

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce



Lucie Pospíšilová

Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a jeho schopnost sebehodnocení.

Specific learning difficulties of student in graduation year of vocational school and his ability to self – evaluate.

Vedoucí práce: Mgr. Jana Pálenská

Praha 2019

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Janě Pálenské za zodpovědný a laskavý přístup, vhodné rady a poznámky, a také odborné vedení nejen při psaní této práce, ale i v průběhu studia předmětu speciální pedagogika. Dále bych chtěla poděkovat svým spolužačkám za vzájemné rady a psychickou podporu v průběhu psaní této práce. Na závěr bych chtěla poděkovat ještě všem svým respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu, za jejich vstřícnost a spolupráci.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci na téma „Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a jeho schopnost sebehodnocení“ 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.

.....
Datum

.....
Podpis

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá charakteristikou života žáka se specifickými poruchami učení (dále už SPU) v maturitním ročníku a jeho přípravou na závěrečnou zkoušku. Práce se věnuje jeho sebehodnocení a sebepojetí, jeho vztahu k rodině, škole a k výsledkům učení. Cílem práce je porovnat učební styly žáků se SPU a žáků bez poruchy a jejich přípravu na maturitní zkoušku. Jedná se o teoreticko-empirickou práci. V teoretické části se práce zaměřuje na charakteristiku poruch SPU, diagnostiku a zejména učební styly, které jsou hlavní složkou praktické části práce. V další části se již zaměřuje na konkrétního žáka, jeho projevy, sebehodnocení a zejména školní úspěšnost.

Praktická část se skládá ze dvou částí. Cílem výzkumu je zjistit pohled žáků střední odborné školy na specifické poruchy učení, učební styly a způsob přípravy studentů se SPU na maturitní zkoušku. První část je dotazníkové šetření, které je provedeno u studentů na Střední odborné škole ve Světlé nad Sázavou, ve třídě, kde se nachází 4 žáci se SPU. Třída má dohromady 22 studentů. Druhá část je rozhovor s matkou konkrétního žáka – její zkušenosti s poruchou, jak pomáhala svému synovi s učením např. v 1. třídě, její názor na učební techniky svého syna a jeho přípravu na zkoušku. Závěr výzkumu je shrnutí efektivních technik a metod, jak zvládat projevy SPU a jak se nejlépe připravit na zkoušku. Také zmíním učební techniky žáků, kteří SPU nemají a případně rozeberu shodné styly a způsoby učení.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, sebehodnocení, sebepojetí, škola, maturita, žák, rodina.

Abstract:

This bachelor thesis deals with characteristics of student life with specific learning difficulties (next SPU) in graduation year, preparation for the final exam. The work deals with his self-evaluate and self-concept in relationship to family, school, and learning score. The purpose of thesis is to compare learning styles of students with SPU and students without disabilities and their preparation for school – leaving examination. This is a theoretical-empirical work. In the theoretical part, the thesis focuses on the characteristics of SPU disorders, diagnostics and especially the teaching styles, which are the main part of the practical part of the thesis. The next part focuses on a particular student, his speeches, self-evaluation and especially school success.

The practical part consists of two parts. The purpose of the research is to find out the student's view of SPU students at the Secondary vocational school, their learning styles and the mean of preparing students with SPU for graduation exams. The first part is a questionnaire survey, which is conducted by students at the Secondary Vocational School in Světlá nad Sázavou, in a classroom where 4 students have SPU. The class has 22 students. The second part is an interview with the mother of a particular pupil - her experience with a disorder, how she helped her son with learning, for example in class first, her opinion on her son's teaching techniques and his preparation for the exam. The conclusion of the research is a summary of effective techniques and methods, how to manage SPU speeches and how the best to prepare for the exam. I also describe the teaching techniques of students, who do not have SPU and the same styles and ways of learning.

Key words:

specific learning difficulties, self – evaluate, self – concept, school, graduation, student, family.

Obsah:

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1 Obecný úvod do problematiky specifických poruch učení z hlediska speciální pedagogiky	11
1.1 Pojem a definice specifických poruch učení.....	11
1.2 Dělení a charakteristika specifických poruch učení.....	12
1.2.1 Dyslexie	12
1.2.2 Dysgrafie.....	13
1.2.3 Dysortografie.....	13
1.2.4 Dyskalkulie	14
1.2.5 Dyspinxie	14
1.2.6 Dismúzie	14
1.2.7 Dyspraxie	15
1.3 Stručný nástin historie specifických poruch učení.....	15
1.4 Etiologie specifických poruch učení	16
1.5 Diagnostika specifických poruch učení.....	17
1.5.1 Oblast čtení.....	18
1.5.2 Oblast psaní.....	18
1.5.3 Oblast matematika.....	19
1.5.4 Podpůrná opatření.....	19
1.6 Reedukace žáků se SPU.....	20
1.6.1 Reedukace konkrétních oblastí SPU	21
2 Vzdělávání žáků se SPU a systém poradenských zařízení v ČR.....	25
2.1 Vzdělávání žáků se SPU	25
2.1.1 Hodnocení a klasifikace.....	26
2.1.2 Individuální vzdělávací plán.....	28
2.1.3 Spolupráce rodiny se školou.....	29
2.1.4 Komunikace s učiteli středních škol.....	30
2.2 Poradenství podle současné legislativy	31
2.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP).....	31
2.2.2 Speciálně pedagogická centra (SPC).....	32
2.2.3 Dys-centrum Praha, z.ú.....	32
3 Sebehodnocení a sebepojetí.....	33
3.1 Sebehodnocení.....	33
3.2 Sebepojetí.....	34
3.3 Školní úspěšnost	34

4	Žák se SPU v maturitním ročníku střední odborné školy	37
4.1	Jedinec se SPU v adolescentním věku z hlediska vývojové psychologie	37
4.1.1	Biologické změny v adolescenci	37
4.1.2	Psychické změny u adolescentního žáka	37
4.1.3	Změny v sociální oblasti	38
4.2	Přístupy k žákům se SPU	38
4.3	Maturitní zkouška	40
4.4	Styly učení žáků	41
4.5	Poradenské služby školy	43
4.5.1	Školní psycholog	43
4.5.2	Školní speciální pedagog	43
4.5.3	Výchovný poradce	44
4.5.4	Metodik prevence	44
	Praktická část	45
5	Úvod do výzkumu	45
6	Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	46
6.1	Výzkumné otázky	46
6.1.1	Výzkumná otázka č. 1	46
6.1.2	Výzkumná otázka č. 2	46
6.1.3	Výzkumná otázka č. 3	46
6.1.4	Výzkumná otázka č. 4	46
6.1.5	Výzkumná otázka č. 5	46
7	Etika výzkumu	46
8	Použité výzkumné metody	47
9	Ověření spolehlivosti a správného pochopení výzkumu	47
10	Místo, kde byl prováděn výzkum a soubor respondentů	48
11	Postup výzkumného šetření	50
12	Prezentace dat dotazníkového šetření	51
13	Zhodnocení rozhovoru s matkou konkrétního žáka	67
13.1	Prenatální vlivy a porod	67
13.2	Dětství	67
13.3	Školní docházka	67
13.4	Návštěvy PPP	68
13.5	Maturitní zkouška a příprava na ni	69
13.6	Povahové vlastnosti, sebehodnocení žáka	69
14	Diskuse	70
15	Závěr výzkumu	73

Závěr.....	75
Seznam použité literatury.....	77
Internetové zdroje:	79
Přílohy	80
Grafy.....	80
Seznam zkratk	82
Dotazník	83
Rozhovor	88
Informovaný souhlas.....	90

Úvod

Tématem mé bakalářské práce jsou specifické poruchy učení. Jak vyplývá z názvu práce, bude se jednat o SPU u studenta střední odborné školy, a to v posledním ročníku. Toto téma jsem si zvolila z toho důvodu, že SPU se objevují u dětí čím dál častěji a stávají se nedílnou součástí naší doby. Tato porucha velice ovlivňuje život jedinců a činí jim velké obtíže v nižších ročnících základní školy, zejména v první třídě. SPU se objevují jak u dětí, tak u dospívajících a dospělých jedinců. Ve své praxi a pracovním prostředí jsem takových dětí potkala hodně, převážně se jednalo o děti mladšího školního věku, protože pracuji jako lektorka volnočasových aktivit převážně na prvním stupni základních škol. Protože jsem již znala mladší děti s touto poruchou, tak mě také zajímalo, jaký život má s poruchou žák staršího věku, jak se s tím vyrovnává. Proto jsem zvolila věk pozdní adolescence a zaměřila se na žáky střední odborné školy, v posledním ročníku před maturitou. Tuto věkovou kategorii jsem zvolila také z toho důvodu, že věkové skupině adolescentů se SPU se mnoho autorů nevěnuje, mnoho autorů se zabývá spíše dětmi předškolního věku, nebo dětmi mladšího školního věku. Tato věková kategorie je stejně tak důležitá, jako kategorie mladší. I starší studenti prožívají SPU, mají stejné projevy a stejné podmínky ve školním prostředí. Konkrétně se v práci zaměřuji na jednoho žáka, který má dyslexii a dysortografii, s tímto žákem se znám osobně.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a části praktické. Teoretická část se věnuje SPU, sebehodnocení a sebepojetí, jedincům v pozdní adolescenci z hlediska vývojové psychologie, učebními styly a také maturitní zkouškou. První kapitola se věnuje obecným informacím o SPU, dělení jednotlivých poruch, historii a etiologii SPU a pojednává také o diagnostice a reedukaci. Ve druhé kapitole se zaměřuji na vzdělávání těchto žáků, jejich hodnocení, individuální vzdělávací plán a také zmíním poradenství podle současné legislativy. Třetí kapitola se věnuje sebehodnocení a sebepojetí žáků a také školní úspěšnosti. Ve čtvrté kapitole se zabývám konkrétně jedincem střední odborné školy, a to z hlediska vývojové psychologie, přístupu učitelů k žákům, zmiňuji maturitní zkoušku a učební styly žáků. Na závěr popíšu poradenské služby, které škola žákům nabízí.

V praktické části své práce prezentuji výzkum, který jsem prováděla na střední odborné škole. Rozhodla jsem se použít dvě metody výzkumu, a to dotazníkové šetření a rozhovor. Dotazníkové šetření jsem prováděla ve třídě již zmíněné školy, rozhovor jsem prováděla s matkou konkrétního žáka, kterého znám osobně. Žák má dyslexii a dysortografii.

Praktická část mé práce by měla doplňovat část teoretickou, z jejichž poznatků vystupuje..... a o něž se opírá.

Cílem práce je porovnat učební styly žáků se SPU a žáků bez poruchy a jejich přípravu na maturitní zkoušku. S tím také souvisí zjištění znalostí ostatních žáků o poruchách učení, jejich názory na podpůrná opatření a podmínky žáků se SPU při maturitní zkoušce. Tato práce by měla předat co nejvíce informací a poznatků o SPU a učebních stylech žáků v adolescentním věku. Práce by mohla být inspirací jak pro ostatní studenty zajímající se o SPU, tak také pro učitele středních odborných škol, kteří se ve své praxi setkávají s takovými studenty. Mohou se v práci dočíst jak s nimi správně jednat, aby jim zprostředkovali co nejvhodnější podmínky pro výuku.

Tato bakalářská práce by měla jasně a srozumitelně informovat o problematice SPU, poskytnout náhled na žáka v adolescentním věku, který poruchou trpí. Práce by měla podat přístupy a rady, jak pracovat s těmito žáky, abychom jim pobyt ve škole co nejvíce usnadnili a neodrazovali je od školního prostředí.

Teoretická část

1 Obecný úvod do problematiky specifických poruch učení z hlediska speciální pedagogiky

Na konci minulého století bylo velmi málo lidí, kteří by věděli, co znamená pojem specifické poruchy učení a dokázali ho vysvětlit. V dnešní době se situace obrací. Existuje jen hrstka lidí, která na tento pojem nedokáže zareagovat. Specifickými poruchami učení disponuje 2-4 % jedinců, trpí jimi zejména chlapci a nejrozšířenější poruchou je dyslexie. Specifické poruchy učení se stávají stále aktuálnějším pojmem současného českého školství. (Pipeková, 2010).

1.1 Pojem a definice specifických poruch učení

Pojem specifické poruchy učení (dále už SPU) zahrnuje soubor poruch, které se vyznačují potížemi při snaze naučit se základním vzdělávacím dovednostem, zejména čtení, psaní, počítání a mluvení. Člověk se s projevy těchto poruch setkává zejména v raném životním období, v lavici první třídy základní školy. V tomto období se dítě učí psát, číst a počítat a začíná si všimnout, že v určitých oblastech za svými spolužáky zaostává. Tyto situace nemusí být pro dítě příjemné, zvláště když se k nim připojí posměšky jeho spolužáků. Tyto reakce spolužáků nemusí být dítěti zrovna příjemné, je proto nutné včas zachytit konkrétní poruchu u konkrétního žáka začít ji řešit. Učitel by také měl dětem ve třídě vysvětlit, o jakou poruchu se jedná a jak oni sami mohou svému spolužákovi pomoci, aby se mezi nimi cítil dobře a nepřípadal si odlišný.

Pokud se snažíme definovat SPU, máme k dispozici hned několik definic, které procházely určitými změnami postupem moderní doby. V moderních definicích se již setkáváme s pojmem diagnostika. Zmíním zde dva typy definic, ke kterým se přiklání i Zdeněk Matějček. Ze starších definic se Matějček přiklání k definici Světové federace neurologické (Dallas, 1968) – „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*“ (Pipeková, 2010, s. 159). Pro dnešní dobu, je tato definice trochu zastaralá. Myšlenka, že by se dítě vůbec nemělo naučit číst, opravdu není na místě. Je z ní zřejmé, že v polovině minulého století ještě nebyly žádné prostředky, jak zlepšit čtení dítěte, nebo aby se dítě vůbec naučilo číst. Doba šla v tomto směru opravdu napřed. Pokud se podíváme na modernější

definici, kterou také zdůrazňuje Matějček, vidíme zde určitý pokrok, jedná se o definici z roku 2003, ze společnosti Annals of Dyslexia – „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“ (Pipeková, 2010, s. 159). Z této definice je již vidět pokrok moderní doby v nahlížení na SPU a jejich nápravu. SPU se začalo zabývat velmi mnoho autorů a v dnešní době jsou SPU opravdovým fenoménem. Žáci a studenti se SPU v dnešní době označujeme jako žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednotlivé poruchy se u žáků mohou kombinovat a mohou se objevovat i v kombinaci s jinými typy postižení. Mezi nejvíce frekventované poruchy u žáků patří dyslexie – porucha čtení. Odstranit, nebo zmírnit poruchu u dítěte je dlouhodobý proces, který by se neměl uspěchat. Jedná se o velmi časově náročnou činnost, která se neobejde bez pomoci odborníků a konzultací v odborných poradnách a pracovištích.

1.2 Dělení a charakteristika specifických poruch učení

„*Na základě obecných projevů SPU můžeme definovat*“ (Pipeková, 2010, s. 159):

- Specifické poruchy čtení – Dyslexie
- Specifické poruchy psaní – Dysgrafie
- Specifické poruchy pravopisu – Dysortografie
- Specifické poruchy počítání – Dyskalkulie
- Specifické poruchy kreslení – Dyspinxie
- Specifické poruchy hudebnosti – Dymúzie
- Specifické schopnosti vykonávat složité úkony – Dyspraxie

1.2.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení. Jedná se o nejrozšířenější a také nejznámější poruchu ze všech SPU. Porucha postihuje stránku porozumění psaného textu, rychlost a správnost čtení. Tato porucha se projevuje neschopností naučit se číst, pomocí běžných výukových metod na základní škole. Je potřeba individuální péče a dohled nad konkrétním žákem. Tento žák potřebuje obvykle více času, než jeho spolužáci, na to, aby dokázal přečíst určitý textový úsek. Na běžných základních školách obvykle není dostatek času na práci

s těmito žáky, proto jsou tito žáci nuceni navštěvovat pedagogicko-psychologické poradny (dále už PPP), nebo jiná centra, kde se jim může speciální pedagog či jiný odborník dostatečně věnovat. Žákovi s dyslexií se zaměňují jednotlivá písmenka, má problém si jednotlivá písmena zapamatovat. Je pro něj tedy velmi obtížné přečíst celé věty, obvykle se těmto žákům zaměňují písmena, která jsou si tvarově podobná, jako je D a B, S a Z, T a J atd. (Pipeková, 2010). Porucha se projevuje v celkové osobnosti žáka a může oslabit jeho sebevědomí a jeho úspěšnost ve škole. Takový žák má ve vyučování neustálý pocit napětí a strach z toho, že bude vyvolán a bude nucen číst nahlas před ostatními dětmi. Žák si získává odpor vůči čtení a knihám, je proto dobré žáka ke čtení vést a pravidelně s ním trénovat, aby si ke čtení nevytvořil negativní vazbu. Nejdůležitější roli hrají rodiče, žák by měl každý den přečíst alespoň jednu stránku textu, může si sám vybrat knihu, která ho zajímá a která se mu líbí, bude to pro něj silnější motivace, aby knihu přečetl až do konce. Také je dobré číst od mala dětem před spaním příběhy a pohádky, dítě si navykne na text, naučí se některé známé příběhy a později si je může samo přečíst.

1.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Postihuje grafický projev žáka, celkovou úpravu písma a psaného projevu, žák má problém s osvojováním jednotlivých písmen a jejich následným psaním. Nedokáže napodobit tvary některých písmen, pletou se mu písmena, která jsou si tvarově podobná, má problém s napojováním písmen ve větném projevu, nedokáže správně řadit písmena. (Pipeková, 2010). Jeho písmo je neuspořádané, kostřbaté, křivé, nedokáže psát v rovině. Žák má také tendenci používat tiskací a psací písmo dohromady. Žák píše pomalu, soustředí se na každé písmeno, které musí napsat, potřebuje tedy ve výuce delší čas, než ostatní žáci, např. při psaní diktátů. Žák, který takto píše, může zapomínat na gramatické projevy ve větách, soustředí se totiž pouze na písmena, která píše. Žák s dysgrafií také může mít špatné držení tužky. Žák může být frustrovaný ze své úpravy písemného projevu, snaží se stačit tempu svých spolužáků, a proto jeho písemný projev může vypadat ještě hůře. Dysgrafie může zasahovat i do dalších předmětů, např. do matematiky, žák nedokáže správně napsat některá čísla, je pomalejší při psaní a řešení slovních úloh. Žák s dysgrafií má také tendenci psát slova, tak jak je slyší, tedy foneticky. Žák po sobě nedokáže svůj písemný projev zkontrolovat. Někteří žáci mají dysgrafii v kombinaci s dyspinií.

1.2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Tato porucha se často objevuje v kombinaci s poruchou čtení a poruchou psaní. Dysortografie se netýká celého okruhu

gramatiky, ale pouze tzv. dysortografických jevů, žák chybí v měkčení slov, vynechává čárky a háčky nad písmeny, pletou se mu jednotlivá písmena, zaměňuje tvarově podobná písmena, špatně umísťuje čárky ve větách, nebo na ně úplně zapomíná, zaměňuje pořadí písmen. (Pipeková, 2010). Ve škole žák potřebuje více času k napsání určitého textového úseku, potřebuje větší prostor pro soustředění, pokud má dítě dostatek času, dělá chyb méně. Žák má obtíže i v jiných předmětech, např. při výuce cizích jazyků, těžce rozeznává některé grafické symboly, a protože úplně správně neovládá český jazyk, ve výuce cizích jazyků má problémy daleko větší.

