)* a navazující *vyhláškou č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, v platném znění* (dále jen *vyhláška č. 177/2009 Sb.*).

Pro účely uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky jsou žáci se sluchovým postižením rozděleni do tří skupin:

- **SP I:** první skupinu tvoří žáci, kteří komunikují mluvenou češtinou a rozumějí jí bez odezírání,
- **SP II:** ve druhé skupině nalezneme žáky, kteří komunikují mluvenou češtinou, ale již s podporou odezírání nebo s podporou jiných komunikačních systémů odvozených z českého jazyka uvedených v *zákoně č. 384/2008 Sb.*,
- **SP III:** ve třetí skupině se nacházejí uživatelé českého znakového jazyka, případně uživatelé jiného komunikačního systému, který není odvozen od českého jazyka (*vyhláška č. 177/2009 Sb., příloha č. 2*).

U každé skupiny je blíže specifikováno, na jaké uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky má žák se sluchovým postižením nárok. Jelikož jsou maturitní zkoušky jednotné, pravidla pro žáky musí být také jednotná. Jednotné musí být také tlumočení do českého znakového jazyka, což je v rámci společné části maturitní zkoušky zajištěno videonahrávkami s jednotným překladem zadání a částí instrukcí do českého znakového jazyka (*vyhláška č. 177/2009 Sb., příloha č. 3*).

Závěrečné zkoušky podle jednotného zadání zdaleka nemají takto přesně stanovená pravidla pro uzpůsobení podmínek konání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, natož žáků se sluchovým postižením. Školám vzdělávajícím žáky se sluchovým postižením je především na základě již zmíněné metodické publikace a dalších doporučení, která nalezneme na webových stránkách NÚV, resp. CZZV, doporučováno inspirovat se při přípravě a realizaci závěrečné zkoušky příklady dobré praxe a uplatňovat „*vlastní osvědčené specifické přístupy, které zohledňují výchovné a vzdělávací strategie a cíle školy*“ (Jezberová, © 2011–2020h, s. 3). Tato doporučení v zásadě korespondují s tím, co školy praktikovaly i před povinným zavedením závěrečné zkoušky podle jednotného zadání a odporují základní koncepci jednotnosti napříč školami.

Pedagogové se při přípravě a realizaci závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením mohou inspirovat příklady uzpůsobení závěrečné zkoušky u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Nicméně, existují doporučení určená přímo pro uzpůsobení podmínek konání závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením. Pedagog by měl vůči žákům uplatňovat dle jejich potřeb **individuální přístup**, přičemž by měl vycházet ze své dlouhodobé znalosti žáka, stupně a typu jeho sluchového postižení, doporučení školského poradenského zařízení, ale také ze zkušeností získaných při realizaci závěrečné zkoušky v předchozích letech (Jezberová, © 2011–2020h, s. 3). Pokud by žák například potřeboval více času na řešení úkolů, pedagog by měl **respektovat individuální tempo žáka** a více času mu poskytnout. Zároveň je

vhodné, aby pedagog také kontroloval, jestli žák daný úkol nebo instrukce k zadání správně pochopil a poskytoval mu **pozitivní zpětnou vazbu** (Jarníková, 2018).

Školám je dále doporučováno, aby v rámci zohlednění vlastních výchovných a vzdělávacích strategií vycházely z preferovaného způsobu komunikace školy se žáky a aplikovaly jej i v průběhu závěrečné zkoušky (Jezberová, © 2011–2020h, s. 3). Doporučení však odporuje jinému doporučení, které vyzývá školy k respektování zvoleného způsobu komunikace žáka při závěrečné zkoušce. Žák by si měl pro sebe na základě včasné konzultace s pedagogy vybrat **optimální způsob komunikace**, který vychází z komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob uvedených v *zákoně č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*.²⁸ V rámci ústní části zkoušky mohou školy zvolit i **formu chatování mezi žákem a zkoušejícím** (Jezberová, © 2011–2020h, s. 3–4). Žák preferující komunikaci českým znakovým jazykem by měl být z důvodu používání odborné terminologie dotazován výhradně svým učitelem odborného výcviku, a to i přes to, jsou-li pro závěrečnou zkoušku zajištěny tlumočnické služby (Hušáková a kol., 2020, s. 20). V průběhu vzdělávání totiž žáci s učitelem používají určité znaky, které si pro danou věc, termín apod. vytvoří a jak je uvedeno v doporučení Závěrečné zkoušky podle jednotného zadání pro žáky se sluchovým postižením (Jezberová, © 2011–2020h, s. 3) „*žáci jsou na tento způsob komunikace se svým učitelem zvyklí, a pokud by byli zkoušeni někým, kdo pro daný termín používá jiného znaku, zkoušejícímu neporozumí.*“

Dalším příkladem uzpůsobení, které mohou školy využít, je **formální úprava zadání**. U žáků se sluchovým postižením je vhodné převést otevřené otázky do formy uzavřených testových otázek a podrobněji rozpracovat osnovu zadání (Hušáková a kol., 2020, s. 21). Dále je vhodné zadání doplnit o názorné ukázky např. fotografií materiálů, zařízení, výrobků nebo kreseb (Jarníková, 2018). Pro lepší představu podáváme v Tabulce 3 příklad formální úpravy jednotného zadání ústní části zkoušky pro obor kategorie E Potravinářská výroba:

²⁸ „Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka (zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, § 3).“ *Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma*“ (tamtéž, § 6 odst. 1).

| Před úpravou | Po úpravě |
|---|---|
| <p>Odborné otázky/úkoly</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kynuté listové těsto <ul style="list-style-type: none"> ▪ charakterizujte kynuté listové těsto ▪ popište výběr a úpravu surovin ▪ popište výrobní postup těsta a přípravu pagáčků - Kypřící prostředky <ul style="list-style-type: none"> ▪ druhy kypření a kypřících prostředků ▪ jejich použití v cukrářské výrobě <p>Otázka ze světa práce Podmínky zaměstnání – Na co byste se měl/la zeptat, než nastoupíte do zaměstnání.</p> | <p>Odborné otázky/úkoly</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kynuté listové těsto <ul style="list-style-type: none"> ▪ charakterizujte kynuté listové těsto ▪ z jakých surovin se kynuté listové těsto vyrábí a jak se tyto suroviny upravují ▪ popište výrobní postup kynutého listového těsta ▪ popište výrobní postup pagáčků - Kypřící prostředky <ul style="list-style-type: none"> ▪ jak znáte druhy kypření, jejich použití v cukrářské výrobě ▪ jaké znáte kypřící prostředky, jejich použití v cukrářské výrobě <p>Otázka ze světa práce Podmínky zaměstnání – Na co byste se měl/la zeptat, než nastoupíte do zaměstnání.</p> |

Tabulka 3 Příklad formální úpravy odborné otázky dle jednotného zadání pro učební obor Potravinářská výroba (Zdroj: Králová a Černíková, © 2011–2020)

Při realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání u žáků se sluchovým postižením se školám rovněž doporučuje, aby mezi sebou navázaly spolupráci. Přínosem takovéto spolupráce by mohla být především vzájemná výměna informací, zkušeností a podnětů (Jezberová, © 2011–2020h, s. 4).

Struktura pravidel pro realizaci maturitní zkoušky se zdá na rozdíl od doporučení pro realizaci závěrečné zkoušky pojata propracovaněji a komplexněji. Nicméně, stanovit a legislativně ukotvit konkrétní pravidla uzpůsobení podmínek konání závěrečné zkoušky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není dle vyjádření autorů metodické příručky pro školní rok 2014/2015 vhodné ani v podstatě reálné (Jezberová a kol., 2015, s. 22). Autoři metodické příručky (Jezberová a kol. 2015, s. 23) argumentují tím, že u závěrečné zkoušky „nelze spoléhat na dobré vzdělávací předpoklady žáků a „paušalizovat“ jejich speciální vzdělávací potřeby. U většiny žáků totiž jejich zdravotní postižení (např. mentální postižení či kombinované vady) vyžaduje výrazně individuální přístup pedagogů zohledňující především osobní charakteristiky (resp. povahové vlastnosti) každého žáka jak v průběhu vzdělávání, tak i při jeho ukončování.“

3 Výzkum ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené

Cílem výzkumného šetření je kvalitativní popis současné podoby realizace závěrečné zkoušky podle jednotného zadání ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené. Výzkum měl být původně cílen na dvě vybraná střední odborná učiliště se shodně zaměřenými učebními obory. Jedno z oslovených středních odborných učilišť však účast ve výzkumném šetření z organizačních důvodů odmítlo. Z tohoto důvodu jsme upustili od původní koncepce a oslovili jsme všechna zbývající střední odborná učiliště pro sluchově postižené na našem území. Žádosti o spolupráci nakonec vyhověla tři střední odborná učiliště pro sluchově postižené. Vzhledem ke skutečnosti, že oslovená střední odborná učiliště jsou součástí komplexu škol pro sluchově postižené, v nichž se nachází i odborná učiliště, rozhodli jsme se pozornost z učebních oborů kategorie H rozšířit i na učební obory kategorie E.

Během získávání dat a jejich následné analýzy byl kladen důraz především na respektování hlavní podstaty koncepce závěrečné zkoušky, a to jednotnosti, která vede ke srovnatelné úrovni znalostí a dovedností žáků skládající závěrečné zkoušky napříč školami a učebními obory. Pozornost byla soustředěna také na přístup pedagogů a škol k realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání u žáků se sluchovým postižením, s ohledem na využití tradičních zaběhnutých postupů realizace této zkoušky, podle kterých byla škola zvyklá postupovat před jejím povinným sjednocením.

S ohledem na cíl výzkumného šetření jsme si stanovili dvě výzkumné otázky:

1. *Jaká je podoba závěrečné zkoušky ve vybraných oborech středního vzdělání s výučním listem u žáků se sluchovým postižením?*
2. *Jakým procesem škola dospěla k této podobě závěrečné zkoušky?*

3.1 Sběr dat

Při výzkumném šetření bylo využito metod obsahové analýzy kurikulárních a metodických dokumentů konkrétních škol, observace během závěrečné zkoušky a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy přítomnými při závěrečné zkoušce a s pedagogy zodpovědnými za podobu závěrečné zkoušky v té které škole.

Školní vzdělávací programy jednotlivých učebních oborů jsme získali od dvou škol, třetí škola nám své kurikulární dokumenty odmítla poskytnout. **Školní metodické dokumenty**

jsme nezískali ani od jedné z oslovených škol, protože žádná nevydává své vlastní metodické dokumenty. Uskutečnit **náhled k průběhu závěrečné zkoušky** umožnila pouze jedna škola, a to u ústní části závěrečné zkoušky, která se konala v červnu 2019. Zbývající dvě školy žádost o náhled během závěrečné zkoušky odmítly z důvodu, že by přítomnost cizí osoby žáky zbytečně více stresovala. **Polostrukturované rozhovory s pedagogy**, kteří jsou přítomni při závěrečné zkoušce a kteří jsou zodpovědní za podobu závěrečné zkoušky, se podařilo uskutečnit ve všech třech školách. Rozhovory s pedagogy se uskutečnily během školního roku 2018/2019 a 2019/2020. V první škole byl rozhovor veden se dvěma učiteli odborných předmětů středního odborného učiliště a odborného učiliště, ve druhé škole se zástupcem ředitele školy a ve třetí škole s ředitelem školy a učitelem odborného výcviku středního odborného učiliště a odborného učiliště. Pokud ve škole proběhly rozhovory se dvěma pedagogy, každý rozhovor byl veden zvlášť. Jednotlivé rozhovory byly se souhlasem pedagogů zaznamenávány na záznamové zařízení a následně přepsány do textové podoby. Kapitola 3.2 *Analýza dat* obsahuje pasáže, které jsou z jednotlivých prepisů rozhovorů doslovně převzaty. Kompletní prepisy rozhovorů však součástí této práce nejsou.

| Výzkumné šetření: sběr dat | | | |
|--|--|------------------------------|---|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Obsahová analýza kurikulárních dokumentů školy | – | Školní vzdělávací programy | Školní vzdělávací programy |
| Obsahová analýza metodických dokumentů školy | – | – | – |
| Polostrukturované rozhovory s pedagogy | A1 Učitel odborných předmětů A2 Učitel odborných předmětů | B1 Zástupce ředitele | C1 Učitel odborného výcviku C2 Ředitel školy |
| Observace během závěrečných zkoušek | – | Ústní část závěrečné zkoušky | – |

Tabulka 4 Výzkumné šetření: sběr dat

Všechna vlastní jména (názvy škol, učebních oborů, pedagogů atd.) jsou anonymizována a pro účely práce označena náhodnými písmeny abecedy a číslicemi. Veškeré pedagogy nazýváme respondenty. V rámci školy jsou mezi sebou respondenti a obory rozlišeni číslicemi. Učební obory navíc podle toho, zda spadají do kategorie H (střední odborné učiliště) nebo do kategorie E (odborné učiliště), obsahují písmeno „H“ nebo „E“.

Rozhovor vedený s pedagogy byl strukturovaný do dvou částí. První část zjišťovala, jak vypadá současná podoba závěrečné zkoušky na konkrétní škole a druhá část byla zaměřena na proces, kterým škola k této podobě zkoušky dospěla. V úvodu jsme zjišťovali základní informace o škole, učebních oborech, počtu žáků a jejich úspěšnosti u závěrečné zkoušky. Zajímali jsme se o to, zda mají žáci nějakým způsobem uzpůsobeny podmínky konání závěrečné zkoušky, případně v čem tato uzpůsobení spočívají a kdo je stanovuje. Dále nás zajímalo, jak konkrétně probíhají jednotlivé části závěrečné zkoušky. Zjišťovali jsme, kdy se školy poprvé setkaly s novou koncepcí závěrečné zkoušky a jak ve škole zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání probíhalo, zda se vyskytly nějaké problémy, popřípadě jakým způsobem byly řešeny apod. Osnova otázek rozhovoru je obsažena v příloze č. 1.

Na základě otázek kladených při rozhovorech jsme vymezili tematické okruhy (např. podoba a realizace ústní zkoušky). Získaná data ze všech tří škol jsme následně u každého tematického okruhu analyzovali, čímž jsme se snažili zjistit, jak jednotlivé školy při zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání postupovaly a jakou podobu má závěrečná zkouška na dané škole v současné době.

Jelikož bylo výzkumné šetření prováděno od června 2019, může se stát, že někteří respondenti odkazují na Národní ústav pro vzdělávání, a nikoliv na CZVV, které v současné době zabezpečuje závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

3.2 Analýza dat

3.2.1 Zapojení středních odborných učilišť a odborných učilišť do přípravné fáze testování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Při zjišťování, jakým procesem školy A, B a C dospěly k současné podobě závěrečné zkoušky, jsme se nejdříve snažili zjistit, zda se jednotlivé školy zapojily do přípravné fáze testování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

Respondenti A1 a A2 uvádí, že se škola A do přípravné fáze testování jednotných zadání nezapojila. Respondent A2 dále upřesňuje: „*My jsme nejprve stávkovali proti povinnému sjednocení závěrečných zkoušek, protože jsme měli zavedený systém, který nám vyhovoval a nechtěli jsme se hrnout do něčeho, co se nám moc nezdálo.*“ Škola B se dobrovolně fáze testování jednotných zadání také nezúčastnila, pouze se informovala o tom, co obnáší koncept jednotných zadání a navázala spolupráci s NÚV se snahou upravit jednotná zadání takovým způsobem, aby lépe reflektovala speciální vzdělávací potřeby žáků se sluchovým postižením. Respondent C1 si není jistý, zda se škola C do přípravné fáze zapojila, ale dle jeho názoru spíše

ne. Tuto domněnku potvrzuje i respondent C2, který v době zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání nebyl ve škole zaměstnán, ale myslí si, že se škola držela vlastní vyhovující a zavedené podoby závěrečné zkoušky do poslední možné chvíle a také nevyvíjela žádné snahy o seznámení se s novou koncepcí závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

| Zapojení škol do přípravné fáze testování nové koncepce závěrečné zkoušky | | | |
|---|----------------|----------------|------------------------------|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Účast v přípravné fázi testování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | NE | NE | NE (domněnka respondentů) |
| Seznámení se s koncepcí závěrečné zkoušky podle jednotného zadání před jejím povinným zavedením | NE | ANO | NE (domněnka respondentů) |

Tabulka 5 Zapojení škol do přípravné fáze testování nové koncepce závěrečné zkoušky

Školy A i C se pravděpodobně do přípravné fáze testování nové koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání nezapojily, jelikož jim tehdejší podoba závěrečné zkoušky vyhovovala a necítily potřebu něco měnit. Škola B takto striktní postoj nezaujala, jelikož si byla nejspíše vědoma skutečnosti, že koncept závěrečné zkoušky podle jednotného zadání bude dříve či později stejně povinný a z tohoto důvodu projevila zájem o seznámení se s koncepcí jednotných zadání.

3.2.2 Spolupráce středních odborných učilišť a odborných učilišť s dalšími institucemi

V rámci procesu, kterým školy A, B a C dospěly k současné podobě závěrečné zkoušky nás rovněž zajímalo, zda během přechodu na novou koncepci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání spolupracovaly s dalšími institucemi.

Všechny školy zmiňují spolupráci, ať již kladnou či zápornou, s NÚV. Pouze škola B měla zkušenosti s navázáním určité formy spolupráce před povinným sjednocením závěrečné zkoušky. Respondenti A1, A2 a C1 uvádí, že ve fázi formování jednotných zadání se jejich škole s nabídkou spolupráce nikdo neozval. Škola B se s NÚV spojila, jelikož měla připomínky k uzpůsobení závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením, načež se NÚV snažil nalézt nějaké vhodné řešení. Možnost školy B podat NÚV zpětnou vazbu hodnotí respondent B1 jako velice prospěšné. Vznikly totiž obavy, že do formování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání vstoupí organizace pro osoby se sluchovým postižením, což respondent vysvětluje: „*My to nebudeme řešit přes nějakou organizaci, která bude hájit především toho sluchově postiženého žáka a nebude hájit jeho odbornost.*“

S nabídkou spolupráce ze strany NÚV se všechny školy setkaly až po povinném zavedení závěrečné zkoušky podle jednotného zadání ve školním roce 2014/2015, kdy je NÚV oslovil s možností účasti na různých školeních a s možností zaslání zpětné vazby týkající se nové koncepce závěrečné zkoušky. Respondent A1 říká, že pedagogové školy A měli ze začátku spolupráce rozporuplné pocity, jelikož se ze strany NÚV nesetkali s přijetím jejich doporučení: „*My se ozvali a vůbec žádná reakce na to nebyla. To, co jsme připomínkovali, tak žádná reakce.*“ Respondent A1 ale na druhou stranu hodnotí kladně, že jakmile si pedagog zodpovědný za realizaci závěrečné zkoušky není s něčím jistý, může se na NÚV s čímkoliv obrátit. V tomto případě komunikace funguje hladce. Zpětnou vazbu ke zkouškám však škola A již NÚV přestala posílat, protože se tím dle slov respondenta A1 žádných změn nedosáhlo. Škola B má díky zpětným vazbám a konzultacím s NÚV stále dobrou zkušenost. Navíc uvádí, že kdyby měla škola nějaké připomínky týkající se podoby závěrečné zkoušky, úpravy ze strany NÚV jsou možné.

Ani jedna škola neuvádí, že by cíleně spolupracovala s jiným středním odborným učilištěm nebo odborným učilištěm pro sluchově postižené. Respondenti se shodují v tom, že spolupráci by si dokázali představit v případě, kdy by měly školy v nabídce shodné učební obory. Respondent B1 však uvádí, že takovéto školy většinou nemají potřebu navazovat spolupráci a raději se drží svého zaběhnutého systému.

| Spolupráce škol s dalšími institucemi | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Spolupráce s NÚV před povinným sjednocením závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | NE | ANO | NE |
| Spolupráce s NÚV po povinném sjednocení závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | ANO | ANO | ANO |
| Spolupráce se školami pro sluchově postižené | NE | NE | NE |

Tabulka 6 Spolupráce škol s dalšími institucemi

Na základě získaných dat můžeme vidět, že ze strany autorů závěrečné zkoušky podle jednotného zadání (v tomto případě NÚV) nebyla vyvinuta žádná snaha o navázání spolupráce s dotazovanými školami. Tato skutečnost se nám jeví jako poněkud zvláštní, protože jediné samotné školy pro sluchově postižené mohou přeci nejlépe zhodnotit, zda jsou závěrečné zkoušky podle jednotného zadání připraveny na to, že je budou skládat i žáci se sluchovým

postižením. Skutečnost, že se až samotné školy vzdělávající žáky se sluchovým postižením (konkrétně škola B) musely ozvat s nabídkou spolupráce, ukazuje, že NÚV při zavádění nové koncepce závěrečné zkoušky na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami „tak trochu zapomněl“. Této skutečnosti se věnujeme i závěru kapitoly 2.3 *Vývoj zkoušky podle jednotného zadání*, kde uvádíme, že ucelené informace o realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v publikacích vydávaných NÚV objevily až s příchodem školního roku 2014/2015.

NÚV začal z vlastní iniciativy spolupracovat se školami až po povinném sjednocení závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Jak však můžeme vidět (převážně díky zkušenostem školy A), tato forma spolupráce stále není zcela ideální.

Žádná z dotazovaných škol nespolupracovala s jiným středním odborným učilištěm nebo odborným učilištěm pro sluchově postižené za účelem výměny zkušeností a názorů týkajících se realizace závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Školy i přes skutečnost, že NÚV a CZVV výslovně doporučuje školám zřízených za účelem vzdělávání žáků se sluchovým postižením spolupracovat s dalšími takto zřízenými školami (viz kapitola 2.6.1 *Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením*), nevykazují žádné tendence vedoucí ke spolupráci s dalšími školami.

3.2.3 Průběh zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Zavedením jednotných zadání se musely všechny školy adaptovat na novou koncepci závěrečné zkoušky, z tohoto důvodu nás zajímalo, zda se v průběhu zavádění nové koncepce setkaly školy A, B a C s nějakými překážkami, cítily se dostatečně informovány apod.

Zavádění něčeho nového a neznámého se téměř vždy pojí s určitou formou obav a předsudků. Dotazované školy potvrdily, že z přechodu na novou koncepci závěrečné zkoušky měly smíšené pocity a nechtělo se jim měnit něco, co bylo již zavedené. Zásadní problémy se však při přechodu na závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání nevyskytly. Respondent B1 k tomu dodává: „*problémy by samozřejmě byly, kdyby Národní institut (respondent měl nejspíše na mysli NÚV – pozn. aut.) s námi nespolupracoval a nechtěl slyšet ty naše připomínky.*“ Respondent A1 říká, že se škola A problémům v zásadě vyhnula, jelikož mají obecně nízký počet žáků a pedagogové se tak mohli každému žákovi věnovat individuálně a na zkoušku jej připravit. Podobnou zkušenost mají i respondenti ze školy C, kteří rovněž nezaznamenali výraznější problémy, kromě nutnosti seznámení se s podobou jednotných zadání.

Všechny dotazované školy uvádí, že veškeré informace ohledně zavádění nové podoby závěrečné zkoušky byly dostačující. V oblasti legislativy se školy v době přecházení na novou koncepci jednotných zadání neseťkaly s většími problémy. Respondenti všech škol se shodují, že jim při realizaci závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením pomohla metodická publikace *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání*. S metodikou většina respondentů pracuje i nadále, jelikož se každý školní rok aktualizuje kvůli změnám v jednotných zadání.