1.2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání, žák obtížně ovládá matematické schopnosti, jedná se hlavně o zvládnutí základních početních operací. Žák má problém s přidáváním a ubíráním množství (grafické znázornění, pomocí symbolů), nedokáže správně porovnávat čísla, nezvládá jednoduché matematické úkony, nezvládá číst a rozeznávat číslice, symboly, neumí napsat matematické znaky, neumí sčítat, odčítat, násobit a dělit, nechápe souvislost mezi jednotlivými matematickými pojmy. (Pipeková, 2010). Projevů dyskalkulie je celá řada a u jednoho žáka se nemusí prokázat všechny, může mít pouze některé projevy dyskalkulie. Dyskalkulie obvykle souvisí také s poruchou čtení a psaní. Žák má nízké sebevědomí, má odpor k hodinám matematiky, dítě mnohdy ani neví, jaký problém má vyřešit, nechápe, co se po něm v hodině žádá. Žák také sám nezvládá najít ve svém příkladu chybu. Pokud je žák vyvolán k tabuli, je schopný vyřešit příklad lépe než v sešitě v lavici – má nad sebou kontrolu učitele.

1.2.5 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Dítě má velmi nízkou úroveň kresby, šestileté dítě má grafický projev na úrovni tříletého dítěte. Má problém s nakreslením některých symbolů, rovné čáry, klikaté čáry, vlnky. Dítě je neobratné, někdy má také problém se správným úchopem tužky. Nedokáže svou představu v hlavě přenést na papír. Špatně chápe perspektivu. Má problém se zdůrazněním projevu – stínování, detaily obrázku.

1.2.6 Dymúzie

Dymúzie je specifická porucha hudebnosti. Žák má sníženou schopnost vnímání hudby, rytmu, nerozlišuje jednotlivé tóny, nedokáže si zapamatovat melodii a rytmus. V hudební nauce se mu pletou jednotlivé noty, nedokáže rozeznat jednotlivé symboly a správně je napsat. Dymúzie bývá kombinována s dysgrafií.

1.2.7 Dyspraxie

Dyspraxie je specifická neschopnost vykonávat složité úkony. Jedná se o poruchu motoriky, je narušena schopnost vykonávat obtížnější aktivity, dítě je neohrabané, nešikovné, jeho práce je pomalá, výsledky činností jsou nepovedené. Projevuje se takto jak při domácích činnostech, tak i ve školním prostředí, např. při pracovní výchově, tělesné výchově. Žák má negativní vztah k jakýmkoli motorickým činnostem, má problémy také se psaním. „*Dyspraxie ovlivňuje život stejně negativně jako jiné poruchy učení. Neprojevuje se pouze v pohybových aktivitách, ale narušuje celkový vývoj osobnosti i vývoj sociální.*“ (Zelinková, 2017, s. 11).

Specifické projevy učení také velmi silně ovlivňují emocionální stránku žáka. Ten ve škole obvykle trpí pocity úzkosti a frustrace, cítí se nepochopený. Je zklamaný z toho, že jeho úsilí mnohdy neodpovídá výsledku jeho činnosti, je málo snaživý a na některé činnosti úplně rezignuje. Tento žák je také velice citlivý na kritiku od svých spolužáků, ale i učitelů. Pokud se mu v nějaké činnosti přestává dařit, nebo neví jak ji dokončit, přestává se snažit a od činnosti odchází, chybí mu trpělivost. Pokud se mu něco nedaří, nechce už v činnosti dál pokračovat.

Pokud má žák jakoukoliv poruchu SPU, neznamená to, že má snížený intelekt. Naopak, tito žáci mohou být velmi nadaní v jiných oblastech. Motivací pro tyto žáky může být, že stejnou poruchu měl také A. Einstein, L. Pasteur, nebo třeba J. Lennon. Avšak nelze vždy říci, že osoby se SPU se vyznačují zvýšeným talentem. Mozek osoby se SPU pracuje odlišně, ne však hůře. Pokud osoba není schopná číst, psát, počítat, hledá jiné oblasti, ve kterých se může uplatnit, obvykle v nich nachází zaujetí a úspěch. Může se jednat např. o oblast umění, sportu, hudby apod. Tito lidé uvažují rozdílně, vidí dobré tam, kde ho spousta jiných lidí nevidí, vybírají si neobyčejné a kvalitnější postupy. (Zelinková, Čedík, 2013).

1.3 Stručný nástin historie specifických poruch učení

Termín specifické poruchy učení se začíná objevovat již v první polovině 20. století. V poválečné době a v době industrializace přichází zvyšující se nároky na výchovu a vzdělávání v našich zemích. Nejprve se objevil termín dyslexie, který poprvé použil oční lékař v Německu Rudolf Berlin v roce 1887. V našich zemích se za hlavního objevitele SPU považuje český psychiatr a neurolog Antonín Heveroch, který rozpoznal SPU, zejména se jednalo o poruchy psaní a čtení u jedenáctileté dívky. Své poznatky poté publikoval v odborném časopise. Po něm následovali autoři J. Langmeier, Z. Matějček, O. Kučera

a J. Jirásek, kteří pracovali s dyslektiky a dysgrafiky v psychiatrické léčebně v Praze. V letech 1962 a 1965 vznikají první speciální třídy pro děti se SPU, buď při základních školách, nebo při dětských léčebnách. V roce 1971 vzniká první samostatná základní škola pro děti s poruchami čtení, jednalo se o první stupeň základní školy v Karlových Varech. V současné době se třídy pro děti se SPU vyskytují po celé České republice. (Interní materiály školy pro žáky s více vadami Praha 3, 2013, [online]).

1.4 Etiologie specifických poruch učení

Mnoho odborníků přicházelo a stále přichází se svými studii o tom, jaké jsou vlastně příčiny SPU. Přesto stále neexistuje jednotný názor na to, jak vlastně SPU vznikají. Příčiny SPU vycházejí ze dvou hledisek, z jevové stránky a neurofyziologické stránky. Z jevové stránky se příčiny vyskytují v poruchách vnímání, poruchách řeči, motoriky a také někdy nedostatečně vyhraněné laterality. Z neurofyziologického hlediska jsou příčiny poruchy ve stavbě některých částí mozkových buněk. (Zelinková, 1994). „Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školských dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.“ (Zelinková, 1994, s. 24). Mnoho autorů také uvádí, že některé děti mají kombinaci více příčin a jejich vývoj je tak narušený v několika oblastech.

O. Kučera se zabýval studiem etiologie SPU v 60. letech 20. století a vypracoval práci, ve které vysvětluje své názory na příčiny vzniku SPU, „Kučera dělí etiologické příčiny:

- *lehká mozková dysfunkce – postihuje asi 50 % případů,*
- *dědičnost – ve 20 % případů,*
- *kombinace LMD a dědičnosti – zastoupení 15 %,*
- *neurotická nebo nezjištěné etiologie – u 15 %“.* (Pipeková, 2010, s. 160).

Studie O. Kučery byla velice přínosná pro pozdější výzkumy příčin vzniku SPU. Z jeho teorie neustále vychází spousta významných autorů z řad speciální pedagogiky. Je inspirací pro mnoho autorů, kteří se tímto problémem zabývají, jeho práce je stále aktuální.

Vyskytují se také domněnky, že příčiny některých konkrétních poruch, jako je dyslexie a dyskalkulie vznikají z nedostatku nadání dítěte, ze snížené sebedůvěry způsobené tlakem ve školním prostředí, rodinným vlivem, nebo z konkrétní učební látky, kterou dítě neovládá. V současné době už můžeme říci, že některé dispozice pro dyslexii a dyskalkulii jsou dědičné. Pokud touto poruchou trpí jeden, nebo oba rodiče, dá se předpokládat, že dítě bude mít tuto poruchu také. „Dědičnost dyslexie neznamená, že ji způsobuje jeden gen, jde o dědičné

oslabení dovedností podmiňujících nácvik čtení a psaní.“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 15). Porucha častěji postihuje chlapce, než dívky. Porucha také může vzniknout v období prenatálním, nebo během porodu. *„Mozek člověka s dyslexií se stavbou a funkcí liší od mozku člověka běžné populace. Odlišná stavba a funkce mají vliv na odlišný vývoj poznávacích procesů.*“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 16). Některé znaky SPU se nemusí projevit hned při projevu některých prvotních příznaků, ale mohou se projevit samostatně až po delším časovém úseku. Vznik SPU závisí také na kombinaci školního a rodinného prostředí a jejich vlivu na dítě. Rodinné prostředí může ovlivnit např. vztah dítěte ke čtení a samotným knihám, může ovlivnit slovní zásobu dítěte, písemný a jazykový projev, gramatiku. Ve školním prostředí může dítě trpět především pocity úzkosti a frustrace, obavami z neúspěchu, strachu ze šikany a z reakcí ostatních spolužáků na jeho handicap. Všechny tyto projevy mohou mít na dítě velký vliv a mohou být následkem některých projevů SPU.

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je výchozím bodem diagnózy, ke stanovení správné diagnózy používá různé metody a pomůcky. Tento pojem se používá především v medicíně, dále potom v pedagogice, psychologii, nebo v technických oborech. Diagnostika určuje a klasifikuje nějaký neobvyklý stav, nemoc, poruchu, nebo poškození. *„Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 1994, s. 24). Diagnostika se může provádět na specializovaném pracovišti, ale také v běžné školní třídě, v obou těchto případech bude diagnostika velmi rozdílná. V běžné školní třídě bývá pozorování zpravidla dlouhodobější, než pozorování např. v PPP. V běžné třídě je toto pozorování také ovlivněno klimatem třídy, povahovými vlastnostmi učitele, vztahy mezi žáky atd. Školní diagnostika se také zaměřuje na srovnání žáků mezi sebou, buď srovnání spolužáků v jedné třídě, srovnání se žáky stejné základní školy, srovnání celého stupně základní školy, nebo mezinárodní srovnání jednotlivých škol. Na specializovaném pracovišti má naopak žák klid na to, aby dokázal podat přesvědčivý výkon a uspěl např. v nějakém srovnávacím testu, PPP může vytvořit nejvhodnější podmínky pro konkrétního žáka. Žák zde může navázat individuální vztah s pedagogickým pracovníkem a může mu plně důvěřovat. Na obou těchto pracovištích vznikají významné informace, které jsou ku prospěchu jak pro žáka, tak pro základní školu.

Pro správné přiřknutí diagnózy musí žák splňovat určité podmínky – kritéria diagnostiky. Učitel nemůže vyřknout diagnózu např. jen na základě toho, že žák přečte krátký

textový úsek v čítance, nebo napíše odstavec diktátu. Diagnóza sebou nese všechny důsledky, které k ní patří (osobní asistent, speciální péče, úlevy v předmětech/klasifikaci, zvýšené dotace od státu, speciální pomůcky atd.). Diagnostika přísluší pedagogicko - psychologickým poradnám. „*Pro stanovení jakékoli diagnózy je důležité brát v potaz co nejvíce různých zdrojů informací, které je třeba vzájemně kombinovat a zvažovat jejich význam.*“ (Krejčová, Bodnárová, 2018, s. 54).

1.5.1 Oblast čtení

Významnou metodou diagnostiky je **dynamická diagnostika**, která se v dnešní době stává moderní a oblíbenou metodou poradenských zařízení. Dynamická diagnostika se zabývá poznávacími procesy žáka, zjišťuje aktuální úroveň jeho intelektových dovedností. Žák dostává k vypracování úkol, který musí vyřešit a jeho výsledek se porovnává s předepsanými normami, které odpovídají věku žáka. Tato metoda se nesnaží pouze o zjištění aktuálních vědomostí žáka, ale snaží se objevit jeho potenciál, co všechno může dokázat a kam by se mohl dostat, pokud se mu dostane pozitivní interakce s učitelem. Diagnostické vyšetření se zabývá zónou nejbližšího vývoje, mezi důležitá vyšetření této metody patří teorie L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feursteina. Jeden z cílů jejich práce je definovat a doporučit postupy, které mohou využívat učitelé při práci s konkrétním žákem, aby docházelo k jeho správnému rozvoji. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, [online]).

V této oblasti se u žáka musí objevovat jisté příznaky, abychom mohli uvažovat o diagnostikování dyslexie. Žákovi čtení buď vůbec nejde, nebo čte v pomalejším tempu než jeho spolužáci. Obvykle mají žáci problém s porozuměním textu, který čtou a mají také problém s jejich zapamatováním, vyskytuje se u nich problém v oblasti krátkodobé paměti. Žákovi se také pletou jednotlivá písmena, při čtení si domýšlí některá slova, přeskakuje, neorientuje se v textu.

1.5.2 Oblast psaní

V oblasti psaní musí žák splnit určitá kritéria, aby mohlo dojít ke správnému určení diagnózy – tentokrát dysgrafie – poruchy psaní. Žák musí trvale prokazovat podprůměrné školní výsledky, zejména v oblasti psaní – diktáty, zvládání podoby písmen, psaní písmen, žák má chyby ve školních pracích, chybí ve zkušebním textovém diktátu v poradně. Žák může mít mírný/těžký nálezh v oblasti zraku a sluchu. Je imunní vůči běžným pedagogickým metodám a prostředkům školy. Pokud žák tato kritéria splňuje, je mu diagnostikována dysgrafie. Pokud není splněno jedno kritérium, lze ho nahradit několika možnostmi: dysgrafie u rodičů, sourozenců, lehká mozková dysfunkce, problémy v oblasti čtení, opožděný vývoj,

poruchy řeči, problémy s motorikou. Také se využívá metoda dynamické diagnostiky. (Zelinková, 1994).

1.5.3 Oblast matematika

V oblasti matematiky žák musí splnit následující kritéria. Jeho školní výsledky v matematice jsou trvale podprůměrné, žák se svými znalostmi pohybuje v úrovni předchozího ročníku. Nechápe pojmy jako je: číslo, symbol, nedokáže umístit čísla postupně na časovou osu, má problémy se sčítáním a odčítáním, má špatnou orientaci v prostoru. Má negativní nález ve zrakové a sluchové oblasti, je imunní vůči běžným pedagogickým metodám a prostředkům školy. Pokud žák splní tato kritéria, je mu diagnostikována dyskalkulie, má poruchu počítání. Pokud není splněno jedno kritérium, lze ho nahradit několika možnostmi: dyskalkulie u rodičů, sourozenců, lehká mozková dysfunkce, problémy v oblasti psaní, opožděný vývoj. Můžeme také využít metodu dynamické diagnostiky. (Zelinková, 1994).

1.5.4 Podpůrná opatření

Opatření, které získává žák, pokud je mu přiřčena na základě diagnózy některá porucha. Podpůrná opatření jsou zahrnuta ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., její znění pozměňuje vyhláška č. 416/2017 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. „*Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání.*“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2015, [online]).

Podpůrná opatření definuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon tyto opatření dělí podle rozsahu a obsahu **do 5 stupňů**. Podpůrná opatření lze také kombinovat, pokud je stanoveno více stupňů. Podpůrná opatření mají za úkol hlavně uspořádat vzdělávání žáka, dále stanovují speciální pomůcky (např. učebnice), nebo také kompenzační pomůcky.

- **1. stupeň** podpůrných opatření navrhuje vždy škola, a to na základě zhodnocení a diagnostiky třídního učitele, nebo také školního psychologa. V prvním stupni podpory se především snažíme zabránit tomu, aby se žák častěji nedostával do neúspěšných situací a nevypěstoval si ke škole negativní vztah. Tento stupeň je tedy taková prevence proti školní neúspěšnosti žáka, zde hrají významnou roli učitelé, ti se

mohou žákovi individuálně věnovat, zajímat se o něj do hloubky. V úpravě podmínek pro žáka mohou spolupracovat i ostatní pedagogové a mohou tak vytvořit tzv. Plán pedagogické podpory. Tento plán pojednává o mezerách žáka v učení, o tom, jak by se s ním mělo pracovat, jak to změní práci v celé třídě, metody jeho vzdělávání, organizaci jeho vzdělávání a také hodnocení. Tento plán se aplikuje ve škole po dobu tří měsíců, pokud je plán po této době neúspěšný, žák je poslán se svým zákonným zástupcem do PPP, nebo speciálně pedagogického centra (dále už SPC). V zařízení dojde k vyšetření žáka, k posouzení jeho speciálně vzdělávacích potřeb a zařízení posílá škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které obsahuje doporučená podpůrná opatření.

- **2. až 5. stupeň** podpůrných opatření navrhuje a vypracovává poradenské zařízení. Většinou se jedná o stanovení individuálního vzdělávacího plánu (dále už IVP), o péči speciálního pedagoga, kompenzační pomůcky. Od 3. stupně je již možné doporučit asistenta pedagoga. 4. a 5. stupeň už se netýká běžných základních škol, jedná se o děti s poruchami, které jsou těžšího spektra, je potřeba asistent pedagoga, dražší kompenzační pomůcky, personální podpora (tlumočnick, dva asistenti, přepisovatel do Braillova písma).

Žáci, kteří trpí specifickými poruchami učení, mají obvykle podpůrná opatření 1. a 2. stupně, výjimečně se objevují žáci, kteří potřebují opatření 3. stupně. Obvykle se jedná o žáky, kteří mají SPU ještě v kombinaci s poruchami těžšího charakteru. Tito žáci mají k dispozici IVP, individuální přístup pedagogů, delší čas pro některé činnosti, speciální učebnice, čtení kratších úseků, psaní kratších diktátů, prodloužení výkladu, doučování nebo i asistenta pedagoga. Práce s těmito žáky je už velice náročná a leckdy se žák ani některých dovedností, jako je plynule číst, nebo úhledně psát, nenaučí.

1.6 Reedukace žáků se SPU

Jedinci se SPU vyžadují od svého okolí podporu a motivaci pro vykonávání činností, ve kterých si nejsou jistí kladným výsledkem. Právě proto je tak důležitá opora jak v rodině, tak také ve škole. Reedukace je vždy zajišťována kvalifikovaným personálem, který se snaží vytvářet co nejvhodnější podmínky pro výuku a zajišťovat její hladký průběh. Reedukace musí být vždy zajištěna na základě spolupráce mezi rodinou, školou a poradenským zařízením. Reedukaci označujeme jako soubor speciálně pedagogických metod, které mají za úkol rozvoj a podporu funkcí, jež jsou u žáka poškozené, nebo nevyvinuté. Tyto metody

směřují k úplnému odstranění problémů při čtení, psaní, počítání, nebo k jejich zmírnění. Reedukace rozvíjí percepční a motorické funkce dítěte.

Reedukace, rehabilitace a kompenzace společně tvoří základní balíček speciálně-pedagogických metod. **Rehabilitace** označuje činnost, která se snaží o znovuobnovení poškozených oblastí, které vznikly např. úrazem, z důsledku onemocnění apod. **Kompenzace** znamená nahrazení poškozené oblasti jinou oblastí, která poškozená není. Zdokonaluje a zlepšuje funkci vedlejší oblasti, která nahrazuje oblast poškozenou. **Reedukace** znamená utváření a výchovu psychických funkcí, popřípadě dovedností, které jsou nutné ke zvládnutí dovedností složitějších (Zelinková, 1994). Nejlepším postupem reedukace je vycházet z celkového stavu žáka, který by měl být prověřený správnou diagnostikou. Na základě stanovené diagnózy je utvořen postup reedukace, který přesně odpovídá schopnostem daného žáka.

„Pokud se objeví u dítěte ve školním věku SPU, je nutná intervence a je účelné, vedle znalosti nápravných metod a postupů, vytvořit si určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost“. (Pipeková, 2010, s. 173).

Důležitým prvkem reedukace je zaměřit se jak na **vnitřní podmínky**, tak na **vnější podmínky reedukace**. Vnitřní podmínky tvoří intelektovou stránku žáka, schopnost soustředění, píle, vůle a motivace. Vnější podmínky zahrnují podporu v rodině, podporu ze strany učitele, významnost vzdělání v rodině atd. Důležité také je, aby žák zažíval úspěch a měl pocit, že dělá pokroky. Rodič, nebo učitel by se měl snažit pracovat s žákem pravidelně a trénovat oblasti, které mu dělají problém.

1.6.1 Reedukace konkrétních oblastí SPU

Při **reedukaci dyslexie** je dobré se zaměřit na konkrétní mentální procesy, které utvářejí schopnost čtení. Jedná se o procvičování krátkodobé paměti, pozornosti, zrakového a sluchového vnímání apod. Je nutné prověřit zrakovou a sluchovou diferenciaci, abychom vyloučili další obtíže žáka. Někteří žáci potřebují při osvojování čtení pouze delší čas na přečtení jednotlivých úseků, potřebují vynaložit větší míru soustředění. Učitel může těmto žákům čtení zpříjemnit použitím některých pomůcek, např. kartami s obrázky, kostkami s písmenky, pěnovými písmeny, žák může písmena modelovat z plastelíny atd. Nejlepší metodou je, aby žák nečetl celou větu najednou, ale četl ji po slabikách, několikrát se vrátil na začátek věty a poté pokročil k dalšímu slovu.

Základní metodou reedukace dyslexie je nácvik techniky čtení. V prvotních stádiích reedukace se používá **metoda obtahování písmen**. Žák obtahuje jednotlivá písmena prstem, tužkou, barevnou fixou tak dlouho, dokud si nezafixuje správný tvar písmen. Velmi oblíbenou metodou je také **čtení s okénkem**. Cílem této metody je správná orientace oka na jednotlivá slova a řádky. Žák si čte nejprve jenom samostatné slovo, po přečtení slova posune okénko a objeví se mu slovo další, tato metoda také zajišťuje postupné čtení celé věty. Okénkem si pohybuje buď sám žák, nebo osoba, která s dítětem čtení procvičuje. Pro žáky, kteří čtou pomalým tempem, protože mají např. problém přečíst těžká slova je vhodná **metoda Fernaldové**. Žák má určený rozsah textu, např. pět řádků a má za úkol text přečíst, po přečtení si má text přečíst ještě jednou a podtrhnout slova, která se mu zdají těžká. Poté si čte jenom podtržená slova. Tato metoda se doporučuje využívat dlouhodobě. Pro žáky, kteří si často domýšlejí slova, nebo koncovky slov je nejvhodnější **metoda stínového čtení**. Žák čte současně s rodičem/učitelem, ten je o jedno slovo napřed a vytváří mu vhodné podmínky pro přečtení následujících slov. Na této metodě je výhodné, že rychlost čtení lze přizpůsobit tempu žáka. Při reedukaci dyslexie je také důležitým bodem **porozumění čteného textu**. I tato věc by se měla s žákem při reedukaci cvičit. (Krejčová, Bodnárová, 2018).

Žák by se také nejdříve měl zaměřit na konkrétní podobu jednotlivých písmen, dále na sluchové rozlišení jednotlivých písmen a slov. Žák se také učí rozpoznávat tiskací a psací písmena a poté je spojuje do jednotlivých vět. Pro pohodlnější orientaci v textu žákovi poskytneme záložku. Hlavní složku, kterou bychom měli žákovi poskytnout je dostatečný časový prostor, aby mohl pracovat podle svého vlastního tempa.

Při **reedukaci dysortografie** se opět doporučuje zaměřit se na konkrétní mentální procesy, které vycházejí z této poruchy. Jedná se o procvičování paměti, sluchového vnímání a percepce, rozvoj fonemického povědomí, analýza jednotlivých slov apod. Doporučení pro správný postup při reedukaci nám poskytne závěr diagnostiky ze specializovaného pracoviště. Do skupiny problémů této poruchy mohou patřit problémy se sluchem a zrakem, je tedy nutné vyšetřit žáka, zda těmito problémy netrpí. Učitel/rodič by měl s žákem procvičovat psaní gramatických jevů, pracovat na správném soustředění, paměti a vhodném pracovním tempu. Žák by měl využívat různých her a pomůcek, které mu nácviky jevů usnadní, např. stavebnice – pomocí kostiček může znázornit délku slov, grafické znázornění slov pomocí obrázků, doplňovací cvičení, čtení básniček atd. Učitel by měl žáka také naučit pracovat se slovníkem, ve kterém si dítě najde konkrétní slovo, které neví, jak má napsat. Tento žák by měl mít vždy dostatek času na aktivity, které nezvládá díky poruše, kterou trpí. Žáci s dysortografií mívají také problém v předmětech cizího jazyka. (Krejčová, Bodnárová, 2018).

Při **reedukaci dysgrafie** je vhodné se zaměřit na funkce, které vyplývají z poruchy psaní. Nacvičovat s žákem správný úchop tužky, posed na židli, cviky na uvolnění paže atd. Reedukace je zaměřena na hrubou a jemnou motoriku, zejména na uvolňovací cvičení. S žákem je vhodné procvičovat celé tělo, nabudit jeho mysl na nadcházející činnost. Tyto cviky mají pozitivní vliv na pozdější nácvik psaní. Před psaním se musí žák nejprve seznámit s tvarem jednotlivých písmen, k tomu je užitečná **metoda obtahování písmen**. Žák nejprve prstem a poté už tužkou obtahuje jednotlivá písmena a učí se jejich tvarovou podobu. K této metodě se hodí využívat klasické písanky, kde jsou jednotlivá písmena pouze načrtnuta a připravena k obtahování. Po nácviku jednotlivých písmen je vhodné přikročit k vlastnímu nácviku psaní, na bílém papíře, pouze s linkami. Nejprve žák píše jednotlivá písmena, pokud toto zvládne, postupuje k psaní slabik a poté k celým slovům a větám. Také je důležité, aby si žák osvojil schopnost opisu a přepisu písma, tato forma je důležitá pro následné zvládnutí diktátů. Žákovi jednotlivé věty diktujeme pomalu, nejprve po slabikách, po jednotlivých slovech, celou větu poté několikrát zopakujeme. Dbáme na správnou výslovnost a přiměřené tempo našeho projevu. (Krejčová, Bodnárová, 2018).

Při **reedukaci dyskalkulie** se zaměřujeme zejména na rozvoj předmatematických představ. Opět je nutné rozvíjet oblasti, které souvisí s poruchou počítání. Cvičíme s žákem chápání jednotlivých čísel, chápání početních operací. Cvičení by mělo vycházet z fázi psychického vývoje, neuspěchat některé činnosti. Cvičení by měla být názorná s použitím pomůcek, které žákovi celý proces usnadní – počítání s jablíčky, hruškami, počítadlo na stole, počítání na velkém počítadle, kde žák posouvá kuličky, kalkulačka atd. Učitel by měl stanovit žákovi cíl, který by měl přesně odpovídat jeho schopnostem, cíl by měl být pro žáka vždy dosažitelný. Pokud žák udělá ve výpočtech chybu, trváme nejdříve na tom, aby zkusil najít svou chybu sám a opravil jí. Slovní úlohy může učitel volit tak, že dává žákovi témata, která ho zajímají, žák poté počítá něco, o čem se chce něco dozvědět. Instrukce ve slovní úloze by vždy měly být konkrétní a jasně pochopitelné.

Dále je dobré s žákem procvičovat pozornost a schopnost soustředění, k tomu mohou posloužit různé obrázky a schéma, ze kterých má žák např. něco vybrat, zakroužkovat apod. Dále je důležité procvičení paměti např. za pomoci obrázků a číslic, které si má žák zapamatovat a následně a je přeříkat. Paměť se také procvičuje po sluchové stránce a to např. za pomoci básniček a různých říkanek. (Hendrik, 2015)

Reedukace SPU nikdy není stejná u všech žáků, proces je velice individuální a záleží na konkrétní diagnóze žáka, jeho aktuálním stavu a projevech poruchy. Reedukaci nelze považovat za doučování, jedná se především o techniky, které cílí na zmírnění, nebo úplné

odstranění projevů SPU. Reedukace plně podporuje výukové postupy, nemůže je ale nahradit. Reedukaci je vždy dobré začínat na úrovni, kterou žák bezchybně ovládá, a až poté se přesunout na oblasti, které už pro něj tak snadné nejsou. Právě díky tomu můžeme žáka pozitivně motivovat a zabránit tomu, že dojde k jeho demotivaci. Při reedukaci nikdy nemáme konkrétní postup/návod, jak bude proces vypadat, ale u jednotlivého žáka si na základě doporučení v diagnostické zprávě můžeme zpracovat plán na reedukační postup. Můžeme v něm zmínit metody a pomůcky, které v reedukaci použijeme. Největší efekt má individuální reedukace, ta cílí na individualitu žáka. Po určité době trvání reedukace je dobré zhodnotit její výsledky, zmínit pokroky a úspěchy, které se žákovi povedly. (Jucovičová, 2011).

2 Vzdelávání žáků se SPU a systém poradenských zařízení v ČR

Podpora pro vzdělávání jedinců se SPU se u nás začala objevovat až v 50. letech minulého století. Nejprve se podporující přístupy těchto jedinců dostávaly do zdravotnictví a až po delší době se přesouvaly do školního prostředí. Žáci dnes mají k dispozici široké spektrum podpůrných opatření, která jim zjednodušují vzdělávání. V současné době je především kladen důraz na začleňování těchto žáků do běžných tříd základních škol, tzv. inkluzivní přístupy. Poradenská a školní zařízení se především snaží o včasnou prevenci některých poruch a snaží se žákovi co nejvíce usnadnit jeho situaci ve třídě. Primární prevence vede k tomu, že dochází ke snižování počtu žáků se SPU, a tím pádem také ke zlepšování vzdělávání. (Krejčová, Bodnárová, 2004).

2.1 Vzdelávání žáků se SPU

Právo na vzdělávání všech dětí bez rozdílu je zaneseno v listině základních práv a svobod z roku 1993. Vzdělávání žáků se SPU je zahrnuto ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve kterém jsou vymezeny podmínky a kategorie žáků se SPU. Vzdělávání těchto žáků je konkrétně zaneseno v paragrafu č. 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. V roce 2015 vyšla novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která nově vymezuje žáky se SPU, tato vyhláška již nerozděluje žáky do různých kategorií, ale popisuje je jako osoby, které pro své vzdělávání potřebují soubor podpůrných opatření, která jim musí být bezplatně poskytnuta. (MŠMT, 2017, [online]). Více o podpůrných opatřeních v kapitole č. 1.

V současné době musí být žákům se SPU na základě diagnostiky, která byla provedena v odborném poradenském pracovišti, a která žákům stanovuje také doporučení, poskytnuta péče, kterou jim jejich diagnóza stanoví. Vzdělávání žáků může být uskutečňováno v několika úrovních. Primárně se jedná o individuální péči učitele v hodině, tato forma se využívá nejčastěji u lehčích forem poruchy. Dále je možné využít individuální začlenění žáka se SPU do běžné třídy základní školy. I zde je důležitý individuální přístup učitele, očekává se také pomoc školního psychologa, nebo školního speciálního pedagoga, tato forma se poskytuje žákům s těžšími formami postižení. Také se můžeme setkat se vzděláváním žáků ve školách, které jsou pro ně určené, vyskytují se v nich např. dyslektické třídy, ovšem v dnešní době je spíše snaha o začlenění žáka do běžné třídy základní školy, kde mu jsou poskytnuta patřičná podpůrná opatření, IVP, nebo individuální přístup učitelů.

2.1.1 Hodnocení a klasifikace

„Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně – vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem.“ (Vališová, Kasíková, 2010, s. 249). Hodnocení se týká všech účastníků vyučování a významně ovlivňuje jejich život. Hodnocení může žáky na jedné straně pozitivně motivovat k lepším výsledkům, na straně druhé je může odradit od učení a zanechat na nich negativní následky, např. z nespravedlivého klasifikování jejich výkonu. Hlavní náplní hodnocení je zkoumat a posuzovat úroveň žáků v daném předmětu a v daném období. Hodnocení může mít vliv na celou osobnost žáka, učitel by se tedy měl snažit spíše zaměřit na kladné výkony žáka. Hodnocení je dlouhodobý proces. „Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace“. (Zelinková, 1994, s. 25). Hodnocení plní celou řadu funkcí, mezi nejdůležitější patří: funkce motivační, kontrolní, diagnostická nebo výchovná. (Průcha, 2013).

Hodnocení žáků se SPU a jejich následná klasifikace může mít velký vliv na jejich další vývoj ve vzdělávacím procesu. Tuto věc si uvědomili také autoři, kteří v 70. letech minulého století vypracovali systém klasifikace pro žáky se SPU, tento systém byl určen nejprve pro třídy s dyslektiky. Byl to návod pro učitele, jak se žáky jednat. Následovali je další autoři a během dalších dvaceti let bylo vydáno takových doporučení mnohem více. V roce 1992 byly tyto pokyny vydány jako Směrnice MŠMT.

V dnešní době se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje oddělení MŠMT 211 (O speciálním vzdělávání). Řeší např. obsah vzdělávání, tvoří metodické postupy, spolupracuje na tvorbě evaluačních kritérií, vytváří kurikulární dokumenty do škol, zpracovává podpůrná opatření, vede speciální školy, připravuje semináře a konference apod. (MŠMT, 2019, [online]).

Učitelé by měli důrazně a srozumitelně vysvětlit všem žákům, kteří jsou účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, a také žákovi se SPU, že bude hodnocen jiným způsobem než jeho spolužáci a proč se tak stane. Prakticky by to v hodině mohlo vypadat tak, že žákům nejdříve vysvětlí termín specifické poruchy učení, zdůrazní jim, že se nejedná o žádnou závažnou odlišnost. Poté žákům vysvětlí, jak bude jejich spolužáky se SPU hodnotit, jaké metody a formy k tomu použije. Vysvětlí jim, že tyto podmínky jim zaručí pracovat podle jejich individuálního tempa a podle jejich možností. Učitel nemůže po žákovi se SPU chtít činnosti, které nemůže zvládnout (diktát, dlouhé texty na čtení, přepisování složitějších textů, krátké testy z matematiky na čas atd.). Pedagog by se také měl snažit rozeznat vědomosti a dovednosti, které žák ovládá a které nejsou ovlivněné poruchou, na tyto vědomosti by se

měl zaměřit a měl by se snažit je rozvíjet. O těchto silných stránkách žáka by také měli vědět ostatní učitelé, kteří daného žáka vyučují. Při hodnocení by učitel nikdy neměl porovnávat výkon žáka se SPU a výkon jeho spolužáka bez poruchy, stejně tak by se měl vyvarovat vzájemnému hodnocení mezi žáky se SPU. Žáka s dyslexií je vhodné hodnotit po přečtení krátkých úseků, chválit žáka, trpělivě snášet jeho pomalé tempo čtení. Žák by při čtení měl mít záložku, díky které bude číst pouze jednotlivý řádek a nebude zmatený z řádků pod ním. Když žáka hodnotíme, je dobré vycházet z jeho pozitivních výsledků, pochválit ho za to, jaký učinil pokrok, určitě bychom neměli do hodnocení zahrnovat věci, které vyplývají z poruchy, kterou žák má (vynechávání písmen, přidávání písmen/slov, změna písmen, domýšlení koncovek atd.).

Když učitel hodnotí psaní, vychází z toho, co je pro žáky s dysgrafií a dyspraxií složité a náročné. Žák by neměl psát příliš dlouho, hrozí, že se příliš rychle unaví a psaní se mu zprotiví, únava také horší kvalitu psaného projevu žáka. Učitel a také rodič by neměli žáka do žádné činnosti nutit. Do psaní by se měly zařazovat přestávky, aby dítě mělo čas si odpočinout a trochu se od psaní odreagovat. Také je dobré žáka motivovat, pokud napíše i kratší úsek, je dobré ho za to ocenit.

Když učitel hodnotí diktát, měl by vycházet z toho, že když žák s dyslexií, dysgrafií a dysortografií píše diktát, je to pro něj velice obtížné. Nejtěžší situaci má samozřejmě žák s dysortografií. Žák s dyslexií má při psaní diktátu největší problém s tím, že si v rychlosti nemůže svůj diktát překontrolovat. Žák s dysgrafií potřebuje na psaní diktátu více času, potřebuje se více soustředit, může se soustředit tak moc, že přehlídí některé pravopisné jevy. Učitel by se tedy měl přiklánět k ústní kontrole gramatických jevů, aby si ověřil, že je žák skutečně ovládá. Učitel by měl diktát hodnotit s tolerancí k běžným obtížím poruchy. Měl by využívat slovní hodnocení, a hodnotit dítě po krátkých napsaných úsecích. Znamku by učitel mohl použít pouze v případě, že se žákovi diktát povede.

V hodinách cizího jazyka mohou mít žáci s dyslexií a dysortografií velké potíže s napsáním a vyslovováním slov, které se jinak vyslovují a jinak píší. Pokud dělá žák chyby v gramatice, je dobré zjistit, zda žák zná daný jev v českém jazyce. „*Do hodnocení a klasifikace zahrnujeme jen to nejzákladnější a to, co se dítě zvládlo naučit a vypracovat*“. (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 63). Opět je vhodnou metodou ověřit znalosti žáka ústním přezkoušením. Do hodnocení je dobré zahrnovat méně podstatné věci, které se žák v daném jazyce naučí, např. zpěv cizích písní, překlad části oblíbeného filmu atd. Žák by měl mít k dispozici různé pomůcky, slovníky, příručky s gramatikou, tabulky se základními frázemi

a slovíčky. Učitel by měl brát v potaz především praktické využití jazyka v běžném životě, to, že se žák dokáže v cizí zemi domluvit.

V hodinách matematiky mívají největší problémy žáci s dyskalkulií, každopádně problémy mohou mít i žáci s dysgrafií, dyslexií a dysortografií. Žák by měl mít v hodinách vhodné pomůcky, aby mu co nejvíce usnadnili průběh výuky (kalkulačka, počítadlo, číselná řada, matematické tabulky atd.). Učitel by neměl zařazovat časově omezené úlohy, při hodnocení je dobré vycházet z toho, co žák dokázal, motivovat jej. Učitel může celé řešení příkladu překontrolovat ústně. Do hodnocení by se neměly zahrnovat chyby, které žák způsobuje na základě poruchy (změna tvarů číslic, posun číslic a desetinných míst, krátká paměť při delším výpočtu, delší vypracovávání slovní úlohy atd.).

VARIANTOU pro učitele při hodnocení žáků se SPU je **slovní hodnocení**. K této formě hodnocení se rozhodne konkrétní učitel žáka, měl by ji ale schválit ředitel, zákonný zástupce dítěte a také pracovník z PPP. Tuto formu může učitel využít při závěrečné klasifikaci žáka na konci roku. Slovní hodnocení by se primárně mělo zaměřit na postoj žáka k vyučování a daným předmětům, jeho snaha, jeho dobré výkony a jeho pokroky ve výuce.