Respondent A2 říká, že za velice přínosné považuje pořádání školení ze strany NÚV, kde si pedagogové mohli objasnit veškeré nejasnosti týkající se realizace závěrečné zkoušky podle nové koncepce. Zároveň škola A využila možnost telefonické podpory pověřených pracovníků NÚV, kteří pedagogům vše dopodrobna vysvětlili, což škole v mnohém usnadnilo přechod na závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání.

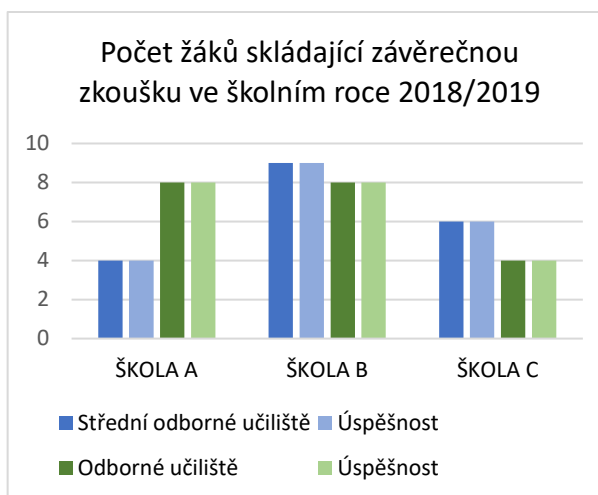
| | Škola A | Škola B | Škola C |
|---|--|--|--|
| Problémy vzniklé během zavádění nové koncepce závěrečné zkoušky | Žádné | Žádné | Žádné |
| Informace o nové koncepci závěrečné zkoušky | Dostačující | Dostačující | Dostačující |
| Zdroje informací o nové koncepci závěrečné zkoušky | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Školská legislativa ▪ Metodická publikace ▪ Školení pořádané NÚV ▪ Telefonické spojení s pracovníky NÚV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Školská legislativa ▪ Metodická publikace | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Školská legislativa ▪ Metodická publikace |

Tabulka 7 Průběh zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Skutečnost, že zavádění nové podoby závěrečné zkoušky probíhalo v dotazovaných školách hladce a že se nevyskytly takřka žádné problémy, můžeme přisoudit především snaze o informovanost pedagogů jednotlivých škol. Všem školám stačila k seznámení se s novou koncepcí závěrečné zkoušky podle jednotného zadání školská legislativa a metodická publikace *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání*. Pouze škola A se při zavádění nové podoby závěrečné zkoušky obrátila se svými dotazy na NÚV.

3.2.4 Počet žáků skládající závěrečnou zkoušku ve školním roce 2018/2019

Závěrečné zkoušky skládali ve školním roce 2018/2019 celkem 4 žáci ve středním odborném učilišti a 8 žáků v odborném učilišti ve škole A, 9 žáků ve středním odborném učilišti a 8 žáků v odborném učilišti ve škole B a 6 žáků ve středním odborném učilišti a 4 žáci v odborném učilišti školy C. Škola A, B, i C uvedla, že všichni žáci závěrečnou zkoušku úspěšně složili.



Graf 2 Počet žáků skládající závěrečnou zkoušku ve školním roce 2018/2019

Na základě dat získaných ze Statistické ročenky školství můžeme konstatovat, že počet žáků se (nejen) ve středních školách pro sluchově postižené, které poskytují střední vzdělání s výučním listem dlouhodobě vyznačuje klesajícím charakterem. Jak můžeme vidět dle informací vyplývajících z grafu, počet žáků skládajících závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání ve školách pro sluchově postižené nebyl v loňském roce zrovna nejvyšší. Rádi bychom poukázali na skutečnost, že to nebyl výjimečný stav a počty žáků skládající závěrečnou zkoušku se každoročně drží na takto nízké úrovni. Pro bližší informace o vývoji počtu žáků ve středních školách pro sluchově postižené poskytující střední vzdělání odkazujeme na kapitulu 1.2 *Současnost*.

3.2.5 Podoba a realizace písemné zkoušky

Pro utvoření celkové představy o současné podobě závěrečné zkoušky ve školách A, B a C jsme zjišťovali, jak vypadá podoba a realizace písemné zkoušky v těchto školách.

Učební obory kategorie H a převážná většina učebních oborů kategorie E, které nabízejí dotazované školy, mají zhotovenou banku úkolů, je tedy možné skládat písemnou zkoušku elektronicky na počítači. Písemná zkouška však ve všech dotazovaných školách probíhá tradiční písemnou formou. Respondent A1 tuto skutečnost blíže objasňuje: „*My jsme zkoušeli*

elektronické písemné zkoušky, ale to nefunguje zkrátka jasně, protože žáci nejsou v počítačích tak zdatní, aby to mohli skládat elektronicky.“ Respondenti školy B a školy C dále uvádějí, že to, zda bude žák skládat písemnou zkoušku na počítači nebo na papíře je podmíněno jeho speciálními vzdělávacími potřebami, které musí mít podloženy doporučením školského poradenského zařízení. Respondent C2 blíže specifikuje, že žáci by ve škole C skládali písemnou zkoušku na počítači převážně z důvodu nečitelnosti rukopisu žáka.

Po zvolení formy písemné zkoušky následuje generování témat jednotných zadání. Pouze ve škole C generuje témata písemné části závěrečné zkoušky ředitel školy, ve zbývajících školách pověří tímto úkolem ředitel školy jiného pedagoga. Ředitel ve škole C témata písemné zkoušky vygeneruje najednou a dále s nimi již nepracuje (kromě možných formálních úprav), pouze je v den závěrečné zkoušky předá pedagogovi, který písemnou část zadává, aby mohl žákům témata přidělit. Stejným způsobem probíhá zadávání témat i ve škole B, kde pověřený pedagog vygeneruje všechna témata z jednotného zadání a proces generování neopakuje. Respondent B1 uvádí, že s tématy, které vygeneruje z jednotných zadání, následně nijak nepracuje (kromě formálních úprav) a v den zkoušky každému žákovi jedno téma přidělí. Povědomí o obsahu vygenerovaných témat žáci dopředu nemají. Respondent A2 přibližuje, jak vypadá proces generování témat v rámci učebních oborů AH2 a AE2. Pedagog společně s dalším pedagogem vygenerují určitý počet témat, z nichž následně vyberou ta, která se jim pro jednotlivé žáky zdají vhodná. Pokud mají dojem, že by žák písemnou zkoušku z hlediska obsahu tématu nezvládl, proces generování zopakují. Respondent A2 uvádí, že s tématy pedagogové následně pracují svým zažitým a osvědčeným způsobem, v jehož rámci sdělí žákům všechna vygenerovaná témata, na která se poté připravují. Každý žák se tak připravuje i na témata ostatních žáků, jelikož neví, se kterým zadáním bude u písemné zkoušky pracovat. V předchozích letech měli pedagogové učebních oborů AH2 a AE2 písemnou zkoušku nastavenou tím způsobem, že žáci nevěděli, jaké téma u zkoušky dostanou. Tento systém se však neosvědčil, proto zavedli nový, který vyhovuje jak žákům, tak i samotným pedagogům. Respondent A1 potvrzuje, že v učebních oborech AH1 a AE1 probíhá proces generování témat dle potřeby také vícekrát. Vygenerovaná témata jsou dle respondenta A1 nevyhovující a příliš složitá, takže je pedagog poté musí upravit tak, aby vyhovovala speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Respondent A1 říká, že škola A nabízela NÚV řešení: *„My jsme nabízeli, že máme databázi našich otázek již upravených, jestli by nám z ní nemohli vygenerovat zadání, nebo zda bychom si my sami z naší databáze nemohli vygenerovat těch 6 testů. [...] Já jim (respondent měl nejspíše na mysli NÚV – pozn. aut.) to psala minulý rok, ale říkali, že to nejde.“*

Respondenti všech tří škol konstatují, že současná podoba jednotných zadání písemné zkoušky obsahuje více testových úloh. Respondent B1 je toho názoru, že žákům přineslo začlenění testových úloh ulehčení v tom, že nemusí tolik psát. Smíšené pocity projevuje respondent A1, který říká, že jednotná zadání písemné zkoušky obsahují příliš mnoho textu a staví žáky, pro které je čeština druhým jazykem, do nevyhovující pozice. Respondent A1 přichází s řešením vlastních rozsáhlejších úprav zadání, aby i neslyšící žáci měli šanci závěrečnou zkoušku úspěšně složit. Dále uvádí, že jednotná zadání testují ve větší míře znalosti předmětu, kterému před povinným sjednocením závěrečné zkoušky nevěnovala škola ve školním vzdělávacím programu takovou míru pozornosti. S tímto souhlasí i respondent A2, který uvádí, že díky nové podobě písemné zkoušky, si žáci prohloubili znalosti i v jiných předmětech, kterým se dříve škola v takovém rozsahu nevěnovala. Dle názoru respondenta C1 zůstal obsah jednotných zadání písemné zkoušky, obzvláště v oborech kategorie E, víceméně stejný. Koncept písemné zkoušky se nezměnil a v zásadě jsou každý rok úlohy v písemné zkoušce stejné. Před povinným sjednocením závěrečné zkoušky měla škola C tři verze písemného testu a každý rok použila jednu, což respondent C1 hodnotí jako jednodušší řešení oproti současnému pojetí písemné části závěrečné zkoušky.

| Podoba a realizace písemné zkoušky | | | |
|--|---|---|---|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Písemně × elektronicky | Písemně | Písemně | Písemně |
| Kdo témata generuje | Ředitelem školy pověřený pedagog | Ředitelem školy pověřený pedagog | Ředitel školy |
| Proces generování témat | Témata jsou podle potřeby generována vícekrát | Všechna témata jsou vygenerována najednou | Všechna témata jsou vygenerována najednou |
| Úpravy vygenerovaných témat | Formální a obsahové | Pouze formální | Pouze formální |
| Obeznámení žáků s obsahem témat před závěrečnou zkouškou | ANO (učební obor AH2, AE2) | NE | NE |

Tabulka 8 Podoba a realizace písemné zkoušky

Na základě analýzy získaných dat můžeme vidět, že podoba a realizace písemné zkoušky ve škole B a C se ve většině případů shoduje a obě pracují se zadáváním písemné zkoušky v souladu s legislativou. Jediné, co se v těchto dvou školách liší, je osoba, která témata z jednotného zadání generuje. Ve škole C témata generuje ředitel školy, ale ve škole B (a také

ve škole A) témata generuje ředitelem školy pověřený pedagog, a to i přes skutečnost, že tento úkon patří řediteli školy (viz 2.4.2 *Písemná zkouška*).

Ve škole A spatřujeme množství odchylek v procesu zadávání písemné zkoušky oproti škole B a C. Skutečnost, že škola A generuje témata vícekrát, není nic, co by nemohla udělat, jelikož pro každého žáka lze generování tématu zopakovat. Co ovšem není v souladu s myšlenkou koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání, je zneužívání možnosti opakovaného generování témat k výběru vhodných témat, která odpovídají znalostem a dovednostem jednotlivých žáků. Škola A také oproti škole B a C jednotná zadání obsahově upravuje, což je rovněž v nesouladu s koncepcí jednotných zadání. Je možné, že by škola A k obsahovým úpravám nepřistoupila, kdyby NÚV zohlednil v jednotných zadání její připomínky. Ve škole A můžeme rovněž spatřovat tendence pedagogů vedoucí k ulehčení procesu přípravy žáků k závěrečné zkoušce, jelikož žáci dopředu vědí, jaká témata se u zkoušky objeví.

3.2.6 Podoba a realizace praktické zkoušky

Pro vytvoření celkové představy o současné podobě závěrečné zkoušky ve školách A, B a C jsme zjišťovali, jak vypadá podoba a realizace praktické zkoušky v těchto školách.