2.1.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále už IVP) je zpravidla poskytován žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, plán musí vycházet z podmínek, které škola definuje ve svém školním vzdělávacím programu (dále už ŠVP). IVP je zanesen ve vyhlášce č. 26/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (MŠMT, 2017, [online]). IVP přináší žákovi na základě doporučení z PPP a SPC. IVP navrhuje pracovník tohoto zařízení na základě vyšetření dítěte v poradně a stanovení správného postupu, jak k žákovi přistupovat a jaké podmínky mu poskytnout. IVP popisuje speciální metody a formy pro práci s konkrétním žákem, pojednává o personálním a materiálním zabezpečení žaka. Při tvorbě IVP je nutné vycházet z diagnózy pedagogicko – psychologického šetření, která stanoví konkrétní požadavky. Na základě této zprávy je nutné si vymezit konkrétní cíle, formy a metody práce s konkrétním žákem. IVP obsahuje několik oblastí, oblasti se dělí podle toho, která forma vzdělávání bude u žáka tzv. podpůrným řešením. Při tvorbě IVP je nutné, aby škola vycházela ze svého ŠVP. Rámcový vzdělávací program (dále už RVP) a ŠVP jsou důležité dokumenty školy, které určují podobu vzdělávání v jednotlivých předmětech. Důležitá věc, kterou musí IVP respektovat, je přihlídnutí k materiálnímu a technickému vybavení třídy, ve které se má žák vzdělávat. IVP obsahuje osobní údaje žáka, výsledky z poradenského zařízení, lékařské zprávy. Dále by měl obsahovat

průběh a formu poskytování individuální péče, postupy pedagogů, časové rozvržení jednotlivých aktivit, rozvržení obsahů hodin, hodnocení a klasifikace, reedukace, potřebné kompenzační pomůcky. IVP je poté taková pracovní pomůcka, která slouží všem pracovníkům, kteří se podílejí na výchovném a vzdělávacím procesu žáka. Tento plán především umožňuje, aby žák mohl pracovat podle svého individuálního tempa, podle jeho schopností a dovedností. Během školního roku lze IVP doplňovat, je možné takto zareagovat na aktuální změny ve vývoji žáka. Na tvorbě IVP se může podílet také zákonný zástupce žáka, zejména svou spoluprací se školou a učiteli a po jeho dokončení jej podepíše.

Cílem IVP by rozhodně nemělo být hledání úlev pro žáka. IVP v sobě zahrnuje několik cílů: **cíle vzdálené** (ty sledují budoucí profesní uplatnění žáka), **cíle dlouhodobé** (řeší otázku toho, co by měl žák zvládnout za daný ročník a **cíle krátkodobé** (které vycházejí z toho, co by měl žák zvládnout v nejbližším časovém úseku).

2.1.3 Spolupráce rodiny se školou

Rodina je nejzákladnějším prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a které ho vychovává. Rodina mu poskytuje první zkušenosti, sociální zážitky a prožitky. Rodina by se měla snažit o utváření co nejvíce pozitivního prostředí pro dítě, zažívat s dítětem pozitivní i negativní prožitky, formovat správně jeho osobnost a pomáhat mu na jeho cestě životem.

Každý rodič od svého dítěte něco očekává, očekává, že bude úspěšné, vystuduje prestižní školu, založí rodinu, vybuduje prosperující firmu, zkrátka že z něj vychová úspěšného člověka. Porucha, kterou trpí jeho dítě, pro něj může být frustrující a může v něm vyvolat pocit selhání. Toto negativní chování rodiče může ovlivnit negativně i samotné dítě, které propadá stresovému chování. Zjištění pravého stavu dítěte je pro rodinu velká zátěž a každý se s tímto zjištěním vyrovnává jinak. Právě vyrovnání se s danou situací má velký vliv na následnou spolupráci rodiny jak se školou, tak s poradenským zařízením. Pocity, které rodiče mohou zažívat po tom, co se dozví, že jejich dítě trpí SPU, mohou být: vztek, vina, zoufalství, neznalost, ale i úleva. Úleva z toho, že už mohli tušit, že s jejich dítětem není něco v pořádku a nyní se to potvrdilo a oni s tím mohou pracovat. Období, kdy rodiče zažívají nejvíce stresové okamžiky, je doba, kdy dítě nastoupí do první třídy. Právě v tomto období se projeví nedostatky, jimiž dítě trpí, ve srovnání s ostatními spolužáky bude dítě zaostávat. Pro úspěšné zvládnutí tohoto stresového období je nejdůležitější klidné a pozitivní prostředí, motivace dítěte ze strany rodiče, trpělivost při procvičování s dítětem. Učitelé i rodiče by měli k učení přistupovat zodpovědně a přiměřeně vzhledem ke stavu žáka, postupovat po menších celcích, dostatečně ho chválit. Je dobré mluvit s žákem o jeho stavu, vysvětlit mu, že se nejedná o nic vážného, s pravidelným tréninkem a trpělivým přístupem rodičů vše zvládne.

Každý žák trpí jiným druhem poruchy, nelze tedy stanovit všeobecné podmínky vzdělávání pro všechny žáky stejné. Je nutné ke každému žákovi přistupovat individuálně, na základě jeho zdravotního stavu a sestavit mu IVP, který bude vycházet z jeho aktuálních potřeb. Takový žák má nárok na podpůrné opatření ve výuce, vyrovnávací opatření, která zajistí, že se přiblíží úrovni svých spolužáků. Rodič má za úkol především trénovat s žákem čtení, pomáhat mu se znalostí pravopisu (jmenování vyjmenovaných slov, vzorů, pádů, gramatických jevů apod.), procvičovat s ním psaní, snažit se vylepšit jeho grafický projev, plnit úkoly, které jim doporučí konkrétní poradenské zařízení. Rodič by se měl věnovat žákovi pravidelně a to minimálně třicet minut denně si vyhradit na procvičování jeho úkolů do školy.

„Je třeba si uvědomit, že za dyslexii či jinou specifickou poruchu učení dítěte nikdo nemůže, ani rodič, ani dítě, ani učitel“. (Krejčová, Bodnárová, 2018, s. 120). Žák se SPU v žádném případě není horší než ostatní žáci. Je jiný a je potřeba s ním pracovat jinak, respektovat jeho individuální tempo, jak doma, tak ve škole, aby se mohl neustále zlepšovat. Učitel a rodič by v tomto ohledu měli spolupracovat a vzájemně se podporovat a radit si, jak k němu správně přistupovat.

2.1.4 Komunikace s učiteli středních škol

V komunikaci s učiteli je dobré hovořit narovinu, o tom, co student ovládá, neovládá, nehovořit o úlevách v jednotlivých předmětech, ani je nežadat. Pokud má student obtíže, které jsou způsobené SPU, musí mít výuku přizpůsobenou jeho individuálním potřebám. Student se však musí naučit učivo, které je pro danou školu stanovené, aby poté mohl složit maturitní zkoušku, nebo se připravil na přijímací zkoušku na dalších školách. Studenti se toto učivo učí, učí se ho však jinak, jiným pro ně přijatelným způsobem. Je dobré při rozhovoru s učitelem konkrétně vymezit oblasti, ve kterých má žák problém, jak by se to dalo zvládnout a co by pro to učitel mohl udělat. Může se jednat např. o povolení práce na počítači, písemné podklady od učitele, aby student nemusel psát zápisky, užívání audioknih apod. Také je vhodné požádat učitele o možnost konzultací a vysvětlení učiva, které žák dostatečně nechápe. Studenti na střední škole (dále už SŠ) obvykle o svých problémech nemluví, je proto dobré, když se iniciativy chopí rodič a promluví si s jeho učitelem. Není moudré tyto potíže tajit a vystavovat se neúspěchu jen proto, že se student za SPU např. stydí před ostatními spolužáky. Důležité je, aby učitelé dokázali SPU akceptovat a nechali si doporučit vhodné metody a postupy, jak s žákem pracovat. (Krejčová, Bodnárová, 2018).

Většina učitelů středních škol nemá problém s tím, že žák se SPU používá při jejich výuce počítač, na některých školách ho dokonce používají i žáci bez poruchy. Studenti si

touto formou zapisují poznámky z výkladu, počítač se tak pro ně stává náhradou za psaní rukou do sešitů. Některý středoškolský učitel také předpokládá, že si studenti z jeho výkladu budou zaznamenávat své vlastní myšlenky a informace, které je napadnou při výuce. Psaní na počítači také zjišťuje srozumitelnost a čitelnost napsaných poznámek. Pro studenty je toto psaní více výhodné, pokud zvládají psát všemi deseti prsty, výklad si tak zaznamenávají rychleji. Pro přehlednost výukových materiálů si může žák vytvořit složky s jednotlivými předměty a své zápisky si do nich vkládat. Při používání počítačů při výuce je také důležité, aby učitel stanovil určitá pravidla, zejména to, že žák bude počítač používat pouze k zapisování výkladu. Dále může mít možnost najít si např. slovník, nebo encyklopedii, pokud mu při výuce pomohou. Studenti také mohou na počítači psát domácí úkoly pomocí e-learningu, nebo testy přímo ve výuce. Učitel nahraje do systému testy, kterými chce zjišťovat úroveň znalostí žáků. Ti mají určitý časový limit na jejich splnění, po dokončení testu se jim zobrazí hodnocení. Učitel toto hodnocení obdrží také a má přehledně vyznačené výsledky jednotlivých žáků.

Všechny tyto zmíněné věci záleží hlavně na domluvě a konkrétním přístupu učitele, který má ve své třídě studenta se SPU. Bylo by dobré, kdyby se zamyslel nad tím, co konkrétně bude žák se SPU ve svém dalším životě potřebovat a tyto vědomosti mu poskytovat, ušetřit ho takových, které nikdy nevyužije. Určitě každý žák potřebuje znát svůj mateřský jazyk a všechny jeho náležitosti, dále také jeden cizí jazyk a základní matematické dovednosti. Tyto tři oblasti by měl zvládat každý student, bez těchto znalostí se ve svém dalším životě těžko obejde. (Krejčová, Bodnárová, 2018).

2.2 Poradenství podle současné legislativy

Poradenství ve školní oblasti se primárně objevuje ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., dále vyhláška č. 197/2016 Sb., která mění význam vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách i školských zařízeních. Poradenství v oblasti školství zahrnuje dvě oblasti: školní poradenská pracoviště a školské poradenské zařízení. Na poradenské služby školy se konkrétně zaměřím ve čtvrté kapitole. Školská poradenská zařízení tvoří PPP a SPC. Činnost těchto zařízení upravuje vyhláška č. 197/2016 Sb. (MŠMT, 2017, [online]).

2.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Jedná se o samostatná poradenská zařízení. Jejich cílem je zabývat se výukovými a výchovnými problémy dětí a žáků, kteří jsou v předškolním věku, nebo už navštěvují základní a střední školy. Žáci jsou v péči pracovníků od tří do devatenácti let, žák navštěvuje

poradnu do té doby, než ukončí vzdělání na střední škole. PPP také poskytuje poradenství rodičům, učitelům a jednotlivým školám. Jejich hlavní aktivity jsou: diagnostika, intervence, poradenství, nápravná péče a prevence. V PPP pracuje především psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog. Nová vyhláška č. 197/2016 Sb., umožňuje pracovat v PPP i metodikovi prevence. PPP poskytuje své služby ambulantně, klient se dostaví do poradny a je v ní vyšetřen. PPP také zajišťují terénní služby, pracovníci poradny vyjíždí přímo do škol, kde pracují se svými klienty.

2.2.2 Speciálně pedagogická centra (SPC)

Centra, která tvoří součást péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytují diagnostiku, terapii, metodiku a poradenství. SPC se specializují na konkrétní oblast postižení (např. centrum pro žáky se zrakovým postižením, pro žáky s mentálním postižením apod.). V SPC pracuje psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Centrum poskytuje ambulantní péči a terénní péči. SPC navštěvují žáci od tří do devatenácti let. Oblast SPU nemá své konkrétní SPC.

2.2.3 Dys-centrum Praha, z.ú.

„Jedná se o neziskovou organizaci, jejímž cílem je podporovat jedince se specifickými poruchami učení, anebo chování, kterými jsou především dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie, ADHD a ADD.“ (DYS-centrum Praha 8, 2019, [online]). Centrum poskytuje poradenské, informační a metodické aktivity pro školy, pořádá kurzy, které se věnují nápravě základních grafomotorických potíží. Rozvíjí sluchové a zrakové vnímání, zvyšuje slovní zásobu u žáků. Nabízí dále terapii SPU, vyšetření speciálně-pedagogické a psychologické, dynamické vyšetření, nebo Feursteinovu metodu instrumentálního obohacování. DYS centrum také nabízí práci s rodinou, radí rodičům, jak s žákem se SPU pracovat, jak se s ním připravovat na školní výuku apod. Žákům se SPU také poskytuje metody reedukace, organizuje prázdninové aktivity, zájmové kroužky a kurzy, které mají jako základní náplň reedukační programy. DYS centrum spolupracuje s mnoha významnými autory, např. s psychology, speciálními pedagogy, neurology, pediatri a jinými odborníky. (DYS-centrum Praha 8, 2019).

3 Sebehodnocení a sebepojetí

Pro celé období adolescence je typické uvědomování si vlastní osoby, zvýšená schopnost objektivity a zodpovědnost. Jedinec si uvědomuje sám sebe jako nositele rolí. Proto se velmi často uchyluje k sebehodnocení, se kterým velmi úzce souvisí sebepojetí.

3.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení nejčastěji vzniká z vnímání vlastního chování a následného porovnávání s ostatními lidmi kolem nás. „*Sebehodnocení se dotýká všech charakteristik, které dospívající považuje za důležité.*“ (Macek, 2003, s. 107). K sebehodnocení začíná docházet až v době střední a pozdní adolescence. Právě v této době je jedinec schopen abstraktně myslet, uvědomovat si a přijímat nové sociální zkušenosti, ve kterých velmi často hodnotí své prožívání a chování. Jedinec je schopen uvědomovat si souvislosti mezi jednotlivými rolemi, kterými se projevují konkrétní osoby. Jedinci se snaží přijímat role dospělých a přes ně se dospělými i stát. Sebehodnocení se v období adolescence ustáluje, jedinec zkoumá více potřebné jevy a souvislosti, které plynou ze situací, které hodnotí. Hlavním bodem sebehodnocení se stává hodnocení nějakého výkonu, hodnocení výsledků činností. Pokud má jedinec ke své osobě kladný vztah, hodnotí se pozitivně také ve školním prostředí a ve školních výkonech. Pokud na sebe nahlíží negativně, jeho hodnocení bude negativní. „*Ti jedinci, kteří čerpají svoji sebejistotu především z výkonu, mají sebehodnocení obvykle stabilnější, než ti, kteří se opírají spíše o hodnocení druhých osob.*“ (Macek, 2003, s. 108). Aby na sebe člověk pohlížel pozitivně a neutvářel si na sebe negativní názory, je třeba, aby sám sebe přijal takového, jaký doopravdy je, se všemi svými chybami. Aby se naučil najít na sobě to dobré a právě ty pozitivní vlastnosti nejvíce prosadil.

Sebehodnocení má dvě roviny: **reálné já** (bytosť, za kterou se jedinec považuje) a **ideální já** (představa, jaký by chtěl jedinec být). Konflikty mezi těmito dvěma rovinami vytvářejí tzv. sílu ega. Představa „já“ tedy znamená to, jak jedinec hodnotí sám sebe, to jaký je, jaký by naopak chtěl být, co od něj očekává okolí, nebo jakým by se mohl stát. V sebepojetí je důležitým faktorem zkušenost. Sebpojetí také vytváří emocionální a citový vztah k vlastní osobě – sebelásku. Ta je znázorněna mírou sebpřijetí a sebespokojeností sebe samého. Sebpojetí se vyvíjí již od kojeneckého věku a trvá až do období mladé dospělosti.

3.2 Sebepojetí

Sebepojetí můžeme chápat jako soubor pocitů a znalostí o vlastním já, sebepojetí se vytváří postupně po celou dobu života jedince. Dospívající člověk má větší tendence hodnotit jak svou osobu, tak i druhé, a někdy se neubrání srovnání. Právě v období adolescence se sebepojetí mění tím, jak jedinec mění svůj pohled na svět. Klade si na sebe velké nároky, kterým chce vyhovět. (Macek, 2003). „*V dospívání se výrazně proměňuje vztahový rámec uvažování o sobě, k vlastnímu já jsou vztahovány názory subjektivně významných osob, vrstevnické standardy a společenské normy. Zvládání a prožívání situací, které dospívající prožívá, determinuje vědomí vlastní činnosti.*“ (Macek, 2003, 106). Jedinec si také více uvědomuje vědomí své osobnosti, zabývá se svou minulostí, rozebírá situace, které mohl vyřešit jinak, snaží se poučit ze svých minulých chyb. V rámci sebepojetí žák rozebírá ideální já versus reálné já. V této fázi je důležité sebezpřijetí. Pokud jedinec vidí rozpor mezi ideálním a reálným já dochází u něj k pocitům úzkosti, k pocitům zklamání ze sebe samého.

V sebepojetí jsou velice důležité povahové a charakterové vlastnosti jedince. Jedná se hlavně o vlastnosti, které jedinec využívá v interakci s ostatními lidmi, jedná se např. o přátelskost, lidskost, dochvilnost, toleranci, upřímnost, loajalitu, empatii atd.

V oblasti vlastního sebepojetí, vlastního Já, lze rozlišit dvojí vnímání já – **tělesné Já** a **psychické Já**. V oblasti tělesného já si jedinec uvědomuje podstatu své fyzické odlišnosti, jinakosti od okolního světa, jedinec si ke svému tělu zaujímá určitý postoj a učí se vnímat jeho potřeby. V oblasti psychického já si jedinec uvědomuje sociální vztahy, určitou odlišnost a rozdílnost od ostatních lidí a časovou posloupnost (jsem pořád stejný, pouze stárnu).

K vlastnímu sebepojetí dochází už v raném věku, dítě mezi druhým a třetím rokem je již schopné vlastního sebepojetí. Dochází k tomu na základě sociálních zkušeností.

3.3 Školní úspěšnost

Aby byl žák úspěšný ve škole, musí zvládnout všechny nároky, které po něm škola vyžaduje. Úspěšnost žáka ve škole ovlivňuje mnoho faktorů. Úspěch ve škole znamená mít dobré známky. Dobré známky, tedy školní klasifikace je primární ukazatel školní úspěšnosti, hodnotí zejména výkony jedinců v daných předmětech. Na školní úspěšnost můžeme nahlédnout ze dvou stran: **subjektivní školní úspěšnost** – zaměřená na pocity, žák si uvědomuje svůj úspěch, cítí se silný v úspěšných situacích, to je cíl subjektivní úspěšnosti. **Objektivní školní úspěšnost** – vnější pohled na výkon, jsou jasně vymezená pravidla a kritéria, které žák musí splnit. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Opakem školní úspěšnosti je **školní neúspěšnost**. Jedná se o nedostačující výkony žáka, podprůměrné výsledky, nesplnění požadavků, které klade škola. Školní neúspěšnost může být relativní (žák se pohybuje na hranici neúspěšnosti a mírného zvládnání požadavků) a absolutní (žák nezvládá požadavky kladené školou). Příčin školní neúspěšnosti je celá řada, může se jednat o biologické aspekty (žák neprospívá z důvodu dlouhodobé nemoci), sociální aspekty (žák nemá k dispozici vhodné sociální prostředí, pohybuje se v nevyhovujícím prostředí bez ekonomického a materiálního zajištění), nebo psychické aspekty (nechce se mu učit).

Školní úspěšnost ovlivňuje několik podmínek, vnitřní podmínky a vnější podmínky. Vnitřní podmínky zahrnují např. paměť, řeč, pozornost, schopnost únavy, nebo zdravotní stav. Vnější podmínky tvoří např. rodina, hodnocení ve škole, osobnost učitele, motivace žáka, sebepojetí a sebehodnocení. V rodině především závisí na postoji rodičů k žákovi, ke škole, a k významnosti vzdělání. Jde o podporu rodičů žáků, o jejich pomoc při přípravě na výuku. Ve škole hraje hlavní roli přístup učitele k žákům, jeho hodnocení, osobnost, jeho pracovní tempo (rychlost výkladu, rychlost psaní zápisků na tabuli, čas na výklad, monologický projev). Důležitým faktorem je také klima školní třídy, nebo sociální vztahy ve třídě. (Sovák, 1990).

Pokud se žák ocitne v situaci, kdy se mu ve škole nedaří, může vyhledat pomoc třídního učitele, nebo výchovného poradce a probrat s nimi své problémy. Je důležité, aby učitel nedával žákovi složité úkoly, které není schopen zvládnout. Měl by žákovi nabídnout doučení výkladu, který žák nechápe. Žák má také nárok na podpůrná opatření podle stupně, který je mu přiznán na základě zprávy z PPP (více informací o podpůrných opatřeních v kapitole č. 1).

Leonard Bernstein se zabýval teorií, že školní prospěch je ovlivňován jazykovou výbavou žáka. Jazyková výbava se však netýká intelektové stránky, ale spíše rodinného prostředí žáka. Zkoumal řeč britských chlapců - to, jak mluví, souvisí s tím, z jaké rodiny a z jakého prostředí pochází. Vytvořil tzv. **teorii jazykového kódu**, ve které se zabývá omezeným a rozvinutým jazykovým kódem.

Omezený jazykový kód: žáci z rodin s nižším sociálním statusem, krátké a gramaticky jednoduché věty, nedokončené věty, spojovací rušivé výrazy, málo přídavných jmen, příslovcí atd. Prostřednictvím omezených kódů se dají snáze popsat praktické zkušenosti.

Rozvinutý jazykový kód: žáci z rodin s vyšším formálním vzděláním, věty jsou velmi rozvité, vedlejší věty, složitější větné konstrukce, vysoká frekvence předložek, srozumitelné a přesné vyjádření. Svým verbálním projevem dokáží individualizovat smysl jednotlivých slov podle situace, ve které se nachází, a lépe ovládají popis abstraktních představ.

Rozdíly v komunikaci, které Bernstein zmiňuje, způsobuje zejména způsob a styl výchovy, a také prostředí, ve kterém žák vyrůstá.

4 Žák se SPU v maturitním ročníku střední odborné školy

Přístupy k žákům, kteří již dosáhli vyššího věku a trpí SPU se mění. Žák může být poznamenaný negativními zážitky z předchozího stupně vzdělávání a může být demotivován pro další vzdělávání. Tito žáci si mohli na předešlé škole osvojit nesprávné způsoby učení a návyky a ty je nyní vedou k nesprávným výsledkům. Rozdíly mezi nimi a ostatními spolužáky se mohou prohlubovat a to zejména v oblastech jako je psaní, čtení a matematika. Žák nezvládá splňovat podmínky, které mu škola klade, a to může vést k jeho špatnému psychickému vývoji. Na prvních stupních základních škol se používá při výuce se žáky SPU metoda reedukace a postupy doporučené z PPP. Na druhém stupni základních škol a na některých středních školách se používá už pouze kompenzace. Na základě toho mohou problémy u žáka přetrvávat a jeho psychický stav se může horšit. Je důležité, aby i žák v tomto věku nestále navštěvoval poradenské zařízení a měl možnost na svém stavu pracovat.

4.1 Jedinec se SPU v adolescentním věku z hlediska vývojové psychologie

Dospívání a období adolescence je určitě velice těžké období jak pro daného jedince, tak pro jeho rodiče. Mění se sociální vztahy, mění se fyzický vzhled člověka, přichází myšlení o dosavadním vývoji života a o myšlenkách na život budoucí.

4.1.1 Biologické změny v adolescenci

Lidské tělo tvoří naši tělesnou schránku, která chrání naše životní orgány před škodlivými vlivy společnosti. V období adolescence se v našem těle začíná odehrávat mnoho změn. V tomto období dozrávají důležité tělesné funkce, díky kterým jsme schopni reprodukce. Do těla se vyplavuje velké množství hormonů, emocionálního cítění a pocity, které mají za následek určité změny v naší identitě. V období dospívání také dozrávají mozkové struktury, rozvíjí se lidské myšlení. Člověk je schopen i náročnějších myšlenkových procesů. Toto období s sebou nese velké rozdíly v dospívání mezi chlapci a dívkami, prohlubuje se oblast sexuality, vlastností a zájmů. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.1.2 Psychické změny u adolescentního žáka

Žák v období dospívání začíná více přemýšlet nad svým životem, nad skutky které vykonal, nad zážitky, které si prožil. Mění se jeho tělo a jemu se může zdát, že se mění i svět okolo něj, z těchto změn může být velice zmatený. Pokládá si otázky o podstatě života a může se dostat až do stavu emocionální úzkosti (obavy a strach z toho, že neví, kam má směřovat, co dál dělat se svým životem). Tyto pochybnosti jsou běžnými stavy ve vývoji adolescentního

člověka, člověk se s tím postupně vyrovná a veškeré pochybnosti přijme – takto dosáhne psychické dospělosti.

Jedinec je v adolescenci více citově založený, bojí se názorů okolí na svou postavu. Díky tomu si jedinec utváří obraz o sobě samém a kritické názory přijímá velmi negativně. Zdokonaluje se schopnost vytvářet si objektivní názory na situace i ostatní lidi, a také pohlížet na problémy z více stran, hledat více možností řešení. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.1.3 Změny v sociální oblasti

Dospívání z hlediska sociální oblasti je velice individuální. Každý z nás přebírá z rodiny určité povahové rysy a role a díky nim se chováme jinak. V tomto období se začíná odlišovat role muže a ženy. Jedinec má myšlenky na osamostatnění se, na život, ve kterém se postaví na vlastní nohy. S tím souvisí stránka ekonomického zajištění, přichází první zážitky z pracovního prostředí. Převažuje touha po svobodě a volnosti, mnoho mladých lidí hojně cestuje a poznává různé kultury. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.2 Přístupy k žákům se SPU

„Podstatou integrace dítěte se SPU není přizpůsobovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami učebním osnovám, jednotnému postupu apod., ale přesně naopak vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte“ (Jucovičová, 2012, s. 58). Spousta odborníků i přesto, že mají odlišné názory na některé věci, se shodují při výběru přístupů, které jsou pro žáky se SPU vhodné. Většina odborníků doporučuje primárně vycházet z aktuální zprávy z PPP, nebo SPC. S touto zprávou by se měli detailně seznámit všichni učitelé, kteří žáka vyučují. Ve spolupráci s rodinou a poradenským centrem by škola měla vypracovat a průběžně aktualizovat IVP, který by vždy měl vycházet z aktuálního stavu žáka. Také je důležité informovat spolužáky, že se bude u žáka uplatňovat jiný přístup hodnocení a proč to tak bude. Všichni učitelé by si potom měli uvědomit, že při hodnocení by se měli zaměřit na skutečné znalosti žáka a nehodnotit ty, které jsou ovlivněny poruchou. Také by měli žákovi poskytnout kompenzační pomůcky, které mu usnadní některé činnosti. Je vhodné mu věnovat dostatečný čas na psaní a kontrolu konkrétně zadané práce, tolerovat jeho pomalejší tempo v hodinách. Lepší je upřednostňovat ústní projevy před písemnými. V hodině matematiky je vhodné stanovit si čas na rozebrání chyb, kterých se žák dopustil. Při vysvětlování nové látky vysvětlovat v krátkých a srozumitelných větách, používat jednoduchá slova. Učitel také může používat barevné fixy při zápisu na tabuli, podtrhnout důležité jevy a pojmy, žák se poté ve výkladu lépe orientuje. Nejdůležitějším faktorem stále zůstává motivace žáka, ocenit i malé úspěchy.

Jeden z doporučených přístupů pro vzdělávání žáků se SPU je **multisenzoriální učení**. To používá zrak, hmat, sluch a kinestetické vnímání. „*V aktivitách žáka se soustavně spojuje řeč, konkrétní situace, obrázky, zapojení motoriky a pohybu*“. (Zelinková, 2007, s. 167). Při volbě vhodných postupů pro žáky se SPU můžeme použít také přístupy pro žáky s ADHD a ADD, vzdělávání těchto žáků spolu úzce souvisí. Je vhodné žákům vytvořit příjemné a klidné místo pro učení, uklidit a uspořádat pracovní plochu, zajistit pohodlné místo k sezení.

V přístupu k žákovi s dyslexií je důležité žáka správně motivovat a podporovat. Vytvářet vhodné podmínky pro reedukaci, zajistit mu někoho, s kým bude moci správně cvičit a posilovat jeho schopnosti. Učitel by měl hodnotit aktuální stav jeho dovedností a vyzdvihnout spíše ty kladné. Neměl by žáka vystavovat např. čtení referátu před celou třídou, měl by ho nechat číst samotného, např. po hodině. Žák by měl využívat kompenzační pomůcky, využívat speciálně upravené čítanky pro žáky s dyslexií. Vhodné je také používat poslechového materiálu, opakovaně pouštět nahrávky poslechu, zadání úkolů apod.

V přístupu k žákovi s dysortografií je důležité tolerovat pomalejší tempo, upřednostňovat spíše ústní formu projevu, poskytnout žákovi dostatečný čas pro vypracování zadané práce. Je vhodné ho správně motivovat, poskytnout mu potřebné pomůcky. Chyby, které jsou způsobené poruchou pravopisu nehodnotit. Je dobré mu dávat kratší diktáty, diktovat je pomalu a srozumitelně, také je možné poskytnout mu diktát předtištěný a on ho přepíše. Žák by měl sám najít chybu, které se v textu dopustil a sám si jí opravit.

V přístupu k žákovi s dysgrafií je naším cílem zmírnit, nebo zcela odstranit poruchu psaní. Žáka učíme správnému držení psacích potřeb, žák může psát na psacím stroji, počítači. Žák má delší čas na aktivity spojené s psaním, může je prokládat kreslením obrázků, aby si zápisy v sešitě zpestřil.

V přístupu k žákovi s dyskalkulií se mu snažíme najít úkoly, které by vzhledem k jeho aktuálnímu stavu měl zvládnout. Nutností jsou kompenzační pomůcky, motivace a delší čas na zpracovávání jednotlivých příkladů.

4.3 Maturitní zkouška

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají ze zákona nárok na přizpůsobení podmínek v průběhu studia i při skládání maturitní zkoušky, vzhledem k jejich zdravotnímu stavu. Koncepce maturitní zkoušky přihlíží na potřeby těchto žáků a uzpůsobují jim podmínky při konání zkoušky. Tito žáci vyžadují ke skutečnému prokázání jejich dovedností a vědomostí přizpůsobené podmínky při zkoušce. Jedná se zejména o větší časovou dotaci, kompenzační pomůcky, srozumitelnější a čitelnější podmínky při zadání úkolů.

O poskytnutí uzpůsobení podmínek při maturitní zkoušce rozhoduje školské poradenské zařízení. Toto zařízení stanovuje obvykle diagnózu žákovi již dříve a zvýhodněné podmínky pro ukončení studia mu pouze potvrdí. Žák by měl mít při maturitě totožné podmínky, jaké měl k dispozici po celou dobu studia. (Krejčová, Bodnárová, 2018).

Kritérium hodnocení maturitní zkoušky je shodné s hodnocením ostatních žáků. Výjimkou je hodnocení písemné práce z českého a cizího jazyka a některé ústní zkoušky, tyto podmínky stanoví školské poradenské zařízení a společnost CERMAT.

Uzpůsobení podmínek při maturitní zkoušce pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je zaneseno ve vyhlášce č. 177/2009 Sb. „*Tato vyhláška člení žáky do čtyř kategorií podle typu jejich vzdělávacích potřeb a dále do skupin 1 až 3 podle míry požadovaných uzpůsobení.*“ (Nová maturita, 2010, [online]).

Skupina 1, delší čas o 25 %, kompenzační pomůcky.

Skupina 2, delší čas o 50 %, formální úpravy zadání zkuškových materiálů, možnost psaní řešení přímo do zadání práce, kompenzační pomůcky.

Skupina 3, delší čas o 100 %, stejné podmínky jako pro skupinu 2.

U ústní zkoušky je delší čas na přípravu o 25 – 100 %, podle skupiny. Jedná se o přípravu na předem určeném místě („potítko“), kde si student může vypracovat osnovu otázek, vypsát důležité body apod.

V roce 2011 při zavedení státních maturit došlo k větší podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do této kategorie patří také žáci se SPU. „*Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je pro potřeby konání maturitní zkoušky nazýván žákem s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky.*“ (Krejčová, Bodnárová, 2018, s. 243).

4.4 Styly učení žáků

Jiří Mareš se velice podrobně zabýval styly učení a přípravy žáků na vyučování. Na základě svých poznatků vydal knihu *Styly učení žáků a studentů*, ve které „rozdělil několik vyučovacích stylů“ (Mareš, 1998, s. 65.):

Učební styl	Myslí prostřednictvím	Dávají přednost	Potřebují
Jazykový	Slov	Čtení, psaní, diskuze, slovní hry	Knihy, debaty, psaní
Logicko- matematický	Odvození, dedukce	Pokus, otázky, logické hry	Objevovat věci a přemýšlet o nich
Znakový, prostorový	Představy, zobrazení	Navrhování, kreslení, náčrty	Video, filmy, zkoumání
Psycho – motorický	Tělesný pocit, vnímání	Fyzický kontakt, gestikul, pohyb	Hraní rolí, drama, pohyb, děláni
Hudební	Rytmus, melodie	Zpívání, dupání, tleskání, hudba	Zazpívat si, koncerty
Interpersonální	Interakce s jinými lidmi	Organizování, setkávání, plán	Společenské hry, kluby
Interpersonální, Meta - kognitivní	Vlastní nitro	Meditace, přemýšlení	Vlastní projekty, osobní výběr

Styl učení můžeme vysvětlit jako způsob, kterým si žák snaží zapamatovat učivo a naučit se novým informacím. Každý student má svůj učební styl, a to hlavně proto, že každému vyhovuje něco jiného. Prakticky se učíme celý náš život, učební styl se tedy neváže jenom na školní prostředí, ale provází nás po celý náš život. Mareš uvádí následující definici učebních stylů: „*Jsou to svébytné postupy při učení (svébytné svou strukturou, posloupností, kvalitou, pružností aplikace), které mají charakter metastrategie učení. Jedinec je používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu a pravděpodobně jsou relativně nezávislé na obsahu učení, na učivu. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styly) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších vlivů. Můžeme v nich proto odlišit řadu složek: složku kognitivní, motivační, sociální, environmentální a autoregulační.*“ (Mareš, 1994, s. 368).

Každý žák má jiný učební styl, učitel by se tedy měl zaměřit na různé styly učení a respektovat je. Hlavní znaky, ve kterých se žáci mohou lišit, jsou např.: inteligence,

motivace k učení, etnická příslušnost, předchozí zkušenosti žáka, handicap apod. Před tím, než učitel může učební styly respektovat, je třeba, aby tyto styly správně rozpoznal. Poznání učebního stylu je velice složité jak pro žáka, tak také pro učitele, ale po jeho správném vyřešení přinese pozitivní výsledky do výuky. Učitel na jeho základě může vybírat konkrétní učivo, metody zpracování učiva pro žáky, formy výuky, pomůcky apod. V našich školách se ovšem učitelé moc nesnaží poznat individuální styly učení žáků, proto jsou ve školách přehlíženy zvláštnosti u konkrétního žáka. Ve výuce je především používána metoda frontálního vyučování, občas učitel použije práci ve skupinách nebo individuální vyučování.

Mnoho žáků si svůj učební styl ani neuvědomuje. Důvodem může být i to, že výuka v našich školách není založená na učebních stylech, málokterý učitel předloží žákům různé možnosti učebních stylů a ukáže jim, že učit se dá i jinak, efektivněji. Žák tak může zůstat u svého učebního stylu, který mu však nemusí vyhovovat a ne vždy mu zaručí dobré známky. Žádný učitel by neměl měnit styl učení žáka, aniž by ho před tím detailně poznal. Učitelé mohou přizpůsobovat svou výuku učebním stylům žáka tím, že budou kombinovat styl své výuky, neustrnou pouze u modelu frontálního vyučování, ale občas ho proloží skupinovým vyučováním, projektovým vyučováním, nebo např. kooperativní výukou.

Důležitou metodou ve vyučování je **kooperativní učení**. „*Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů: výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce: jde o pozitivní vzájemnou závislost.*“ (Vališová, Kasíková, 2010, s. 185). Kooperativní učení má za cíl posílení jedince, aby po absolvování lekcí, které jsou ve stylu kooperativního učení, byl schopen zvládat podobné úkoly sám. Kooperativní výuka není jen pouhé rozdělení žáků do skupin, „*kooperativní výuka má tyto základní komponenty:*

- *pozitivní vzájemná závislost členů skupiny*
- *interakce tváří v tvář*
- *osobní odpovědnost*
- *užití interpersonálních a skupinových dovedností*
- *reflexi skupinových procesů*“ (Vališová, Kasíková, 2010, s. 186).

Kooperativní vyučování rozvíjí zejména kritické myšlení u žáků, posiluje gramotnost, formuje sociální dovednosti pro práci ve skupině, rozvíjí svědomí a kreativní myšlení. Při použití kooperativního učení ve výuce je třída rozdělena do menších skupin (3-5 žáků). Do menších proto, aby spolu mohli komunikovat a aby se všichni ve skupině viděli. Ve skupině učitel může pozorovat zásluhu jednotlivců na splnění skupinového úkolu. V kooperativní

výuce je důležité stanovit cíl a ten poté formovat, volit skupiny tak, aby si účastníci měli co říct, aby byli navzájem odlišní a různorodí. Dále je potřeba zvolit správně obsah úkolu, úkoly se musí hodit pro práci ve skupině. Učitel by měl činnost skupin sledovat a zakročit v případě, že si žádný člen ze skupiny neví rady. Při kooperativním učení je dobré na závěr pracovat s mnoha různými typy hodnocení, učitel hodnotí skupinu jako celek, k hodnocení může použít např.: slovní hodnocení, reflexi, sebehodnocení, hodnocení ve stylu: žák – žák. Skupina sama nejlépe ví, jak její jednotliví členové pracovali a proto je hodnocení ve skupině nejlepší metodou. Ale pozor, hodnocení ve skupině by nikdy nemělo vést k soutěžení mezi jednotlivými členy, ale k motivaci méně aktivních členů skupiny.