Praktická část závěrečné zkoušky probíhá v prostorách školy ve škole A a v některých učebních oborech kategorie H a E ve škole B. Na pracovištích mimo školu skládají praktickou zkoušku žáci ze školy C a žáci některých učebních oborů kategorie H a E školy B. Zadávání témat praktické zkoušky probíhá na každé škole jinak, záleží převážně na učiteli odborného výcviku, který zkoušku zadává, jaký systém výběru témat u praktické zkoušky nastaví. Všechny dotazované školy se ale shodují v tom, že témata praktické zkoušky vybírají na základě toho, jakým zařízením a jakými pomůckami či materiálem škola disponuje. Respondenti školy B a C uvádí, že vyberou z jednotného zadání tolik témat, kolik je žáků a každý si poté vylosuje své téma. Jiný systém volí respondent A1, který říká, že pro učební obor AH1 a AE1 jsou trvale vybrána dvě až tři témata. Každý rok pedagog zvolí jedno téma a všichni žáci mají za úkol zpracovat to stejné. Respondent A1 k tématům praktické zkoušky ještě dodává: „*Škoda, že se do praktických zkoušek nedostala zadání, která jsou pro neslyšící speciální.*“ Tento fakt přisuzuje tomu, že školu A nikdo neoslovil s nabídkou spolupráce na tvorbě jednotných zadání. Obdobný postup zadávání praktické zkoušky, jako pedagogové učebního oborů AH1 a AE1, volí i pedagogové učebního oboru AH2 a AE2, kteří všem žákům dají vypracovat shodné téma. Respondent A2 tento postup odůvodňuje tím, že výběr jednoho společného tématu je výhodný převážně z organizačních důvodů.

Respondent C1 přibližuje postup zadávání témat praktické zkoušky ve škole C: „*Já podle těch schopností žáků, protože oni, převážně ti z oborů kategorie E, jsou na tom opravdu intelektuálně celkem špatně. Já jim to musím přizpůsobit, aby ty zkoušky dokázali. Spíš jim to hodně ukazují názorně, takže tu praktickou část děláme tak, že mi prostě předvádí, co se naučili.*“ Respondent C1 zároveň uvádí, že když žákům dělá nějaké téma problémy, tak ho do praktické zkoušky raději nezařadí a drží se toho, o čem ví, že jsou žáci schopni zvládnout.

Respondent C2 k praktické zkoušce dodává, že žáci mohou v jejím rámci vytvořit tým např. tří osob a zadaný úkol splnit dohromady. Tuto možnost hodnotí kladně, jelikož si žáci osvojují klíčové kompetence, jako zejména kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence nebo personální a sociální kompetence.

Dobrovolnou školní část do praktické zkoušky pedagogové zařazují v některých učebních oborech kategorie H a E ve škole A a C. Respondent B1 je toho názoru, že samotné zadání praktické zkoušky je plně dostačující a zařazení školní části proto není opodstatněné. Škola A zařazuje v oboru AH2 a AE2 školní část, protože se chce přiblížit koncepci závěrečné zkoušky, na kterou byli pedagogové i žáci zvyklí před sjednocením závěrečné zkoušky. Školní část však nezařazují do praktické zkoušky, ale do ústní části závěrečné zkoušky. Respondent C1 uvádí, že školní část také zařazují z důvodu přenesení již zažitě konceptu praktické zkoušky, a to na konec praktické zkoušky v učebních oborech CH1 a CE1. Zadání školní části se snaží žákům tzv. vyrobit na míru podle schopností a dovedností jednotlivých žáků.

Samostatnou odbornou práci mají za úkol vypracovat žáci učebních oborů BH1 a BH2 ve škole B a žáci učebního oboru CH1 ve škole C. Škola A nemá v nabídce takové učební obory, ve kterých by bylo napsání práce vyžadováno. Respondent B1 uvádí, že každý žák zpracovává téma za podpory vyučujícího. Formu samostatné odborné práce dále přibližuje: „*Žáci ji zpracovávají do takové sešitové podoby, mají tam teda i výkresovou dokumentaci, fotografie apod. Spíš bych řekl, že je to trochu taková seminární práce.*“ Ve škole C se výpovědi respondentů o tom, zda žáci vypracovávají samostatnou odbornou práci, liší. Respondent C2 si není vědom toho, že by žáci psali nějakou rozsáhlejší komplexní práci. Respondent C1 ovšem uvádí, že samostatná odborná práce je vyřešena projektem, který žáci vytvářejí na počítači. Zařazení vypracování samostatné odborné práce do praktické zkoušky potvrzuje i školní vzdělávací program.

| Podoba a realizace praktické zkoušky | | | |
|---|--|--|--|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Ve škole × mimo školu | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ve škole | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ve škole ▪ Na pracovištích mimo školu | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na pracovištích mimo školu |
| Kdo témata vybírá | Učitel odborného výcviku | Učitel odborného výcviku | Učitel odborného výcviku |
| Výběr témat | Všichni žáci mají stejné téma | Každý žák má své vlastní téma | Každý žák má své vlastní téma |
| Kritéria výběru témat | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomůcky a materiál | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomůcky a materiál | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomůcky a materiál ▪ Znalosti a dovednosti žáků |
| Zařazení školní části | ANO (učební obor AH2 a AE2) | NE | ANO (učební obor CH1 a CE1) |
| Vypracování samostatné odborné práce | NE | ANO | ANO |

Tabulka 9 Podoba a realizace praktické zkoušky

Praktická zkouška probíhá na každé dotazované škole trochu jiným způsobem. Ve všech školách vybírají témata z jednotných zadání praktické zkoušky učitelé odborného výcviku, nikoliv ředitel školy. Učitelé odborného výcviku se při výběru řídí podle toho, jakými pomůckami a materiálem škola disponuje, což závěrečná zkouška podle jednotného zadání umožňuje. Ve škole C se výběr témat z jednotného zadání praktické zkoušky řídí také podle znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Respondent C1 uvádí, že zásadně nevybírá témata, o kterých si myslí, že by žákům mohla činit problémy. Jelikož je systém praktické části závěrečné zkoušky nastavený takovým způsobem, který pedagogům umožňuje vybírat témata praktické zkoušky dle libosti, je pravděpodobné, že žáci napříč školami i učebními obory nemají u praktické zkoušky rovné podmínky. Někteří pedagogové budou témata vybírat jen podle pomůcek a materiálů, které škola vlastní, ale jiní pedagogové budou témata zase vybírat převážně dle znalostí a dovedností konkrétních žáků. Domníváme se, že kdyby témata všech tří částí zkoušky (písemné, praktické i ústní) generoval a vybíral ředitel školy, nevyskytovaly by se případy, v rámci kterých pedagog volí témata, která přímo korespondují se znalostmi a dovednostmi jednotlivých žáků.

Je zajímavé, že školy A a C, u kterých jsme v rámci výzkumného šetření doposud zaznamenali nejvíce „vlastních osvědčených realizací“ závěrečné zkoušky, zařazují do závěrečné zkoušky školní část. Zařazování školní části přisuzujeme skutečnosti (kterou ostatně

školy A a C přiznávají), že se školy snaží co nejvíce přiblížit staré koncepci závěrečné zkoušky, na kterou byli žáci a pedagogové zvyklí před sjednocením zkoušky.

3.2.7 Podoba a realizace ústní zkoušky

Pro utvoření celkové představy o současné podobě závěrečné zkoušky ve školách A, B a C jsme zjišťovali, jak vypadá podoba a realizace ústní zkoušky v těchto školách.

Témata ústní zkoušky vybírá ve všech dotazovaných školách ředitelem pověřený pedagog. Respondent A1 je toho názoru, aby témata vybírali pedagogové, kteří žáky učí, protože ředitel školy nemusí mít znalosti z konkrétního učebního oboru, a proto nemusí vědět, která témata jsou pro žáky vhodná. Ústní zkouška probíhá tak, že si žáci vylosují jedno z 25 témat. Po vylosování otázky mají žáci patnáct minut na přípravu a poté probíhá samotná patnáctiminutová zkouška. Respondent A2 i respondent A1 se shodují v tom, že by se časová dotace u ústní zkoušky měla zvýšit, jelikož se stává, že zkušební komise nemá dostatek času na zjištění, zda se žák v dané problematice dostatečně orientuje. Tato informace je potvrzena i observací u ústní zkoušky ve škole B, kde v několika případech došlo k časovému skluzu.

Všechny dotazované školy kladou při zkoušení ústní části závěrečné zkoušky důraz na to, aby žáky zkoušel pedagog, který je vyučoval v průběhu studia. Respondent A1 k tomu dodává, že každý pedagog ví, co který žák zná a co mu dělá problémy, proto mu může snáze poradit. Stejného názoru je i respondent C1, který říká, že je u ústní zkoušky důležitý osobní přístup pedagogů, kteří daného žáka znají a vědí, jak nastavit způsob zkoušení, aby byl žák schopen ústní část závěrečné zkoušky složit.

Příprava na ústní část závěrečné zkoušky probíhá ve škole A tím způsobem, že žáci dostanou v časovém předstihu obecné tematické okruhy, ze kterých se bude ústní část závěrečné zkoušky skládat. Respondent A1 říká, že žáci oboru AH1 a AE1 jsou ve třetím ročníku seznámeni se 30 okruhy, z nichž se 25 objeví u zkoušky. Na otázky ze světa práce, které jsou součástí ústní zkoušky se žáci připravují ve dvou posledních ročnících. Žáci učebních oborů kategorie H v předmětu Ekonomika a žáci učebních oborů kategorie E v předmětu Občanská nauka. Respondent A2 k tomu dodává, že v oboru AH2 bylo původních 25 témat rozšířeno na 50, jelikož NÚV chtěl, aby se jasněji vymezily požadavky na teoretické a odborné znalosti mezi učebním oborem kategorie H a E. U samotné ústní zkoušky však žáci stále losují z 25 témat. Škola B dle informací ze školního vzdělávacího programu systematicky připravuje své žáky k ústní části zkoušky a v podstatě celkově k závěrečné zkoušce, ve třetím ročníku. Opakování k závěrečné zkoušce probíhá u žáků učebních oborů kategorie H v předmětu Ekonomika

(opakování učiva k otázkám ze světa práce), Odborný výcvik a v předmětu Komunikační dovednosti, který je řazen do předmětů speciálně-pedagogické péče. U žáků učebních oborů kategorie E probíhá opakování k závěrečné zkoušce v rámci předmětů Občanská výchova (opakování učiva k otázkám ze světa práce), Odborný výcvik a v dalších odborných předmětech. Ve škole C se žáci k ústní části závěrečné zkoušky připravují pomocí vypracovaných otázek, které se u ústní zkoušky objevily v předchozích letech. Respondent C1 dále uvádí, že především žákům učebního oboru kategorie E je potřeba teoretické učivo nejdříve prakticky ukázat.

| Podoba a realizace ústní zkoušky | | | |
|---|--|----------------------------------|--|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Kdo témata vybírá | Ředitelem školy pověřený pedagog | Ředitelem školy pověřený pedagog | Ředitelem školy pověřený pedagog |
| Příprava žáků ke zkoušce | 2. a 3. ročník (poskytnutí tematických okruhů) | 3. ročník | 3. ročník (poskytnutí vypracovaných otázek z minulých let) |
| Pedagog, který žáky u zkoušky zkouší = pedagog, který žáky v průběhu studia vzdělával | ANO | ANO | ANO |

Tabulka 10 Podoba a realizace ústní části

Ani v této poslední části závěrečné zkoušky nestanovuje témata ředitel školy, ale jím pověřený pedagog. Každá ze škol klade důraz na důkladnou přípravu žáků, která probíhá v rámci několika předmětů převážně ve třetím ročníku. Škola A a C se navíc snaží svým žákům přípravu ještě více ulehčit a poskytuje jim různé okruhy či vypracované otázky z minulých let. Poskytování určitých okruhů je i ostatně školám doporučováno (viz 2.4.4 *Ústní zkouška*).

Můžeme rovněž vidět, že všechny tři školy se řídí doporučením NÚV a CZVV, které pojímá za nezbytné, aby u ústní zkoušky byl žák dotazován výhradně pedagogem, který jej v průběhu studia vzdělával (viz kapitola 2.6.2 *Doporučení pro realizaci závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením* a kapitola 2.5.2 *Realizace závěrečné zkoušky u žáků s priznanými podpůrnými opatřeními*).