4.5 Poradenské služby školy

Poradenské služby, které nabízí škola, jsou poskytovány zejména metodikem prevence a výchovným poradcem. Tyto dvě funkce by měla mít každá škola. Dále se na škole objevuje školní psycholog a školní speciální pedagog. Tyto služby upravuje zákon č. 563/2004 Sb. „*Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém; zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.*“ (MŠMT, 2019, [online]). Činnost těchto pracovníků se zaměřuje na prevenci sociálně patologických jevů, prevenci neúspěšnosti ve škole, poradenství v oblasti profesní orientace a také na péči o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a na péči se žáky nadanými.

4.5.1 Školní psycholog

Na škole vykonává konzultace, poradenství, diagnostiku, metodické a informační činnosti. Snaží se vyhledávat žáky s výchovnými a výukovými potížemi a včasným zásahem pomáhá zmírňovat důsledky, které plynou z výukového selhání. Pracuje s jednotlivými žáky, s celou třídou žáků, s učiteli a také s rodiči. Zajišťuje podporu učitelům při aktivitách se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, např. zprostředkovává poradenské služby školy.

4.5.2 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog vytváří ve škole program poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb. Poskytuje také služby primární prevence. Vyhledává žáky, u kterých hrozí riziko vzniku SPU a také má vliv na zařazení žáka do preventivního, nebo intervenčního programu. Vyhodnocuje podpůrná opatření, která jsou žákovi přidělená. Pomáhá při vypracovávání IVP, nebo při Plánu pedagogické podpory u žáků, u kterých se

objevuje riziko vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Je podporou třídních učitelů při práci s těmito žáky.

4.5.3 Výchovní poradce

Výchovní poradce se zabývá zejména poradenstvím v oblasti profesní orientace a kariéry. Poradce poskytuje důležité informace o studijních oborech, o dalších možnostech vzdělávání po ukončení aktuálního studia. Poskytuje individuální konzultace žákům, a také jejich rodičům. Výchovní poradce se dále zaměřuje na podporu vzdělávání žáků se speciálními a vzdělávacími potřebami, zajišťuje především část zahrnující administrativu. Uschovává a eviduje zprávy z vyšetření žáků v poradenských zařízeních, poskytuje doporučení k diagnostice žáků a také pomáhá vytvářet IVP žáků. Výchovní poradce se také stará o žáky nadané a o žáky, kteří naopak tak dobrý prospěch nemají. Řeší také neomluvené hodiny žáků, problémy s docházkou studentů, záškoláctví. Zabývá se přestupky proti školnímu řádu. Výchovní poradce úzce spolupracuje s orgánem sociálně právní ochrany dětí (dále už OSPOD), se středisky výchovné péče a s policií ČR.

4.5.4 Metodik prevence

Metodik prevence se věnuje primární prevenci rizikového chování, negativních jevů a jeho činnost se snaží zabránit vzniku rizikových projevů, např. šikana, kyberšikana, extremismus, rasismus, vandalismus, xenofobie atd. Zabývá se prevencí záškoláctví, sklony k alkoholismu, k užívání návykových látek, gamblingu apod.

Praktická část

5 Úvod do výzkumu

Výzkumné šetření pro svou bakalářskou práci jsem zvolila z toho důvodu, abych zjištěnými poznatky mohla obohatit teoretickou část práce a abych získala více zkušeností a poznatků z oblasti specifických poruch učení. Zvolila jsem metody kvantitativně-kvalitativního výzkumu, a to přesně metodu dotazování a metodu rozhovoru. Téma výzkumu jsem si vybrala na základě osobní zkušenosti a také na základě mého vlastního zájmu o studenty se SPU na střední škole, a to konkrétně v maturitním ročníku. Můj vlastní názor byl tvořen pouze subjektivními pocity, a proto mě zajímalo, jak situaci vnímají konkrétní studenti. Na základě toho jsem uskutečnila nejdříve výzkumné šetření s pomocí dotazníku, a to na Střední odborné škole ve Světlé nad Sázavou. A poté jsem provedla rozhovor s respondentkou, která je matkou studenta se SPU. Z dat, která se mi podařilo nashromáždit, jsem vypracovala výzkum, který odpovídá na výzkumné otázky, které jsem si položila a které zároveň plní cíl celé práce. Zároveň mi výsledky výzkumu dávají možnost nahlédnout a poznat aktuální poznatky z oblasti specifických poruch učení, zejména osobní názory studentů, kteří se s poruchou potýkají denně. Výzkum poté bude moci posloužit dalším studentům, kteří se zajímají o oblast specifických poruch učení, nebo také učitelům, kteří se s těmito žáky ve škole setkávají a ve svých předmětech s nimi pracují.

6 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je porovnat učební styly a způsob přípravy studentů se SPU na maturitní zkoušku se studenty, kteří SPU nemají. S tímto cílem také souvisí zjištění znalostí žáků o SPU a o konkrétních poruchách. Hlavní cíl výzkumného šetření je rozveden v jednotlivých výzkumných otázkách.

6.1 Výzkumné otázky

6.1.1 Výzkumná otázka č. 1

Mají studenti střední odborné školy povědomí o tom, co to jsou specifické poruchy učení a co jednotlivé poruchy znamenají?

6.1.2 Výzkumná otázka č. 2

Vědí žáci o tom, jaké podmínky mají k dispozici jejich spolužáci, kteří mají specifické poruchy učení (např.: IVP, delší čas na některé aktivity, možnost doučování, speciální pomůcky apod.)?

6.1.3 Výzkumná otázka č. 3

Jaké pocity vnímají žáci se specifickou poruchou učení před skládáním maturitní zkoušky? Zdají se jim jejich zlehčující podmínky dostačující?

6.1.4 Výzkumná otázka č. 4

O kolik času více věnuje žák se specifickou poruchou učení přípravě na vyučování než jeho spolužáci bez poruchy?

6.1.5 Výzkumná otázka č. 5

Jaké učební styly využívají žáci se specifickou poruchou učení nejčastěji? Záleží na správně zvoleném učebním stylu?

7 Etika výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo anonymně. U nezletilých studentů byl podepsán souhlas rodičů, že studenti mohou dotazník vyplnit. Dále samotní studenti podepsali souhlas o účasti v dotazníkovém šetření. V rámci zajištění anonymity a soukromí při zpracování rozhovoru, používám označení: respondentka, nebo matka. Respondentka mi také poskytla souhlas o zpracování údajů z rozhovoru, pouze pro účely výzkumu této bakalářské práce. Informované souhlasy přikládám v přílohové části práce.

8 Použité výzkumné metody

S ohledem na téma bakalářské práce byla zvolena metoda kvantitativně-kvalitativního výzkumného šetření. Hlavní metodu tvořilo dotazování, tedy technika dotazníku. Techniku dotazování jsem zvolila proto, abych dostala odpovědi od všech respondentů dané třídy. Tato metoda je také užitečná proto, že je zcela anonymní, a tak respondent nemusel mít strach z vyjádření svého názoru. Dotazník byl vytvořen pouze pro účely výzkumného šetření v této bakalářské práci a vycházel z cíle práce, který je rozvinut ve výzkumných otázkách. Studenti se specifickou poruchou učení dostali dotazník, který byl označený barevným symbolem, (toto označení bylo známo pouze mně, studenti se SPU o označení dotazníků nevěděli). Označení čtyř dotazníků jsem učinila z toho důvodu, abych poté mohla správně přiřadit učební styly žáků se SPU a porovnat je se styly jejich spolužáků.

Druhá metoda, která byla použita pro toto výzkumné šetření, byla metoda rozhovoru. Jednalo se o rozhovor s matkou respondenta, který trpí SPU. Předem jsem vytvořila otázky do rozhovoru, které jsem poté matce pokládala a pečlivě si zaznamenávala její odpovědi. Otázky se týkaly zejména průběhu školní docházky, způsobu její práce se svým synem, příprava jejího syna na výuku apod. Cílem tohoto rozhovoru byl zejména osobní náhled a zkušenosti v oblasti SPU a obohacení praktické části práce o osobní zážitky a názory respondentky.

Celé znění dotazníku i rozhovoru přikládám v závěru práce v přílohové části.

9 Ověření spolehlivosti a správného pochopení výzkumu

Primární metoda výzkumného šetření – dotazník, je metoda, která se používá v tištěné podobě. Jedná se o standardizovaný rozhovor, který je proveden v písemné formě. Dotazník obsahuje srozumitelné a jasně vyjádřené otázky, které jsou vytvořeny s ohledem na věk respondentů. Při tvoření dotazníku jsem brala ohled na několik věcí, zejména na celkový dojem dotazníku, dbala jsem na správnou písemnou korekturu textu, délku dotazníku a jeho celkovou úpravu.

Metoda přímého rozhovoru s matkou konkrétního respondenta byla trochu těžší v tom, že rozhovor probíhal ústní formou. Musela jsem dbát na to, abych matce správně pokládala otázky, poslouchala její odpovědi a zároveň si její vyjádření k otázkám pečlivě zapisovala. Otázky do rozhovoru jsem volila s ohledem na cíl výzkumného šetření a s ohledem na soukromí matky respondenta.

Než jsem přistoupila k provedení výzkumného šetření, rozhodla jsem se nejdříve uskutečnit pilotní výzkum, kterým jsem ověřila validitu a reliabilitu otázek v dotazníku pro

respondenty. Zda jsou otázky v dotazníku skutečně srozumitelné, zda je respondent správně chápe a zda vedou k získání odpovědí, které souvisejí s výzkumnými otázkami a zda se mi po získání odpovědí podaří naplnit cíl práce.

Pilotního výzkumu se zúčastnili tři žáci z maturitního ročníku střední odborné školy, kteří navštěvují vedlejší třídu než respondenti, pro které je dotazník primárně určen. Po provedení výzkumného šetření jsem dospěla k pozměnění některých otázek v dotazníku a ověřila jsem si srozumitelnost všech otázek.

10 Místo, kde byl prováděn výzkum a soubor respondentů

Výzkumné šetření této práce je rozděleno na dvě části. První část je dotazníkové šetření, které je provedeno u studentů na Střední odborné škole ve Světlé nad Sázavou, ve třídě, kde se nachází čtyři žáci se SPU. Obor studia je podnikání a je dvouletý, jedná se o nástavbový obor. Třída má dohromady dvacet dva studentů. Tuto školu jsem si vybrala z toho důvodu, že tato škola je ve městě, ve kterém bydlím, a někteří učitelé působící na této škole mě vyučovali, když jsem navštěvovala základní školu. Jedná se především o třídního učitele třídy, ve které probíhal výzkum a velice rád mi se vším pomohl. Druhá část je rozhovor s matkou konkrétního žáka – její zkušenosti s poruchou, jak pomáhala svému synovi s učením např. v první třídě, její názor na učební techniky svého syna a jeho přípravu na zkoušku. Respondentku jsem kontaktovala osobně, známe se, jedná se o matku mého kamaráda.

Výzkumný soubor tedy tvořilo dvacet dva žáků konkrétní třídy, z tohoto počtu byli čtyři žáci, kteří mají SPU – zejména dyslexii, dysortografii a dyskalkulii. Studenti byli k vyplnění dotazníku osloveni přímo ve třídě jejich třídním učitelem, tento učitel vyučoval také mě, takže mi s dotazníkem velice rád pomohl. Dotazníky byly studentům poskytnuty v elektronické formě prostřednictvím odkazu, který jim byl zaslán na školní emailovou adresu. Návratnost dotazníků byla stoprocentní, odpovědi mi poskytlí všichni studenti dané třídy.

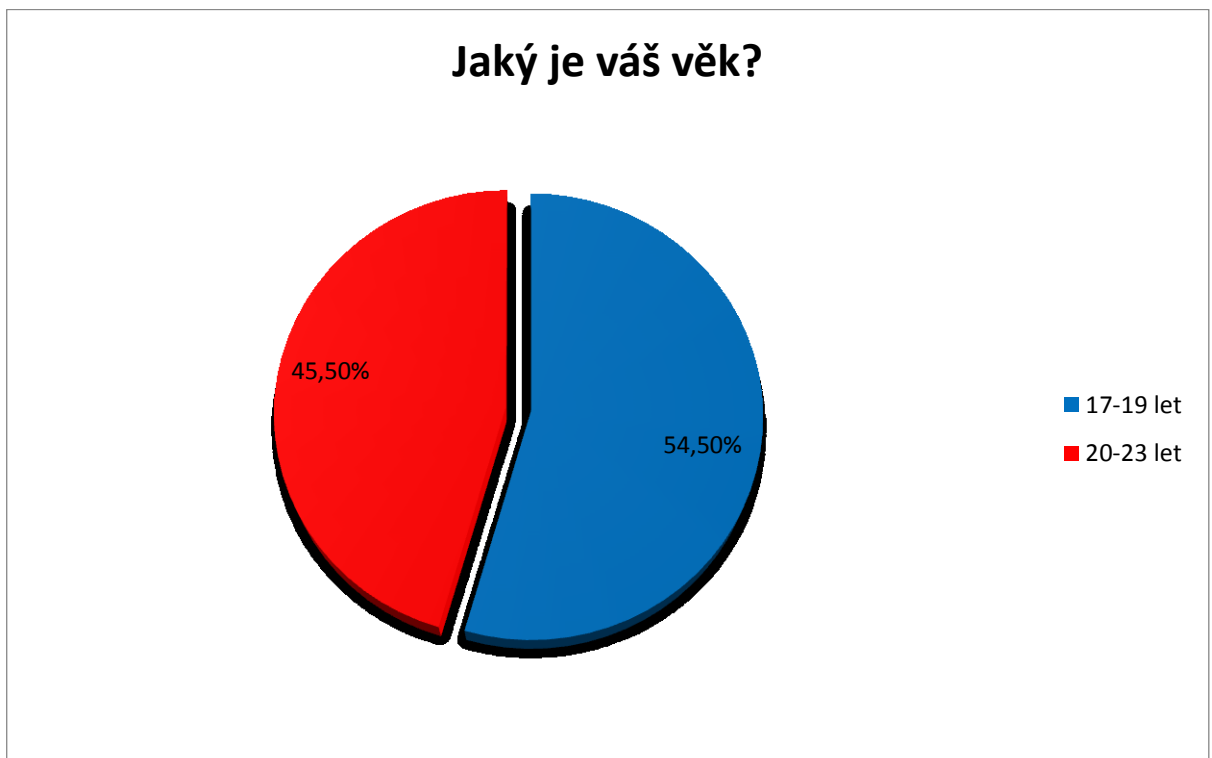
Rozhovor s matkou probíhal v klidném prostředí, ve kterém to respondentka velmi dobře znala a kde se cítila příjemně. S respondentkou se znám osobně, takže se ráda uvolila a poskytla mi veškeré odpovědi na otázky, které jsem jí položila.

Pro zmapování situace ve třídě jsem do dotazníku vložila obecné otázky týkající se pohlaví a věku respondentů. Také jsem použila otázku, kde se ptám na dosažené vzdělání, někteří žáci této třídy již získali ze svého předchozího vzdělání výuční list a dokonce čtyři žáci už mají maturitní zkoušku, ale z jiného oboru. Tyto otázky slouží v dotazníku pouze k zorientování se v situaci ve třídě a v názorech respondentů, kteří již nějakého stupně vzdělání dosáhli. Informace z těchto obecných otázek jsem zpracovala do grafů a vložila do

úvodu výzkumné části pro větší přehlednost a seznámení s respondenty před čtením samotného výzkumu.



Graf č. 1: Pohlaví respondentů dané třídy



Graf č. 2: Věk respondentů dané třídy



Graf č. 3: Dosažené vzdělání respondentů dané třídy

11 Postup výzkumného šetření

Před provedením výzkumného šetření jsem nejprve přistoupila k formulaci cíle výzkumu a celé bakalářské práce. Z cíle vycházejí také výzkumné otázky, které jsem si stanovila hned poté. Nejprve jsem vytvořila dotazník, který je primární metodou mého výzkumného šetření. Po vytvoření dotazníku jsem přistoupila k jeho pilotování, abych ověřila jeho správnost a pochopitelnost ze strany respondentů. Po pilotování dotazníku jsem učinila pár úprav, týkaly se zejména jazykové korektury a také jsem přidala další otázku. V dotazníku jsem použila kombinaci otevřených a uzavřených položek dotazníku s možností jedné, nebo více odpovědí.

Celkem byl odkaz pro vyplnění dotazníku poslán dvaceti dvěma studentům na školní email. Dotazníky byly určeny přímo studenty této konkrétní třídy. Dotazníky pro čtyři studenty se SPU byly označené barevným symbolem, pro účely pozdější prezentace výzkumných dat. (Studenti o označení dotazníků nevěděli, nepřipadali si tak znevýhodnění oproti svým spolužákům). O dotazníku a o tom, k jakému účelu slouží, informoval žáky jejich třídní učitel, který je mým bývalým učitelem ze základní školy. Ten jim také dal podepsat informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření. Jeden žák, který trpí SPU je také můj známý, a proto mi poskytl podrobnější rozhovor o jeho přípravě na maturitní zkoušku. Respondentka v ústním rozhovoru je jeho matka.

Celkem se mi vrátilo dvacet dva dotazníků, stejný počet, jaký jsem rozeslala. Návratnost dotazníků tedy činí 100 %. Vyplněné dotazníky byly zpracovány a grafově znázorněny. Výsledky dotazníků jsou určeny pouze pro účely této bakalářské práce.

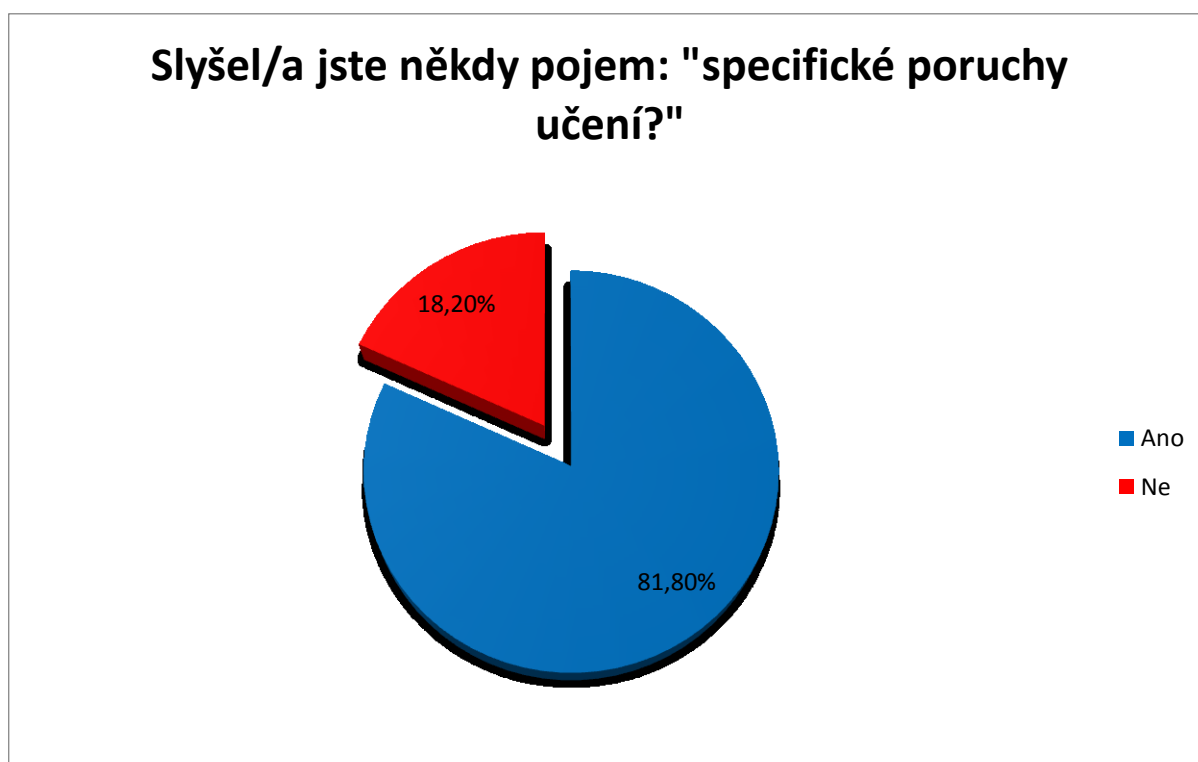
12 Prezentace dat dotazníkového šetření

Soubor výzkumu dotazníkového šetření tvořili žáci střední odborné školy ve Světlé nad Sázavou, čtyři žáci, kteří se zúčastnili výzkumu mají SPU. V následující části budou zobrazovány grafy s výsledky šetření a tyto grafy budou doplňovány o konkrétní názor žáka se SPU. Grafy se budou vztahovat zejména k jednotlivým výzkumným otázkám, ale uvedu zde i grafy s odpověďmi, které mi připadají zajímavé.

První otázky dotazníku se týkaly obecných informací o SPU a jejich jednotlivých poruchách. Zde se praktická část mé bakalářské práce přibližuje k části teoretické. Většina respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu uvedli, že znají pojem SPU a dokázali by ho vysvětlit. Nejčastější poruchou, kterou žáci dokázali správně popsat byla dyslexie.

Výzkumná otázka č. 1 – Mají studenti střední odborné školy povědomí o tom, co jsou specifické poruchy učení a co jednotlivé poruchy znamenají?

Tato výzkumná otázka byla zjišťována hned v úvodní části dotazníku. Jednalo se položky č. 1 až č. 6. Tato výzkumná otázka byla zjišťována z důvodu povědomí jednotlivých žáků o této poruše. Tito žáci spolu tráví ve třídě spoustu času a jde o to, zda vědí o tom, jakou poruchu jejich spolužáci mají a zda vědí, co porucha znamená. I přesto, čtyři žáci odpověděli na otázku ne. Tato odpověď je velice zarážející vzhledem k tomu, že s žáky, kteří poruchou trpí, tráví spoustu svého času.



Graf č. 4: Znáte pojem specifické poruchy učení?

V dotazníku dále následovaly otevřené položky s otázkami na konkrétní poruchy, které měli žáci popsat. Ptala jsem se konkrétně na dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Nejvíce žáci napsali k položce s dyslexií, tuto poruchu dokázalo správně vysvětlit 20 žáků. Poté si nejvíce věděli rady u položky s dyskalkulií. Jak vyplývá z názvu poruchy, správně jí definovali jako poruchu počítání. Nejméně reakcí bylo u položky dysortografie, zde znalo význam a obsah poruchy pouze 9 žáků.

Dále jsem položila žákům otázku, zda znají ve svém okolí někoho se specifickou poruchou učení. Všichni respondenti odpověděli, že znají. Zde se vrátím k otázce č. 1, zda žáci někdy slyšeli pojem SPU, u této otázky 4 studenti odpověděli, že neslyšeli, ale přesto u další otázky odpověděli, že znají někoho, kdo touto poruchou trpí. Tento jev si vysvětlují jako neznalost žáků daného pojmu. Vědí, že jejich spolužáci trpí nějakou poruchou, vědí o problémech, které mají ve škole, ale nevědí, že se jedná o SPU. Jiné vysvětlení této situace mě nenapadá.

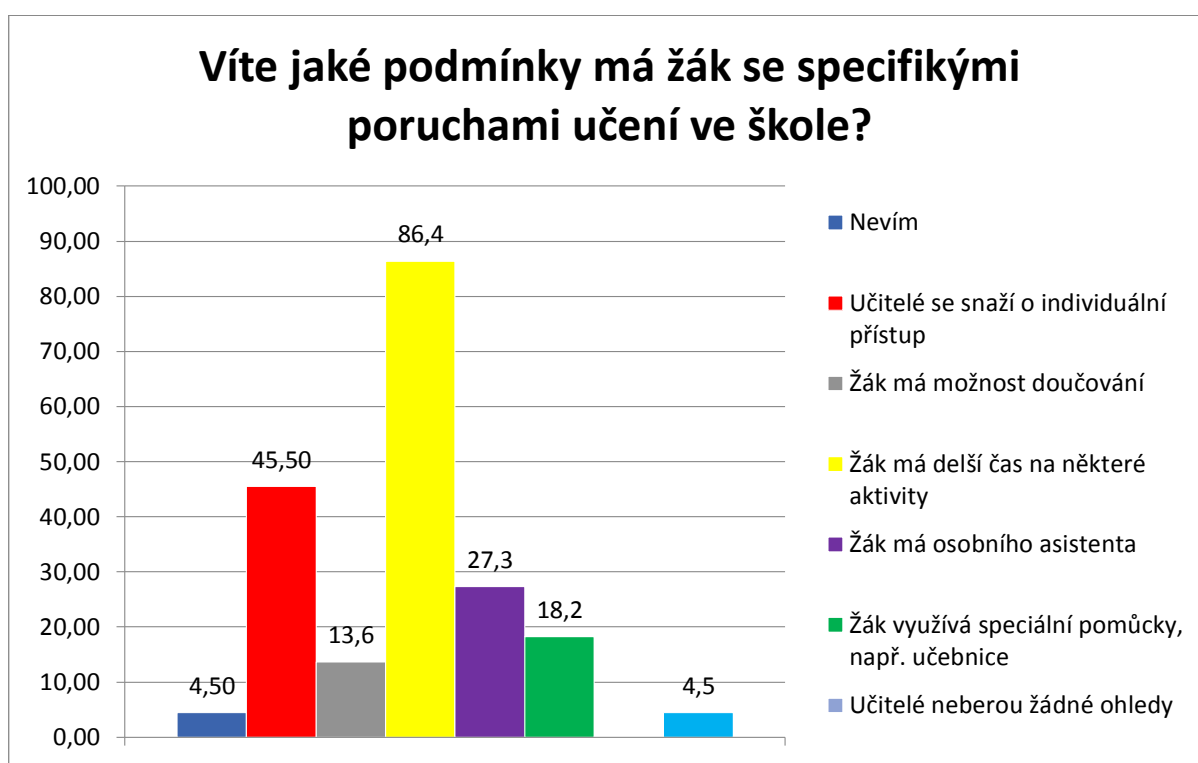


Graf č. 5: Znáte ve svém okolí někoho se SPU?

Ve třídě, ve které byl výzkum prováděn, jsou čtyři žáci se SPU. Tito žáci mají shodné podmínky v přístupu k vyučování, mají stejná podpůrná opatření pro výuku. U maturitní zkoušky mají také všichni shodné podmínky, patří totiž do 1. kategorie opatření – SPUO-1.

Výzkumná otázka č. 2 – Vědí žáci o tom, jaké podmínky mají k dispozici jejich spolužáci se SPU?

K získání odpovědí pro tuto výzkumnou otázku jsem zvolila položku, ve které se respondentů ptám, zda vědí, jaké podmínky ve škole má žák se SPU. V této otázce jsem dala respondentům k dispozici výběr několika odpovědí, které mohli zaškrtnout v libovolném množství. Jednalo se především o podmínky jako je delší čas pro některé aktivity, individuální přístup učitele, speciální pomůcky, doučování, osobní asistent apod. Respondenti obvykle volili tři až čtyři možnosti z nabízených možností. Tato otázka je dále rozvinutá ve výzkumné otázce č. 3, kde pojednávám o podmínkách studentů při maturitní zkoušce a zda jsou tyto podmínky podle nich zcela dostatečné a oprávněné.



Graf č. 6: Víte jaké podmínky má žák SPU ve škole?

Z tohoto grafu vyplývá, že nejčastější podmínkou pro žáky se SPU je delší čas na některé aktivity ve škole, dále také, že se učitelé snaží o individuální přístup a že má dítě osobního asistenta. Méně odpovědí se objevilo u možností speciálních pomůcek a učebnic, možnosti doučování a jiných podmínek, jeden respondent odpověděl, že hodnocení učitele vychází z jeho aktuální nálady a pokud zrovna není v dobrém rozpoložení, nebere na žáka se SPU ohled.

Výzkumná otázka č. 3 – Jaké pocity vnímají žáci se SPU před skládáním maturitní zkoušky? Zdají se jim jejich zlehčující podmínky dostačující?

První položka dotazníku odpovídající na tuto otázku se týkala podmínek u maturitní zkoušky pro žáky se SPU. Tato položka byla otevřená, respondenti tak měli napsat své podmínky, které si myslí, že žáci při skládání maturitní zkoušky mají. Pouze 2 respondenti odpověděli, že vůbec neví, jaké podmínky takový žák má, zbylých 20 respondentů nejvíce odpovědělo, že žák má k dispozici delší čas při psaní maturitních didaktických prací a delší čas při slohové práci. Dále odpovídali, že mají žáci k dispozici slovník při skládání zkoušky v oblasti cizího jazyka a dále, že mají k dispozici pravidla českého pravopisu při slohové práci z jazyka českého. Mezi další odpovědi patřilo psaní slohové práce na počítači a v oddělené místnosti. Jeden z respondentů napsal delší odpověď na otázku, ve které uvedl, že podmínky se dělí podle jednotlivých stupňů, které vyplívají z poruchy konkrétního žáka. Poté má student nárok na delší časový limit, uznává se mu prohazování písmen, má větší toleranci chyb při slohových pracích a má k dispozici různé pomůcky jako jsou slovníky, počítač, kalkulačka apod. Také se objevila odpověď, že žáci mají více soukromí při psaní maturitní zkoušky v oddělené místnosti.

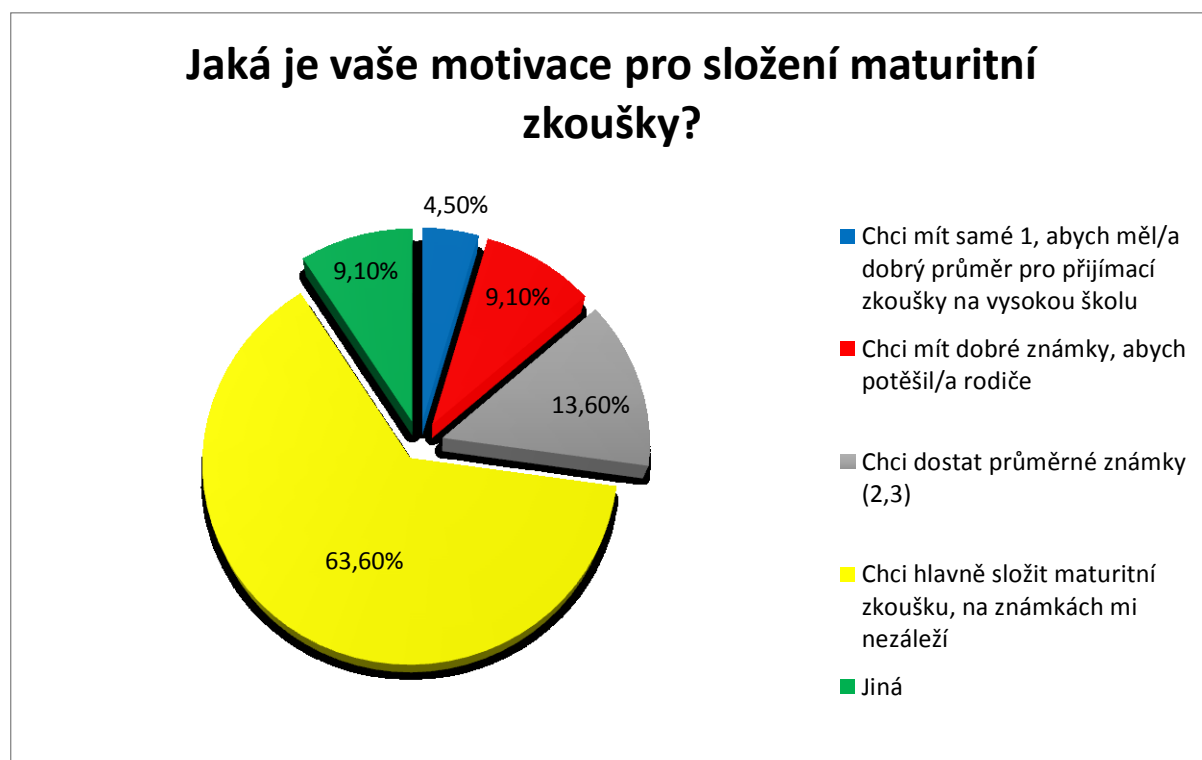


Graf č. 7: – Myslíte si, že jsou tyto podmínky pro žáky dostačující?

Dále jsem se respondentů ptala, zda se jim podmínky, které uvedli, zdají dostačující. Z tohoto grafu vyplývá, že téměř 70 % respondentů si myslí, že podmínky, které mají žáci

k dispozici při maturitní zkoušce, jsou vhodné a dostačující. Zbýlých 30 % tvoří žáci, kteří nevědí, zda tyto podmínky jsou zcela vyhovující. Nikdo z respondentů si nemyslí, že jsou tyto podmínky nevhodné či nedostačující. Nikdo z respondentů tedy neodpověděl na další doplňující otázku, zda by přidal nějaké podmínky pro žáky se SPU, všem se zdají vhodné ty podmínky, které studenti aktuálně mají.

Konkrétní student této třídy, který má SPU, má k dispozici podmínky, které spadají do stupně SPOU-1. Má tedy delší čas na vypracování jednotlivých částí maturitní zkoušky a to o 25 %. Také má k dispozici různé kompenzační pomůcky, např. psaní slohové práce na počítači, lupu, pravidla českého pravopisu, slovník apod. Dále uvádí že, podmínky, které má k dispozici při maturitní zkoušce se mu zdají dostatečné, v průběhu skládání zkoušky jsou mu nápomocné. Žádné další podmínky by ke složení maturitní zkoušky nepotřeboval. Podmínky, které mu přišly nejvíce vhodné, byly zejména: psaní slohové práce z českého jazyka na počítači, dokázal psát v rychlejším tempu, než kdyby psal ručně na papír. K této výhodě přispělo ještě zejména to, že zvládá psát všemi deseti prsty. Dále mu vyhovovalo, že psal slohovou práci zvlášť v oddělené místnosti od svých spolužáků a měl tak klid a mohl se absolutně soustředit. Neměl nutkání dívat se na ostatní spolužáky a přemýšlet, jak si vedou oni, jaké téma si asi zvolili apod.



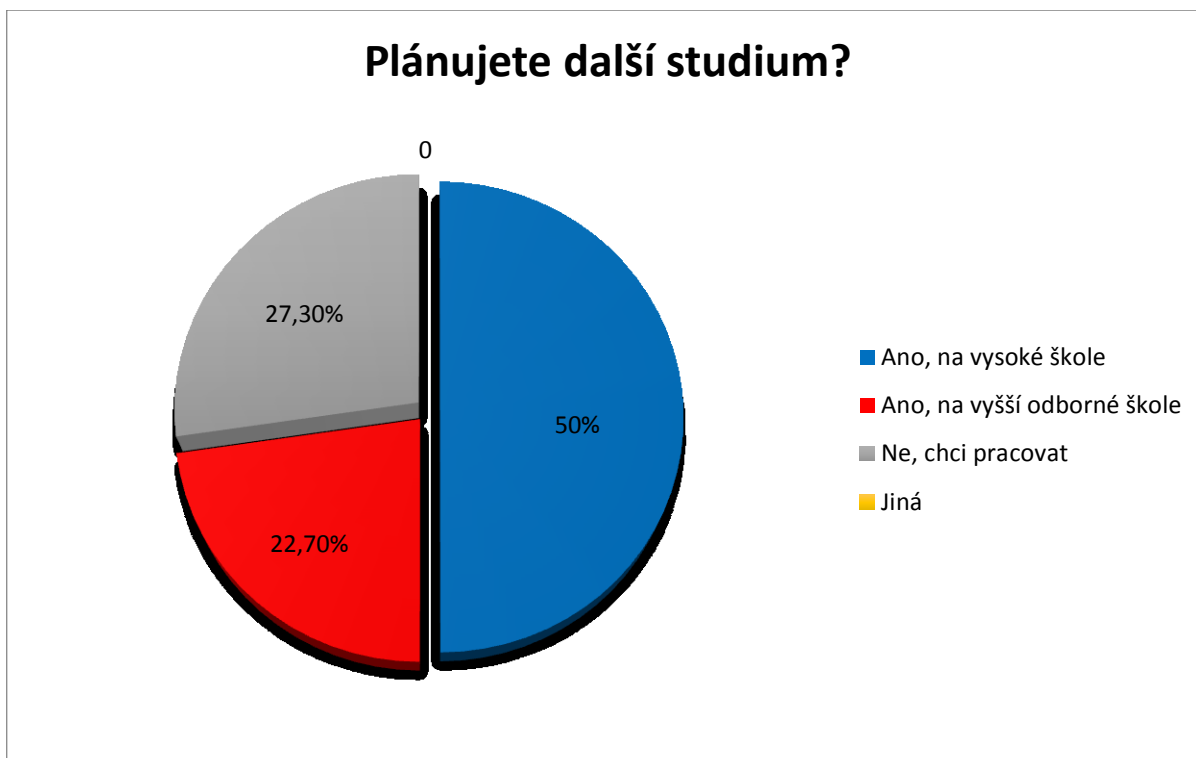
Graf č. 8: – Jaká je vaše motivace pro složení maturitní zkoušky?

V souvislosti s pocity žáků před skládáním maturitní zkoušky, jsem jim položila otázku týkající se jejich motivace pro složení maturitní zkoušky. Výsledky jsou zobrazeny v grafu č. 8. Jedná se zejména o vnitřní motivaci, která se týká jejich osobních cílů a dále o vnější motivaci, která se zaměřuje na vliv rodičů a okolí. Otázku jsem položila jako uzavřenou položku s možností volby pouze jedné odpovědi.

Z grafu vyplývá, že téměř dvě třetiny respondentů nemají žádnou motivaci pro složení maturitní zkoušky, chtějí pouze zkoušku složit a nezáleží jim na tom, s jakými známkami to bude. 13 % žáků si přeje zkoušku složit s průměrnými známkami. Necelých 5 % žáků chce maturitní zkoušku absolvovat se samými jedničkami. 9 % respondentů chce mít maturitu proto, aby potěšili rodiče, objevuje se u nich tedy vnější motivace. Zbylých 9 % žáků uvedlo jiný důvod a jedná se zejména o odpověď, kdy chtějí ukázat rodičům, že zvládnou složit maturitní zkoušku a také, že chtějí mít lepší budoucnost a lepší život. Troufám si říci, že tyto odpovědi jsou ovlivněné prostředím třídy a vlastnostmi jednotlivých žáků. Tito žáci absolvují tento obor zejména proto, aby si doplnili vzdělání, protože jim nestačí výuční list, který již získali. Maturita jim také zajistí lepší pracovní postavení a vyšší finanční ohodnocení.