3.2.8 Testování znalosti cizích jazyků

Jelikož mají některé učební obory v písemné nebo praktické části závěrečné zkoušky zařazeno testování z cizích jazyků, zajímalo nás, zda se i ve školách A, B a C tyto obory nacházejí a případně jakou formou toto testování probíhá.

Žáci oborů kategorie H mají ve školách A, B i C předmět Anglický jazyk. Ve škole B je dle školního vzdělávacího programu školy zařazen do třetího ročníku i předmět Německý jazyk v učebním oboru BH1. Zkouška z cizího jazyka je zařazena do dvou učebních oborů ve škole B. Respondent B1 uvádí, jak je cizí jazyk zařazen v rámci samostatné odborné práce, kterou žáci zpracovávají: *„tam by měla být anotace a úvod přeložen do angličtiny, ale od toho jsou naši žáci oprostěni, přestože mají cizí jazyk během výuky, tak od toho jsou oprostěni.“*

Snažili jsme se dohledat, za jakých okolností mohou být žáci z překladu anotace a úvodu do angličtiny osvobozeni, ale nebyli jsme úspěšní. Legislativa ani metodická publikace či jiný dokument nacházející se na webových stránkách NÚV či CZVV se o odpuštění zkoušky z cizího jazyka v rámci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání nevyjadřuje.

3.2.9 Úprava podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Vzhledem k tomu, že se ve školách A, B a C vzdělávají žáci se sluchovým postižením, zajímalo nás, zda a případně jakým způsobem mají upraveny podmínky pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

Všechny dotazované školy uvádí, že se uzpůsobení podmínek konání závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením váže na doporučení speciálně pedagogického centra, které nemusí být k závěrečné zkoušce „extra“ vydané. Respondent C2 dále upřesňuje, že žák nemůže získat doporučení jen pro účely konání závěrečné zkoušky: *„Žádné poradenské zařízení vám nenapiše doporučení, když se tam objevíte třeba v září posledního ročníku. Oni vám to nedají a budou se ptát na to, co jste dělala předchozí roky. To považují za účelové a doporučení nedostanete, protože když jste to zvládala předtím bez něj, proč byste ho najednou potřebovala k závěrečné zkoušce.“*

Každá škola se dle respondentů obsahem doporučení žáka u závěrečné zkoušky řídí. Systém následné práce s doporučením a úpravou podmínek konání závěrečné zkoušky se však u jednotlivých škol ve větší či menší míře liší.

Škola A

Při uzpůsobování podmínek konání závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením se škola A dle respondentů řídí metodickou publikací Závěrečná zkouška podle jednotného zadání, posudkem speciálně pedagogického centra, speciálními vzdělávacími potřebami a vyjádřeními žáků. Nejčastěji uplatňovaným uzpůsobením podmínek je využití tlumočnických služeb, úprava jednotného zadání (formální i obsahová) či prodloužení času na konání závěrečné zkoušky.

Vzdělávacím a výchovným cílem školy A je připravit žáky na trh práce takovým způsobem, aby se dokázali domluvit i ve slyšící společnosti. Proto se u ústní části závěrečné zkoušky pedagogové snaží se žákem komunikovat bez tlumočnicka českého znakového jazyka (dále jen „tlumočnick“), který komunikaci pouze sleduje a tlumočí jen v případech, kdy komunikace začíná selhávat. Respondent A1 k tomu uvádí: *„Oni na ústních zkouškách mají tlumočnicka, na kterého jsou zvyklí, ale my se i tak snažíme je zkoušet, aby se naučili trochu jako vyjadřovat.“* Respondent A2 informaci doplňuje: *„Já se teda při ústních zkouškách s nimi naučil domlouvat pomocí odezírání, znakování, malování a obrázků. Mám hodně připraveného obrázkového materiálu, takže oni můžou přikládat obrázek a k němu třeba i postup.“* U ústní části závěrečné zkoušky vyzdvihují respondenti také důležitost dodržovat podávání informací způsobem, na který jsou žáci zvyklí z výuky. Pokud žáci například označují určitý pojem jiným termínem než autoři jednotného zadání, tak je třeba užívat termín známý žákům. Pokud by žák potřeboval tlumočnicka u písemné části závěrečné zkoušky, respondent A1 uvádí, že pedagogové dokáží žákovi vše přetlumočit sami.

Respondent A1 dále objasňuje, jakým způsobem pedagogové pracují s jednotným zadáním závěrečné zkoušky v učebních oborech AH1 a AE1: *„My právě ty texty upravujeme formálně, teoreticky do obsahu zasahovat nemůžu, ale já to žákovi musel upravit [...] a on to potom v pohodě zvládnul. Upravil jsem mu to prostě tak, jak je zvyklý a jak ho to učíme.“* Podle respondenta A1 potřebují více úprav žáci, pro které je čeština druhým jazykem (prvním jazykem je český znakový jazyk). Formální úpravy spočívají především ve zvýraznění podstatných informací pro pochopení smyslu sdělení, zvětšení písma a ve zkrácení a zjednodušení textu, jelikož dle názoru respondenta A1 jsou texty v jednotném zadání příliš dlouhé a složitě formulované. Obsahové úpravy zahrnují náhradu otázek za ty, které kopírují formulace otázek, na které jsou žáci zvyklí z výuky. Někdy se také vyskytnou v jednotném zadání otázky ověřující hlubší znalosti učiva, které je do školního vzdělávacího programu zařazeno jen okrajově. V tomto případě je také třeba otázku nahradit. Veškeré formální

i obsahové úpravy probíhají v souladu s individuálními potřebami daného žáka. Respondent A1 k tomu dodává: „*Když jsem upravoval zadání na začátku, jak to začalo být povinné, dost jsem nechával naše testy. Letos jsem už ta zadání nechal tak, jak byly, akorát jsem je upravoval. [...] Teď to v podstatě děláme tak, že já upravuji ten test pro konkrétního žáka zvlášť, protože vím, co jak ví.*“ Respondent A1 také zmiňuje určité obavy z následujících let, kdy se může počet žáků konajících závěrečnou zkoušku zvýšit a upravovat jednotné zadání pro každého žáka zvlášť podle jeho individuálních potřeb, znalostí a dovedností bude velice náročné.

Škola B

Pedagogové školy B dle informací získaných ve školním vzdělávacím programu komunikují se žáky s využitím tzv. totální komunikace, v jejímž rámci používají český jazyk, český znakový jazyk, znakovanou češtinu, prstovou abecedu, vizualizaci mluveného slova (odezírání) a písemný převod mluveného slova s důrazem na vizuální zprostředkování informací. Vzdělávacím a výchovným cílem školy B je naučit žáky se sluchovým postižením orientovat se a plně fungovat v intaktní společnosti. Škola u závěrečné zkoušky respektuje doporučení školského poradenského zařízení žáků a podle něj žákům uzpůsobuje podmínky konání zkoušky. Nejčastěji mají žáci na základě doporučení školského poradenského zařízení prodloužený čas na konání závěrečné zkoušky a možnost využít tlumočnické služby.

V případě, že má ovšem žák skládat závěrečnou zkoušku za přítomnosti tlumočnicka, drží se škola své filozofie. Dle respondenta B1 komunikuje pedagog se žákem zažitým způsobem komunikace a tlumočnick začíná žákovi tlumočit až v momentě, kdy komunikace selhává. Tuto skutečnost potvrzují i data získána observací u ústní části závěrečné zkoušky v učebních oborech kategorie H. Ústní část závěrečné zkoušky skládalo devět žáků. Tlumočnick byl přítomen v průběhu zkoušení pouze pěti žáků, přestože bylo patrné, že by jeho přítomnost vedla ke kvalitnějšímu zprostředkování komunikace mezi některými dalšími žáky se zkušební komisí. Každý žák si vylosoval otázku na jejíž přípravu měl patnáct minut. Tlumočnick v několika případech tlumočil žákovi některé otázky do českého znakového jazyka nebo kontroloval, zda žák rozumí všem otázkám a ví, co odpovědět. Během samotného zkoušení žáků zastával tlumočnick různé role. Byl nezúčastněným pozorovatelem, zprostředkovatelem komunikace mezi žákem a zkušební komisí a párkrát dokonce zastal roli zkoušejícího nebo žákovi poradil s otázkou. Ústní část závěrečné zkoušky probíhala ve středním odborném učilišti a odborném učilišti ve stejný čas. Jelikož je v rámci střední školy žákům k dispozici pouze jeden tlumočnick, který byl zrovna přítomen ve středním odborném učilišti, tak situace vzniklá potřebou tlumočnických služeb žáka učebního oboru kategorie E, byla řešena upřednostněním

potřeby tlumočení žákům středního odborného učiliště. V několika případech, zejména u otázek ze světa práce, žák zcela neporozuměl otázce. Respondent B1 uvádí, že v případě, kdy žák nerozumí nějakému pojmu, zkoušející pedagog se snaží termín obejít opisem. Například otázku „Co je to rekvalifikace?“ lze slovně nahradit otázkou „Když budeš nezaměstnaný, nenajdeš ve svém oboru práci, co budeš dělat, jak to budeš řešit?“ Zdůrazňuje však, že jednotné zadání je nutno ponechat obsahově nedotčené, lze jej pouze formálně upravovat, např. zvětšením písma.

Respondent B1 dále upozorňuje, že je potřeba držet se při realizaci závěrečné zkoušky povinných jednotných zadání. Nemůže se stát, aby pedagog jednotlivým žákům vybíral zadání podle jejich individuálních znalostí a dovedností. Každý žák dostane to zadání, které mu bylo vygenerováno, nebo které si sám vylosoval. Pokud se mu závěrečnou zkoušku nebo některou z jejích částí nepodaří úspěšně složit, musí absolvovat opravnou zkoušku.

Škola C

Podle školního vzdělávacího programu je vzdělávacím a výchovným cílem školy C aktivní a úspěšné zapojení žáka se sluchovým postižením do slyšící společnosti a jeho uplatnění na trhu práce. Škola věnuje pozornost rozvoji komunikačních kompetencí žáků a respektuje zvolený způsob komunikace jedince, který vychází ze *zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. Vzdělávání žáků je postaveno převážně na individuálním přístupu pedagogů, což se promítá i při realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

Respondent C1 uvádí, že se před závěrečnými závěrečnou zkouškou koná schůze, kde se setká vedení školy s pedagogy, kteří budou přítomni u závěrečné zkoušky a s pedagogy, kteří žáky učili. Na schůzi se dle respondenta C1 projednává: *„jak ke kterému žákovi přistupovat, co potřebuje nebo tak. Máme hodně individuální přístup, snažíme se o individuální přístup k těm žákům, už je známe, takže víme, co kdo dokáže.“* Tím, že je ve středním odborném učilišti a odborném učilišti vcelku nízký počet žáků, lze ke každému žákovi přistupovat individuálně, podle jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Před povinným sjednocením závěrečné zkoušky v učebních oborech kategorie E (učební obor kategorie H škola ještě nenabízela) vycházelo zadání závěrečné zkoušky ze znalostí a dovedností jednotlivých žáků, přizpůsobovalo se každému žákovi podle toho, co byl schopen zvládnout. Po zavedení nové koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání vypadá systém práce s jednotnými zadáními (učebních oborů kategorie H i E) obdobně. Respondent C1 uvádí, že pokud se pedagogovi nepodaří probrat celý naplánovaný rozsah učiva nebo pokud žákům učivo činí značné problémy, jednotné zadání týkající se daného tématu pedagog nevybere a zvolí jiné. Pedagog v podstatě na základě svého

úsudku vybere pro každého žáka takové zadání, které koresponduje s jeho znalostmi a dovednostmi. Respondent C1 dále zmiňuje důležitost individuálního přístupu u ústní části zkoušky, kde je třeba zvolit způsob komunikace, který se bude shodovat s potřebami jednotlivých žáků. Žáci se k realizaci závěrečné zkoušky mohou vyjádřit a konzultovat s pedagogem své speciální vzdělávací potřeby.

Respondent C2 však uvádí, že žáci se ohledně svých potřeb nemohou k realizaci závěrečné zkoušky vyjádřit, jelikož pro uzpůsobení podmínek konání zkoušky hraje klíčovou roli doporučení speciálně pedagogického centra a tím se škola musí řídit. Kdyby měl žák v doporučení například navýšení času o 50 % a pedagog mu po uplynutí této doby čas na vykonání zkoušky ještě navýšil, ostatní žáci by byli vůči tomuto žákovi znevýhodněni. Rovnocenný přístup k žákům by tak byl porušen. Respondent C2 dále uvádí, že nejčastěji doporučovaným uzpůsobením podmínek konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání je prodloužení času a přítomnost tlumočníka. U ústní části závěrečné zkoušky je snaha sestavit zkušební komisi takovým způsobem, aby členem byl i pedagog, který ovládá český znakový jazyk. V takovém případě není dle respondenta C2 tlumočnickova přítomnost u zkoušky potřeba.

| Úprava podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | | | |
|---|--|---|---|
| | Škola A | Škola B | Škola C |
| Kritéria úpravy podmínek | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Doporučení speciálně pedagogického centra ▪ Speciální vzdělávací potřeby žáků ▪ Vyjádření žáků | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Doporučení speciálně pedagogického centra | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Doporučení speciálně pedagogického centra ▪ (Vyjádření žáků) |
| Nejčastěji uplatňovaná uzpůsobení podmínek | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tlumočnick českého znakového jazyka ▪ Formální a obsahová úprava zadání ▪ Prodloužení času | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tlumočnick českého znakového jazyka ▪ Prodloužení času | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tlumočnick českého znakového jazyka ▪ Prodloužení času |

Tabulka 11 Úprava podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Na základě analýzy dat můžeme říci, že úprava podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání vychází ve všech dotazovaných školách především z doporučení školského poradenského zařízení, které všechny tři školy respektují. Na druhé straně se každá škola při realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání drží vlastních vzdělávacích a výchovných strategií a cílů. Nejvíce můžeme uplatnění výchovných a vzdělávacích cílů a strategií vidět ve škole A a B, kde se pedagogové snaží při závěrečné zkoušce domluvit se žáky bez aktivního zapojení tlumočníka českého znakového jazyka, jelikož chtějí žáky připravit

k budoucímu životu ve slyšící společnosti. Tlumočnická začíná zprostředkovávat komunikaci mezi žákem a pedagogem až ve chvíli, kdy začíná docházet z jedné nebo obou stran k výraznějšímu nepochopení. Škola A a předpokládáme, že i škola C (výroky respondenta C1 a C2 si vzájemně odporují) bere při úpravě podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání rovněž vyjádření samotných žáků (bohužel se nám nepodařilo zjistit, o jaká konkrétní vyjádření se jedná). Nejčastěji uplatňovaným uzpůsobením podmínek ve škole A, B a C je využití tlumočnických služeb a prodloužení času pro konání zkoušky. Škola A vyzdvihla ještě úpravy jednotného zadání, které, jak jsme již zmiňovali výše, provádí z formálního i obsahového hlediska.

3.3 Závěry a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, **jak vypadá skutečná podoba závěrečné zkoušky** ve třech středních odborných učilištích (učební obory kategorie H) a třech odborných učilištích (učební obory kategorie E) pro sluchově postižené. Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s pěti pedagogy zodpovědnými za realizaci závěrečné zkoušky nebo přítomnými u závěrečné zkoušky, ve dvou případech byla zjištění z rozhovorů usouvztažněna s kurikulárními dokumenty škol a v jednom případě probíhal sběr dat formou observace u ústní části závěrečné zkoušky. Během získávání dat a jejich následné analýzy byla pozornost směřována zejména na respektování hlavní podstaty koncepce závěrečné zkoušky, a to jednotnosti, která vede ke srovnatelné úrovni znalostí a dovedností absolventů vstupujících na trh práce. Pozornost byla také soustředěna na přístup pedagogů a školy k realizaci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání pro žáky se sluchovým postižením, s ohledem na využití zaběhnutých a tradičních podob závěrečné zkoušky, na kterou byla škola zvyklá před jejich povinným sjednocením.

V první části analýzy získaných dat byl kladen důraz na zjištění, **jakým procesem dospěly jednotlivé školy k nynější podobě závěrečné zkoušky na jejich škole**. Překvapivým zjištěním je, že ani jedna ze škol se nezúčastnila přípravné fáze testování jednotných zadání, což z velké míry přisuzujeme prvotní nedůvěře ze stran pedagogů k nové koncepci závěrečné zkoušky. Pouze škola B se zajímala o to, jakou podobu mají jednotná zadání a jak nový koncept závěrečné zkoušky podle jednotného zadání funguje. U školy A a B můžeme vidět, že (ne)spolupráce s NÚV určitým způsobem ovlivnila zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Škola B, která projevila zájem o seznámení se s podobou závěrečné zkoušky podle nové koncepce, vyjádřila NÚV své připomínky ke konání závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením a navázala tak s NÚV fungující spoluprací. Nyní můžeme ve

škole B vidět, že její současná podoba závěrečné zkoušky z velké míry respektuje koncepci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Škola A oproti škole B neprojevila zájem o seznámení se s jednotnými zadáními před povinným sjednocením závěrečné zkoušky, načež spolupráce školy s NÚV neprobíhala zcela podle představ respondentů, jelikož NÚV nereagoval na zasílané připomínky a zpětné vazby. Škola A sice respektuje koncepci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání, ale při realizaci zkoušky můžeme spatřovat výskyt zaužívaných a tradičních podob této zkoušky, kterou škola uplatňovala před povinným sjednocením zkoušky.

Žádná škola během procesu zavádění nové koncepce závěrečné zkoušky nespolupracovala s dalšími školami pro sluchově postižené. Důvodem absence potřeby spolupráce může být skutečnost, že na novou koncepci závěrečné zkoušky se každá škola adaptovala podle svých postupů a výsledná podoba zkoušky školám vyhovovala.

Závěrečná zkouška podle jednotného zadání má zaručovat rovné podmínky všem žákům daného učebního oboru napříč školami, ale i v rámci školy by se měl při realizaci závěrečné zkoušky objevovat rovnocenný přístup pedagogů k žákům napříč obory. Analýza dat druhé části výzkumného šetření zabývající se **současnou podobou závěrečné zkoušky ve středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené** vede však ke zjištění, že srovnatelnost závěrečné zkoušky mezi školou A, B a C není zajištěna. Na každé škole, ať už se jedná o učební obory kategorie H nebo E, se ve větší či menší míře vyskytují případy narušení celkové jednotnosti závěrečné zkoušky. Můžeme dokonce spatřovat určité odchylky od jednotnosti závěrečné zkoušky i uvnitř škol, jelikož se do realizace závěrečné zkoušky promítá osobní přístup jednotlivých pedagogů ke komunikaci, výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Škola A respektuje koncepci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání a při realizaci závěrečné zkoušky pro žáka se sluchovým postižením uplatňuje podpůrná opatření stanovená doporučením školského poradenského zařízení. Současná podoba závěrečné zkoušky podle jednotného zadání na této škole se ovšem vyznačuje celou řadou případů a situací, které vždy ne zcela korespondují s koncepcí jednotných zadání. Zda k této současné podobě závěrečné zkoušky vedla neochota spolupráce ze strany NÚV, nemůžeme s jistotou potvrdit. Nicméně zde spatřujeme snahu školy o udržení zaužívaných a tradičních podob závěrečné zkoušky. Tato snaha se objevuje v podobě **nerespektování závaznosti jednotných zadání** z hlediska obsahu a snahy pedagogů o určité **usnadnění závěrečné zkoušky jednotlivým žákům** týkající se především výběru takových témat, která korespondují se znalostmi a dovednostmi jednotlivých

žáků. **Seznámení žáků s obsahem témat** jednotných zadání, která se objeví u závěrečné zkoušky, je rovněž příkladem porušení rovných podmínek vůči žákům, kteří se témata dozví až u samotné zkoušky. Ve škole A jsou rovněž vidět určité tendence vedoucí k nejednotnosti závěrečné zkoušky uvnitř samotné školy (žáci učebních oborů AH1 a AE1 mají oproti žákům učebních oborů AH2 a AE2 jednotná zadání obsahově upravena, žáci učebních oborů AH2 a AE2 jsou oproti žákům AH1 a AE1 dopředu seznámeni s obsahem jednotných zadání).

Ve škole C můžeme rovněž spatřovat sklony vedoucí k realizaci závěrečné zkoušky dle zvyklostí nabytých při realizaci závěrečné zkoušky před jejím povinným sjednocením. Škola při uzpůsobování podmínek konání závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením vychází z doporučení školského poradenského zařízení a zároveň klade důraz na individuální přístup k jednotlivým žákům. Před každou závěrečnou zkouškou se koná schůze pedagogických pracovníků, v rámci které se u každého žáka řeší jeho speciální vzdělávací potřeby a konkrétní uzpůsobení konání závěrečné zkoušky daného žáka. Vysoká míra individuálního přístupu pramení nejspíše ze skutečnosti, že škola dříve nabízela pouze učební obory kategorie E, kde se podle slov respondentů individuální přístup uplatňuje v daleko větším rozsahu než v učebních oborech kategorie H. Tímto nechceme říci, že uplatnění individuálního přístupu u závěrečné zkoušky je něco špatného, najdeme ho i mezi hlavními doporučeními pro realizaci závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením. Individuální přístup by však neměl být uplatňován na úkor zachování rovných podmínek žáků. V případě školy C můžeme říci, že za uplatňováním individuálního přístupu je ukryto **nerespektování závaznosti jednotných zadání**, kdy pedagog žákovi s ohledem na probrané učivo vybere z jednotných zadání téma „ušité“ na míru jeho znalostem a dovednostem. Tato realizace závěrečné zkoušky pramení ze zažitých a tradičních realizací, které se škola držela ještě před sjednocením závěrečné zkoušky.

Škola B se jako jediná striktně drží koncepce jednotných zadání, které podle potřeby upravuje pouze formálně. Nedovolujeme si tvrdit, že by k současné podobě závěrečné zkoušky na této škole přispěla spolupráce s NÚV, ale jelikož škola udržovala s NÚV nejužší formu spolupráce ze všech tří škol, je to pravděpodobné. Patrné odchylky od základní podstaty závěrečné zkoušky podle jednotného zadání jsme však zaregistrovali u ústní části závěrečné zkoušky v učebních oborech kategorie H. Zkouška byla ze strany pedagogů mnohdy velmi **usnadňována jednotlivým žákům**, což se projevovalo různým způsobem. Několikrát například došlo k **nahrazení otázky jinou otázkou** (která nebyla v jednotném zadání). Rovně podmínky žáků zajišťující srovnatelnost závěrečné zkoušky byly nejvíce porušovány v případě přítomnosti tlumočnicka českého znakového jazyka. V několika případech zastával sám

tlumočnick roli zkoušejícího nebo žákovi **napověděl správné odpovědi**. V jednom případě jsme ze strany školy zaznamenali **neuplatnění podpůrného opatření** spočívajícího ve využití tlumočnicka, který byl současně potřeba u ústní části závěrečné zkoušky v odborném učilišti.

Každá ze škol zapojených do výzkumného šetření pojímá základní myšlenku koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání svým specifickým způsobem, který převážně ve škole A a C pramení ze snahy o přiblížení se realizaci závěrečné zkoušky podle minulého konceptu. Ve výsledku tak má závěrečná zkouška značně nejednotnou podobu, a to zejména kvůli nedodržování rovného přístupu k žákům při realizaci závěrečné zkoušky, což pramení především z nerespektování závazné podoby jednotných zadání, snahy pedagogů o určité usnadnění závěrečné zkoušky jednotlivým žákům nebo v částečné či úplné absenci uplatnění podpůrného opatření navrženého školským poradenským zařízením. Zmíněné skutečnosti odporují základní myšlence jednotných zadání, díky kterým by měla mít zkouška stejnou úroveň. Věříme, že ke zlepšení současného stavu nejednotnosti závěrečné zkoušky by mohlo přispět celkové zlepšení informovanosti pedagogů (i přesto, že respondenti vypovídají, že si připadají dobře informováni), neboť věříme, že mnohdy vyplývající odchylky od rovného přístupu k žákům vycházejí z pouhé nevědomosti nebo špatného vyložení metodické publikace či doporučení NÚV (resp. CZVV) pro realizaci závěrečné zkoušky u žáků se sluchovým postižením. Špatné vyložení či nepochopení nemusí být vždy důsledkem pochybení ze strany pedagogů a školy. Doporučení lze často interpretovat různými způsoby a v některých případech si dokonce odporují (např. volba způsobu komunikace žáka u závěrečné zkoušky). Navíc některá doporučení (např. využití vlastních osvědčených specifických přístupů) dávají pedagogům při realizaci závěrečné zkoušky pro žáky se sluchovým postižením takřka volnou ruku a výsledkem může být podoba zkoušky, která nerespektuje koncepci jednotnosti závěrečné zkoušky. Z těchto důvodů jsme došli k závěru, že vytvoření jednotných a přesně definovaných pravidel pro realizaci závěrečné zkoušky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy i u žáků se sluchovým postižením) je zásadní pro sjednocení úrovně zkoušky a zajištění rovných podmínek žáků napříč školami i uvnitř samotných škol.

Na závěr výzkumného šetření chceme upozornit na skutečnost, že výzkum probíhal ve třech středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené. V České republice se v současné době nachází celkem pět škol pro sluchově postižené, které poskytují střední vzdělání s výučním listem. My jsme v rámci výzkumného šetření pokryli více než polovinu cílové skupiny, kterou představují žáci se sluchovým postižením vzdělávající se ve středních odborných učilištích a odborných učilištích zřízených podle § 16 odst. 9 školského

zákona. Proto upozorňujeme, že žáci se sluchovým postižením skládající závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání ve středních školách hlavního vzdělávacího proudu nebyli předmětem našeho výzkumu. Případné další výzkumy zaměřené na tuto problematiku by bylo záhodno rozšířit o zbývající dvě střední odborná učiliště a odborná učiliště pro sluchově postižené nacházející se na našem území a získat tak ucelený přehled o podobě závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

Závěr

Tématem této bakalářské práce je závěrečná učňovská zkouška realizovaná podle jednotného zadání ve vybraných středních odborných učilištích a odborných učilištích, tj. v učebních oborech kategorie H a E ve vybraných školách pro sluchově postižené v České republice. Závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání, jejíž koncepčním zpracováním byl pověřen Národní ústav pro vzdělávání a od r. 2019 jeho roli převzalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, skládají žáci učebních oborů povinně od školního roku 2014/2015. Do té doby byla realizace a obsah závěrečné zkoušky plně v kompetenci jednotlivých škol poskytujících střední vzdělání s výučním listem, což vedlo k tomu, že srovnatelnost závěrečné zkoušky napříč školami byla značně diskutabilní. Problém této rozrůzněnosti závěrečné zkoušky byl vyřešen povinným zavedením nové koncepce závěrečné zkoušky, kterou charakterizují jednotná zadání. V současné době by tak všichni žáci středních odborných učilišť a odborných učilišť měli mít pro konání závěrečné zkoušky zaručené rovné podmínky.

Na základě výzkumného šetření, jehož cílem bylo popsat současnou podobu závěrečné zkoušky podle jednotného zadání ve třech středních odborných učilištích a odborných učilištích pro sluchově postižené nacházejících se v České republice jsme však došli k závěru, že v těchto školách se koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání neuplatňuje zcela ve shodě s tím, jak zamýšleli její tvůrci. Ve třech školách, které se zúčastnily výzkumného šetření, je podoba a celková realizace závěrečné zkoušky podle jednotného zadání značně rozdílná (to se týká učebních oborů kategorie H i E) a hlavní podstata koncepce závěrečné zkoušky, kterou je jednotnost, není ve školách dodržována. Závěrečná zkouška není ve své podstatě příliš připravena na to, že ji skládají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy ani žáci se sluchovým postižením. Přípravenost samotných škol a pedagogů, kteří realizují závěrečnou zkoušku u žáků se sluchovým postižením, rovněž není ideální. K těmto zjištěním nás přivádí výsledky výzkumného šetření, v jehož rámci jsme hledali odpovědi na dvě výzkumné otázky: (1) *Jaká je podoba závěrečné zkoušky ve vybraných oborech středního vzdělání s výučním listem u žáků se sluchovým postižením?* (2) *Jakým procesem škola dospěla k této podobě závěrečné zkoušky?* Odpovědi na výzkumné otázky jsme získali pomocí metod obsahové analýzy kurikulárních dokumentů konkrétních škol, observace během ústní části závěrečné zkoušky a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

Ve všech třech školách, které se zúčastnily našeho výzkumného šetření, jsme ve velké míře zaznamenali nedodržování rovného přístupu k žákům při realizaci závěrečné zkoušky, konkr. především nerespektování závazné podoby jednotných zadání vedené snahou pedagogů

o určité usnadnění závěrečné zkoušky jednotlivým žákům nebo částečnou či úplnou absenci podpůrných opatření navržených školským poradenským zařízením. Dále můžeme především ve škole A a C registrovat snahu přiblížit se té podobě závěrečné zkoušky, na kterou byly školy zvyklé před školním rokem 2014/2015. Dále jsme došli ke zjištění, že podoba závěrečné zkoušky, kterou jsme ve školách registrovali, je obzvláště ve škole A a B ovlivněna spoluprací s Národním ústavem pro vzdělávání. Škola B hodnotí spolupráci jako pozitivní, jelikož se Národní ústav pro vzdělávání snažil jednotná zadání upravit dle všech připomínek poskytnutých školou v rámci zpětné vazby. Nyní můžeme ve škole B vidět, že její současná podoba závěrečné zkoušky z velké míry respektuje koncepci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Škola A nemá stejné pozitivní zkušenosti jako škola B a spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání hodnotí spíše jako bezvýznamnou, jelikož Národní ústav pro vzdělávání nereagoval na žádné připomínky týkající se jednotných zadání poskytnutých v rámci zpětné vazby školou. Škola A sice respektuje koncepci závěrečné zkoušky podle jednotného zadání, ale při realizaci zkoušky spatřujeme výskyt zaužívaných a tradičních podob této zkoušky, kterou škola uplatňovala před povinným sjednocením zkoušky. Ve škole C jsme vztah mezi současnou podobou její závěrečné zkoušky a procesem, kterým k této podobě škola dospěla, nezaznamenali.

Domníváme se, že současná podoba závěrečné zkoušky ve školách A, B a C, jejíž realizace je v každé ze škol odlišná, obecně pramení především z nepřesně stanovených doporučení pro konání závěrečné zkoušky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které si školy i jednotliví pedagogové mohou vyložit různým způsobem. Považujeme proto za zcela nezbytné vytvořit komplexní a jednotná pravidla pro realizaci zkoušky u těchto žáků a důkladně s nimi seznámit jednotlivé pedagogy, kteří jsou zodpovědní za realizaci závěrečné zkoušky, a pedagogy, kteří jsou u závěrečné zkoušky přítomní.

Na závěr bychom chtěli znovu upozornit, že výsledky výzkumného šetření se nevztahují na všechny střední školy pro sluchově postižené poskytující střední vzdělání s výučním listem nacházející se na území České republiky. Jelikož jsme však výzkumným šetřením obsáhli více než polovinu těchto škol, domníváme se, že celkové závěry vyplývající z provedeného výzkumu si zaslouží určitou formu pozornosti odborníků zodpovědných za tento segment vzdělávání.

Seznam použité literatury a zdrojů

BARTOŠKOVÁ, P. a kol. *Průvodce současným odborným vzděláváním* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Pruvodce_soucasnym_vzdelavanim.pdf>.

BERNÝ, L. a kol. *Počáteční odborné vzdělávání v České republice: Podrobná zpráva* [online]. 2005 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <http://refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf>.

BOTHE, O. Závěrečné zkoušky v SOU. *Odborná výchova: měsíčník pro ministerstva školství a kultury*. Praha: Ministerstvo školství a kultury, 1987, 38(3). s. 83–84. ISSN 0322-8517.

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání převzalo od 1. října 2019 agendu závěrečné zkoušky v oborech vzdělání s výučním listem. In: *CERMAT* [online]. Praha, © 2019a [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <<https://cermat.cz/aktuality/85-aktuality/233-centrum-pro-zjistovani-vysledku-vzdelavani-prevzalo-od-1-rijna-2019-agendu-zaverecne-zkousky-v-oborech-vzdelani-s-vyucnim-listem>>.

Cílem je zařazení do společnosti. In: *Nová závěrečná zkouška 2* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2020j [cit. 2020-02-28]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/nzz2/cilem-je-zarazeni-do-spolecnosti>>.

ČERNOHORSKÝ, Z. *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. ISBN 14-385-73.

Česká-republika: Vyučování a učení ve vyšším sekundárním vzdělávání. In: *European Commission: Eurydice* [online]. 2020 [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-upper-secondary-education-4_cs>.

FABEROVÁ, A. Od ledna pod novým názvem: Národní pedagogický institut České republiky. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. © 2019 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <<https://www.nidv.cz/o-nas/aktuality/od-ledna-pod-novym-nazvem-narodni-pedagogicky-institut-ceske-republiky>>.

HAMPL, Z. Samostatnost SOU – Jak dál?. *Odborná výchova: měsíčník pro ministerstva školství a kultury*. Praha: Ministerstvo školství a kultury, 1992, 42(5-6). s. 47. ISSN 0322-8517.

Harmonogram. In: *MŠMT* [online]. © 2013–2020c [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>>.

História školy. In: *Stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím, Kocel'ova 26* [online]. [© 2020] [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<https://soskocelovaba.edupage.org/about/?subpage=1>>.

História školy. In: *Stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna, gymnázium pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna, stredná priemyselná škola odevná pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna a odborné učilište internátna* [online]. ©2012 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <<https://skolapresp.sk/o-skole/historia-skoly/>>.

Školský vzdelávací program stolár [online]. Stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím internátna Kremnica, 2016 [cit. 2020-05-18]. Dostupné z: <<https://skolapresp.sk/wp-content/uploads/2018/03/ŠkVP-STOL.pdf>>.

Historie školy. In: *Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. © 2017 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<http://ss.val-mez.cz/stranka.php?stranka=108>>.

Historie školy. In: *Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno* [online]. © 2020 [cit. 2019-12-23]. Dostupné z: <<http://sssou.gellnerka.cz/subdom/sssou/informace-o-skole/historie-skoly/>>.

Historie. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020e [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/historie>>.

Hodnotící standard. In: *Rozvoj a implementace NSK* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2020g [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/nsk2/hodnotici-standard>>.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. ISBN 80-721-6006-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-721-6096-6.

HUDÁKOVÁ, A. a J. MOTEJZÍKOVÁ. Terminologická džungle. In: HUDÁKOVÁ, A. *Ve světě sluchového postižení*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005, s. 11–14. ISBN 80-86792-27-7.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. [disertační práce] Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2008.

HUDÁKOVÁ, A. Žáci s vadami sluchu u státních maturit?. *Speciální pedagogika*, 2004, 14(3), s. 177–198.

HUŠÁKOVÁ, H. a kol. *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole: školní rok 2019/2020* [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2020 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <https://zkouska.cermat.cz/files/files/Methodicka-podpora/ZZ_Metodika_final_2019_2020.pdf>.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

Inspekční zprávy: Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí, Vsetínská 454. In: *Česká školní inspekce* [online]. © 2020b [cit. 2020-05-18]. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcnizpravy?d=17729>>.

Inspekční zprávy: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549. In: *Česká školní inspekce* [online]. © 2020a [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcnizpravy?d=8608>>.

Jak jsou zařazeny cizí jazyky do jednotných zadání ve školním roce 2016/2017. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020i [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/cizi-jazyky-v-jednotnych-zadanich-zaverecnych-zkousek>>.

JARNÍKOVÁ, J. Téma měsíce – žáci s PPO nyní skládají jednotné závěrečné zkoušky. In: *Metodický portál: Digifolio* [online]. 2018 [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14309>>.

Jednotná zadání a jejich inovace. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020a [cit. 2020-05-07]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/jednotna-zadani-a-jejich-inovace>>.

JEZBEROVÁ, R. a kol. *Koncepce nové závěrečné zkoušky v oborech středního vzdělání s výučním listem* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2008 [cit. 2020-01-22]. ISBN 978-80-87063-10-1. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/uploads/NZZ/publikace/koncepceNZZ.pdf>>.

JEZBEROVÁ, R. a kol. *Koncepce nové závěrečné zkoušky v oborech středního vzdělání s výučním listem* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2020-01-16]. ISBN 978-80-87063-83-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ/publikace/Koncepce_NZZ.pdf>.

JEZBEROVÁ, R. a kol. *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole: školní rok 2014/2015* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015 [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/publikace/pokyny_pro_skoly15.pdf>.

JEZBEROVÁ, R. Závěrečné zkoušky podle jednotného zadání pro žáky se sluchovým postižením. In: *CERMAT* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2020h [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: <https://zkouska.ceremat.cz/files/files/SVP/SP/ZZ_SVP_sluchove_postizeni_web.pdf>.

Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011). In: *Český statistický úřad* [online]. [2016] [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>>.

KOČKOVÁ, D. a kol. *Jednotné závěrečné zkoušky: Podpora žáků učebních oborů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015 [cit. 2020-02-26]. ISBN 978-80-7481-110-4. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/publikace/NZZ2_tisk.pdf>.

KOČKOVÁ, D. a kol. *Kvalita pro učňovské školství: Nová závěrečná zkouška* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2020-02-26]. ISBN 978-80-87063-85-9. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ/publikace/kvalita_pro_US.pdf>.

KOČKOVÁ, D. a kol. *Závěrečná zkouška podle jednotného zadání: školní rok 2015/2016* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2020-04-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Jednotne_zadani_ve_skole_2016_def.pdf>.

KRÁLOVÁ, J. a M. ČERNÍKOVÁ. Využívání jednotného zadání pro žáky se sluchovým postižením. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, © 2011–2020 [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Priklad_dobre_praxe_zaci_se_sluchovym_postizenim.pptx>.

LEJNAR, P. Poznatky ze závěrečných zkoušek. *Odborná výchova: měsíčník pro ministerstva školství a kultury*. Praha: Ministerstvo školství a kultury, 1990, 41(1). s. 8–9. ISSN 0322-8517.

MÁZEROVÁ, R. Kultura komunity neslyšících v České republice (Nástin historie komunity neslyšících do roku 1938). Budapešť: Open Society Institute, 1999. Dostupné z: <https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/636851/mod_resource/content/1/nastin%20hluchoty.pdf>.

MICHEK, S. Vývoj závěrečných zkoušek v učebních oborech, aneb situační zpráva a výhled do budoucna. *Orbis scholae*. Univerzita Karlova, 2010, roč. 6, č. 1, s. 136–141.

Nabídka oborů vzdělání. In: *Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno* [online]. © 2020 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<http://sssou.gellnerka.cz/subdom/sssou/odborne-uciliste/nabidka-oboru-vzdelani/>>.

Nabídka učebních oborů OU. In: *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova* [online]. © 2017–2020 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<https://www.skolaholeckova.cz/index.php?type=Post&id=38&ids=11>>.

Nabídka učebních oborů SOU. In: *Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova* [online]. © 2017–2020 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<https://www.skolaholeckova.cz/index.php?type=Post&id=31&ids=11>>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Narizení vlády č. 186/1949 Sb., o zatímní úpravě výcviku učňů, zrušeno ke dni 25.6.1952.

Narizení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Nová závěrečná zkouška 2, [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, únor 2015 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/NZZ15_1.pdf>.

Nová závěrečná zkouška. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020c [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/nzz>>.

NOVÁ, A. Jak se rodí jednotná zadání. In: *Nová závěrečná zkouška 2* [online]. 2012 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Jak_se_rodí_jednotna_zadani.doc>.

Nové otázky ze světa práce pro závěrečné zkoušky ve školním roce 2016/2017. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020ch [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/nove-otazky-ze-sveta-prace>>.

Obory. In: *Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549* [online]. [© 2020] [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<https://neslhc.com/stredni-skola/obory/>>.

Odborné učiliště. In: *MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice* [online]. [© 2020] [cit. 2020-05-04]. Dostupné z: <<https://www.sluchpostcb.cz/c-60-odborne-uciliste.html>>.

Přehled vydávání RVP SOV po vlnách. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020f [cit. 2020-05-04]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/prehled-vydavani-rvp-sov-po-vlnach>>.

Rámcové vzdělávací programy pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020d [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-vzdelavani-zaku-se>>.

Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020b [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp>>.

Rejstřík škol a školských zařízení [online]. MŠMT, © 2013–2020b [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <<https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>>.

ŘEHÁKOVÁ, K. a P. ŘEHÁK. Střední odborná učiliště pro sluchově postiženou mládež. In: SOVÁK, M. *Logopedie – metodika a didaktika*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 172–186.

Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním/akademickém roce 2018/2019. In: *MŠMT* [online]. © 2013–2020a [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>>.

Srovnávací analýza učebních dokumentů pro střední odborné vzdělávání ve dvou vybraných oborech vzdělání za období 1997–2017 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/EQAVET/soubory/Srovnavaci_analyza_ucebnich_dokumentu_pro_stredni_odborne_vzdelavani_ve_dvou_vybranych_oborech_vzdelani_za_obdobi_1997_2017_NUV_2019_.pdf>.

Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, © 2020 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Studijní obory. In: *Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. © 2017 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <<http://ss.val-mez.cz/obory.php>>.

ŠIMŮNKOVÁ, V. Školy pro sluchově postižené – součást škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. In: SOVÁK, M. *Logopedie – metodika a didaktika*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 45–60.

TKN – Výročí založení školy pro sluchově postižené v Hradci Králové. In: *Česká televize* [online]. 2007 [cit. 2020-14-05]. Dostupné z: <<https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096066178-televizni-klub-neslysicich/211562221800020/obsah/185957-vyroci-zalozeni-skoly-pro-sluchove-postizene-v-hradci-kralove>>.

TVRDEK, V. K vývoji výchovy organizace učňů v osvobozené republice. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1965, 5. s. 555–569. ISSN 0031-3815.

Vyhláška č. 111/1965 Sb., o závěrečných učňovských zkouškách, zrušena ke dni 1.6.1987.

Vyhláška č. 119/1989 Sb., o ukončování studia ve středních školách a o ukončování přípravy ve zvláštních odborných učilištích, zrušena ke dni 12.11.1991.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, v platném znění.

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

Vyhláška č. 31/1987 Sb., o ukončování studia ve středních školách a o ukončování přípravy ve zvláštních odborných učilištích, zrušena ke dni 1.1.1990.

Vyhláška č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, zrušena ke dni 10.6.1997.

Vyhláška č. 442/1991 Sb., o ukončování studia ve středních školách a učilištích, zrušena ke dni 1.9.2009.

Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, v platném znění.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v platném znění.

Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), v platném znění.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 89/1958 Sb. o výchově dorostu k povolání v učebním poměru (učňovský zákon), zrušen ke dni 1.9.1984.

Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), zrušen ke dni 7.5.1953.

Zpráva o výsledcích projektu maturitní generálky a stavu připravenosti na zahájení reformy maturitní zkoušky v roce 2011. In: *Česká škola* [online]. 2010 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <<http://www.ceskaskola.cz/2010/11/msmt-zprava-o-vysledcich-projektu.html>>.

Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989. In: *MŠMT* [online]. © 2013–2020 [cit. 2020-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Zprava_o_vyvoji_ceskeho_regionalniho_skolstvi.pdf>.

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 Počet žáků se sluchovým postižením ve školách zřízených podle školského zákona, § 16 odst. 9 poskytujících střední vzdělání s výučním listem | 20 |
| Graf 2 Počet žáků skládající závěrečnou zkoušku ve školním roce 2018/2019 | 49 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Střední odborná učiliště a odborná učiliště pro sluchově postižené v České republice ve školním roce 2019/2020..... | 19 |
| Tabulka 2 Příklad otázky ze světa práce..... | 34 |
| Tabulka 3 Příklad formální úpravy odborné otázky dle jednotného zadání pro učební obor Potravinářská výroba | 41 |
| Tabulka 4 Výzkumné šetření: sběr dat | 43 |
| Tabulka 5 Zapojení škol do přípravné fáze testování nové koncepce závěrečné zkoušky | 45 |
| Tabulka 6 Spolupráce škol s dalšími institucemi..... | 46 |
| Tabulka 7 Průběh zavádění závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | 48 |
| Tabulka 8 Podoba a realizace písemné zkoušky | 51 |
| Tabulka 9 Podoba a realizace praktické zkoušky | 54 |
| Tabulka 10 Podoba a realizace ústní části | 56 |
| Tabulka 11 Úprava podmínek pro konání závěrečné zkoušky podle jednotného zadání | 61 |

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Schéma vzdělávacího systému České republiky podle mezinárodní klasifikace ISCED 2011 ve školním roce 2018/2019 | 11 |
| Obrázek 2 Schéma vývoje závěrečné zkoušky a vývoje učňovského školství žáků se sluchovým postižením v České republice (Československu)..... | 29 |

Přílohy

Příloha č. 1 Osnova otázek rozhovoru

Otázky týkající se současné podoby závěrečné zkoušky podle jednotného zadání:

- V jakých učebních oborech skládají žáci závěrečné zkoušky a jak dlouho obory fungují?
- Kolik žáků skládalo ve školním roce 2018/2019 závěrečné zkoušky? Jaká byla úspěšnost žáků?
- Jakým způsobem jste zodpovědný za realizaci závěrečné zkoušky na této škole?
- Mají žáci nějakým způsobem upraveny podmínky konání závěrečné zkoušky? Kdo tyto podmínky stanovuje?
- Co hraje hlavní roli při stanovování uzpůsobení podmínek konání závěrečné zkoušky pro žáky?
- V čem konkrétně uzpůsobení spočívají?
- Mohou se žáci vyjádřit k realizaci jejich závěrečné zkoušky?
- Jak probíhá písemná, praktická a ústní zkouška?
- Zařazujete do závěrečné zkoušky tzv. školní část?
- Jakým způsobem pracujete se zadáváním samostatné odborné práce? Jak probíhá její obhajoba?
- Obsahují jednotná zadání závěrečné zkoušky na vaší škole oblasti, které testují znalost cizího jazyka?
- Jaký je podle vás přínos jednotných zadání? Jaké shledáváte nedostatky?

Otázky týkající se procesu, jakým škola dospěla k této podobě závěrečné zkoušky:

- Byl jste přítomen u formování závěrečné zkoušky podle jednotného zadání na vaší škole?
- Co byste řekl ke spolupráci s NÚV, proběhla nějaká?
- Co byste řekl ke spolupráci s jinými středními odbornými a odbornými učilišti pro sluchově postižené, proběhla nějaká?
- Kdy se škola poprvé zapojila do koncepce závěrečné zkoušky podle jednotného zadání?
- Jaké problémy se při přechodu na tuto koncepci vyskytly?
- V čem vidíte hlavní rozdíl mezi současnou realizací závěrečné zkoušky a tou, která byla před jejím povinným zavedením?