Konkrétní žák se SPU není pro složení maturitní zkoušky nijak motivován. Moc si nevěří a chce ji získat pouze proto, aby měl ukončené středoškolské vzdělání s maturitou a mohl dosáhnout na vyšší plat a lepší pracovní pozici. Mírně ho motivuje jeho rodina, která ho nutí do přípravy na maturitní zkoušku, pomáhá mu s učivem. On sám však chce pouze maturitní zkoušku získat a je mu jedno, s jakým výsledkem to bude.

K této otázce mě ještě napadla myšlenka, jaké plány mají žáci po složení maturitní zkoušky. Proto jsem ji položila otázku, zda plánují další studium. Z výsledků na tuto otázku, které jsou zobrazeny v grafu č. 9 vyplývá, že polovina studentů této třídy plánuje další studium, a to na vysoké škole. Jedná se především o obory zaměřené na podnikání, ekonomiku, management, nebo také gastronomii. Zbylé dva výsledky se dělí téměř na dva identické výkroje, čtvrtina studentů má v plánu studium na vyšší odborné škole, která se nachází přímo v areálu školy, kterou nyní navštěvují. Zaměření této školy je uměleckého charakteru. Druhá čtvrtina má v plánu začít pracovat a to zejména v oboru, který mají vystudovaný, jedná se především o kuchaře a číšníky. Po složení maturitní zkoušky mohou zastávat posty jako je vedoucí provozu, nebo poradce v řízení hotelu apod. Jejich praxe, kterou získali především během studia výučního oboru, jim bude velice přínosná a maturita jim pouze zajistí lepší pracovní pozici a vyšší plat.



Graf č. 9: – Plánujete další studium?

Konkrétní žák se SPU popravdě ještě vůbec neví, co by po absolvování střední školy a získání maturitní zkoušky chtěl dělat. Nejspíše půjde pracovat, protože strávit další roky ve školní lavici si nedokáže představit, nemá vůli na to, aby se dále učil a připravoval na různé testy a zkoušky.

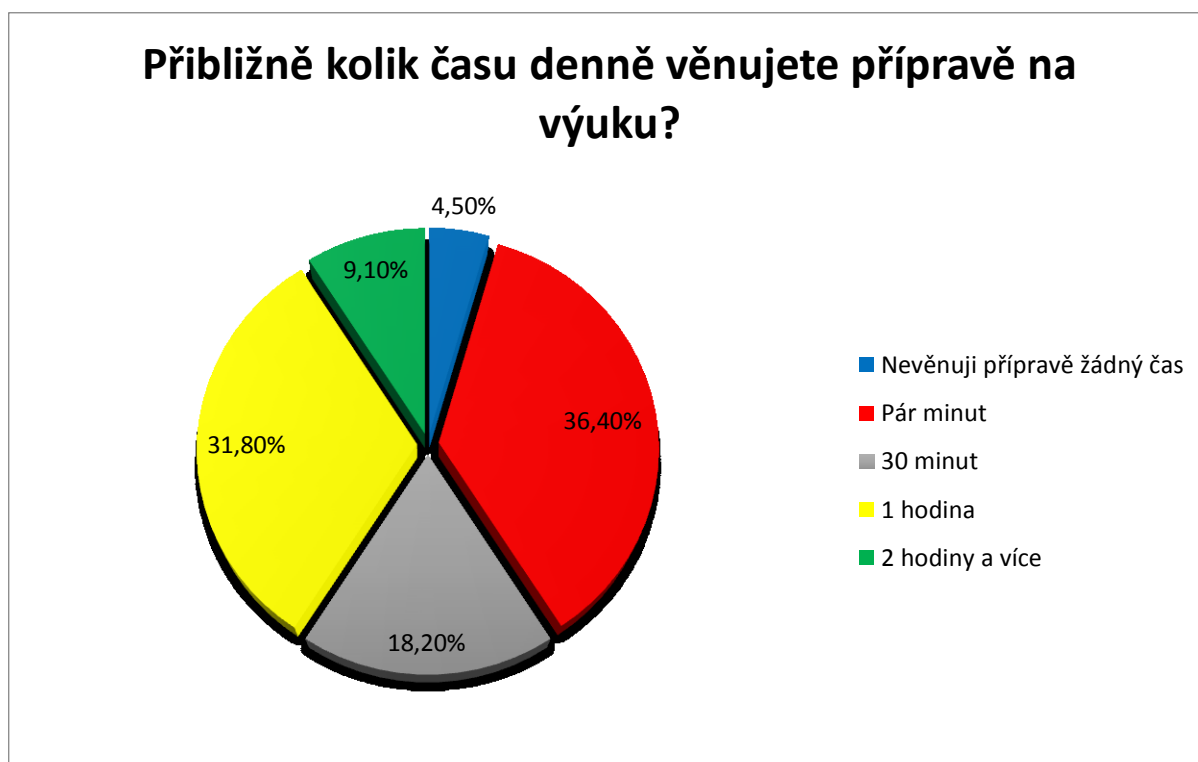
Výzkumná otázka č. 4 – O kolik času více věnuje žák se SPU přípravě na vyučování než jeho spolužáci bez poruchy?

K zodpovězení této výzkumné otázky jsem v dotazníku použila dvě položky, první se konkrétně zaměřuje na to, zda žák se SPU potřebuje při přípravě na výuku více času, než jeho spolužáci bez poruchy. Druhá otázka se týká času, který žák věnuje přípravě na výuku a to denně. První otázka byla položena formou otevřené položky, očekává tedy písemné odpovědi. Druhá otázka byla uzavřená s možností výběru jedné správné odpovědi.

První otázka zněla, zda žák se SPU musí věnovat přípravě na výuku více času než jeho spolužáci bez poruchy. Čtyři respondenti odpověděli, že takový žák nemusí věnovat přípravě na výuku více času. Další odpovědi byly, že žák potřebuje více času na přípravu, zejména pokud musí něco číst, čtení mu trvá déle než jeho spolužákům. Dále se objevují odpovědi, že každý žák to má nastavené po svém, je to individuální. Objevuje se názor, že žákovi, kterému trvá delší dobu něco přečíst, už se poté učení znechutí, a že se nepřipravuje vůbec. Několik

respondentů si myslí, že žáci využívají svou poruchu k tomu, aby dosáhli lepších výsledků a byli litováni.

Konkrétní žák se SPU se na výuku připravuje rozhodně déle než jeho spolužáci bez poruchy. Ale občas se mu stane, že přípravě na výuku věnuje stejný čas, jako jeho spolužáci. K přípravě na výuku využívá zejména počítač, dále sešity a poznámky psané vlastní rukou, důležité body a nadpisy si podtrhává, aby se v textu lépe orientoval. Při čtení knih do povinné četby používá záložku a čte jednotlivé knihy po řádcích. Používá pravidla českého pravopisu a při zpracovávání úkolů z cizího jazyka také slovníky. Velice mu pomáhá, pokud se někdo učí s ním a vysvětluje mu učivo. Pomocník mu výklad předčítá, nebo ho po naučení vyzkouší a správné odpovědi mu ještě zopakuje. Také rád využívá možnosti poslechu audioknih. Eseje a referáty píše na počítači a odevzdává je buď v tištěné, nebo elektronické formě. Příprava na výuku mu denně zabere hodinu až dvě.



Graf č. 10: – Kolik času denně věnujete přípravě na vyučování?

Z výsledků druhé otázky, které jsou zobrazeny v grafu č. 10 vyplývá, že pouze 9 % žáků věnuje přípravě do školy 2 hodiny a více. Do této kategorie odpovědí spadají také tři odpovědi žáků se SPU. Třetina respondentů věnuje přípravě na výuku 1 hodinu denně, tento samý čas potřebuje k přípravě také čtvrtý student se SPU. 18 % studentů věnuje přípravě na výuku 30 minut. Nejvíce odpovědí jsem obdržela u položky, podle které studenti věnují přípravě do školy pouze pár minut, 4 % žáků se dokonce na výuku vůbec nepřipravuje.

Dovolím si odhadnout, že tento výsledek je opět ovlivněn sociálními poměry ve třídě, motivací a postojem jednotlivých žáků vůči škole.

Konkrétní žák se SPU odpověděl, že přípravě na výuku věnuje zhruba 2 hodiny denně. Začíná tím, že vypracuje zadané úkoly, které je potřeba splnit do nějakého konkrétního data, dále se naučí látku, kterou bude učitel ve škole testovat, aby zjistil, zda se jí správně naučil. Nyní před maturitní zkouškou také čte knihy z povinné četby, nebo je poslouchá v audio verzi. Pokud se stane, že je období, kdy nemá zadáno moc studijních povinností, vezme si svou oblíbenou knihu a vždy se snaží přečíst alespoň 30 stran, aby se ve čtení neustále procvičoval.

Výzkumná otázka č. 5 - Jaké učební styly využívají žáci se specifickou poruchou učení nejčastěji? Záleží na správně zvoleném učebním stylu?

K zodpovězení páté výzkumné otázky jsem použila položku, kde se respondentů ptám, jak se oni konkrétně připravují na výuku. Otázku jsem položila jako otevřenou položku, studenti tak mohli napsat svůj konkrétní styl výuky. Dále jsem tuto výzkumnou otázku doplnila o další doplňující otázky týkající se prostředí, ve kterém se žáci učí, kulis, času učení a pomůcek. Odpovědi jsem zpracovala do grafů.

První otázka se týkala učebních stylů jednotlivých žáků, jak se oni konkrétně připravují na výuku. Čtvrtina respondentů se detailně rozepsala o své přípravě na výuku, zbylí respondenti uvedli odpovědi, které se skládají ze dvou až tří vět, nebo jenom několika slov. Většina respondentů uvedla, že se učí z poznámek, které mají k dispozici z výuky. Učí se tedy ze sešitů, nebo z prezentací, které jim jejich vyučující poskytuje. Více jak polovina respondentů uvedla, že si látku lépe pamatuje, pokud si jednotlivé poznámky ještě jednou přepisuje ručně na papír. Několika respondentům stačí látku pouze párkrát přečíst. Mnoho studentů se učí tak, že si látku předčítá nahlas, učí se po úsecích a každý naučený úsek si opakuje nahlas. Žáci také vypracovávají domácí úkoly a věnují se přípravě zejména tomu předmětu, ze kterého jim hrozí zkoušení. Pouze pár respondentů uvedlo, že se připravuje z hodiny na hodinu, aby se jim poté nenahrnulo příliš mnoho učiva. K přípravě také používají pomůcky, jako jsou odborné knihy, slovníky, počítač apod.

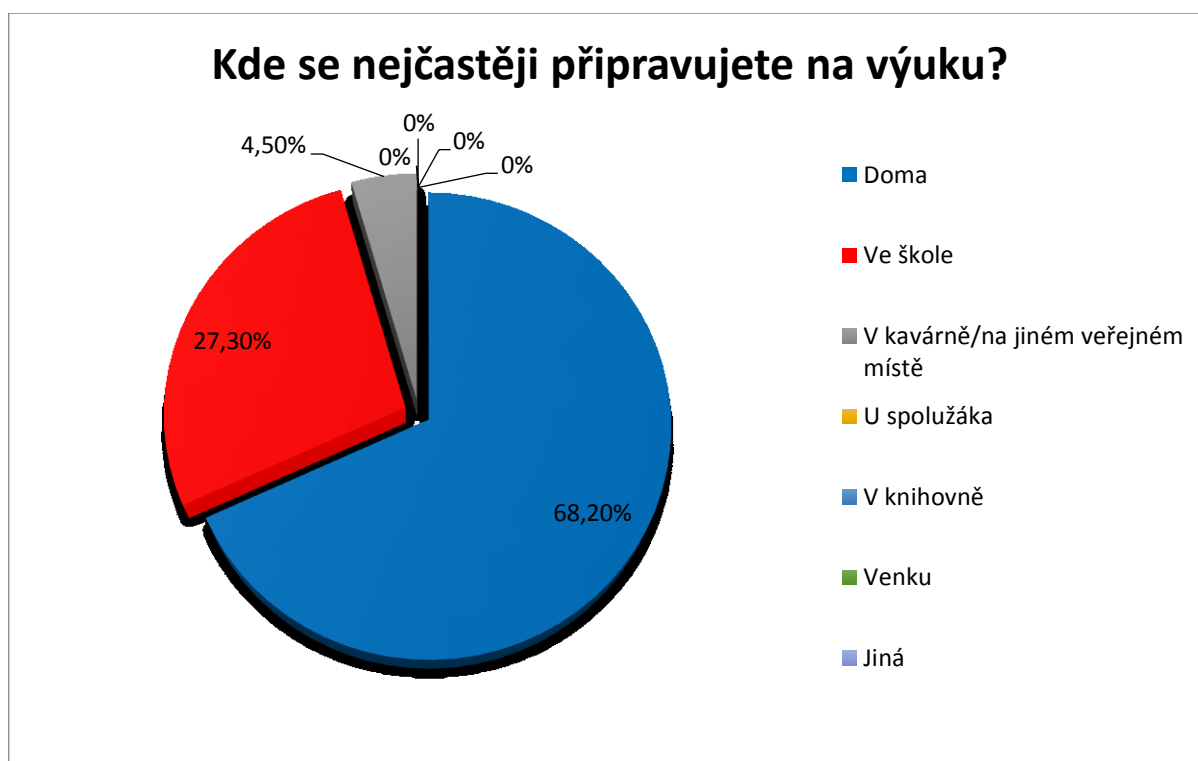
Nyní se dostávám k porovnání učebních stylů žáků se SPU a jejich spolužáků bez poruchy. Žáci bez SPU se nejvíce shodovali na **jazykovém učebním stylu**, tzn., že si studijní materiál čtou, přepisují, diskutují o něm s ostatními spolužáky, hledají více informací v knihách. Dále se přiklonili **k logicko-matematickému stylu**, kdy věci sami objevují,

přemýšlejí o konkrétních postupech, snaží se sami nalézt správné řešení. Pár respondentů používá k přípravě styl **znakový/prostorový**, tzn., že učební látku graficky znázorňují, načrtávají konkrétní informace, lépe si látku pamatují, pokud např. zhlédnou film, kde se o informacích mluví, nebo např. navštíví odbornou přednášku.

Studenti se SPU se s nimi shodují v používání **jazykového učebního stylu**, jejich primárním učebním postupem je zejména čtení poznámek a jejich následné přepisování, většinou na počítači. K této přípravě na výuku však vyžadují dostatečný čas na přípravu, přečtení poznámek jim trvá déle než jejich spolužákům bez poruchy. Dále tito studenti využívají **styl znakový/prostorový**, k přípravě na výuku upřednostňují metodu, kdy se mohou podívat na nějaký film, nebo si poslechnout nahrávku, kde se pojednává o konkrétní učební látce. Do této kategorie také spadá poslech knih v audio verzi, která jim umožní naučit se obsah knihy, bez toho, aby tuto knihu zdlouhavě četli. Dále uvedli aktivity, kdy s učební látkou pracují v praxi a konkrétně o ní přemýšlí a zpracovávají její informace. Jedná se o skupinové aktivity ve škole, projektové metody, které lze zahrnout do **psycho-motorického učebního stylu**.

Studenti se tedy shodují ve dvou učebních stylech, a to je **styl jazykový** a **styl znakový/prostorový**. Styl jazykový hojně využívá spousta studentů, protože v sobě zahrnuje především metodu čtení a psaní, dále diskuzi a možnost slovních her. Dále do tohoto stylu spadají debaty s ostatními spolužáky, vyhledávání informací v knihách či jiných odborných zdrojích. Tato metoda je zřejmě nejlepší způsob, jak se na výuku správně připravit. Druhý styl, ve kterém se žáci shodují, s sebou nese možnost představitosti a zobrazení učební látky. Studenti v tomto stylu mají také prostor na vyjádření své kreativity a to prostřednictvím různých návrhů, náčrtů a dalších forem výtvarného provedení. Studentům se také zamlouvá, že učební látka je zpracována formou některých filmů, dokumentárních seriálů apod. Mohou se tak dozvědět některé důležité informace tak, že konkrétní film zhlédnou. Tato metoda je pro studenty především pohodlná a je to forma kdy se informace dozvídají jim příjemnou formou. Styly učení se u žáků se SPU a jejich spolužáků bez poruchy téměř shodují, je vidět, že SPU nemají vliv na konkrétní učební styl a záleží především na tom, jaký styl vyhovuje konkrétnímu žákovi.

Dále jsem se studentů ptala, v jakém prostředí se nejčastěji učí, z čeho se učí, v jakou dobu se nejčastěji učí, a zda k učení potřebují nějakou kulisu. Otázky byly položeny jako uzavřené, studenti měli na výběr buď několik odpovědí k zaškrtnutí, nebo měli zvolit pouze jednu správnou odpověď. Odpovědi jsou v následujících grafech.

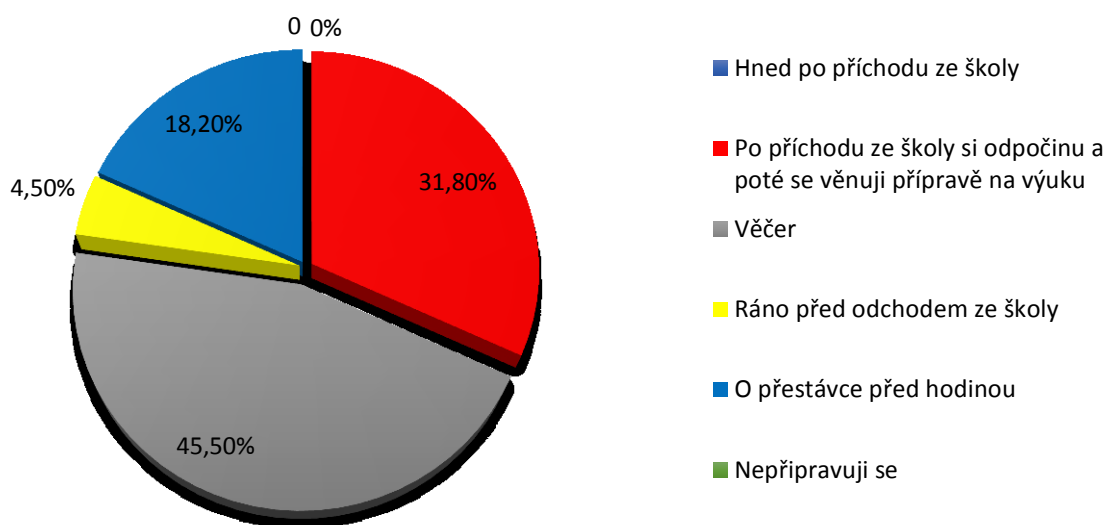


Graf č. 11: – Kde se nejčastěji připravujete na výuku?

Výsledky grafu ukazují, že se respondenti přiklonili pouze ke třem možnostem, které jsem nabízela k zodpovězení. Více jak polovina studentů se připravuje na výuku doma, tuto odpověď si zvolilo téměř 70 % respondentů. Méně než 30 % respondentů se na výuku připravuje ve škole, může se jednat o přípravu před výukou, kterou také provádí pár studentů, jak bude známo z grafu č. 12. Méně než 5 % respondentů se připravuje na výuku v knihovně, kde si mohou vypůjčit potřebné knihy, které jim poslouží k výuce a nemusejí si je vypůjčovat domů. Knihovna je také prostředí, které má na žáka vnější motivační vliv, studenti se do knihoven chodí především učit a nově příchozí návštěvník se k nim přidává a nevyrušuje ostatní např. používáním mobilního telefonu.

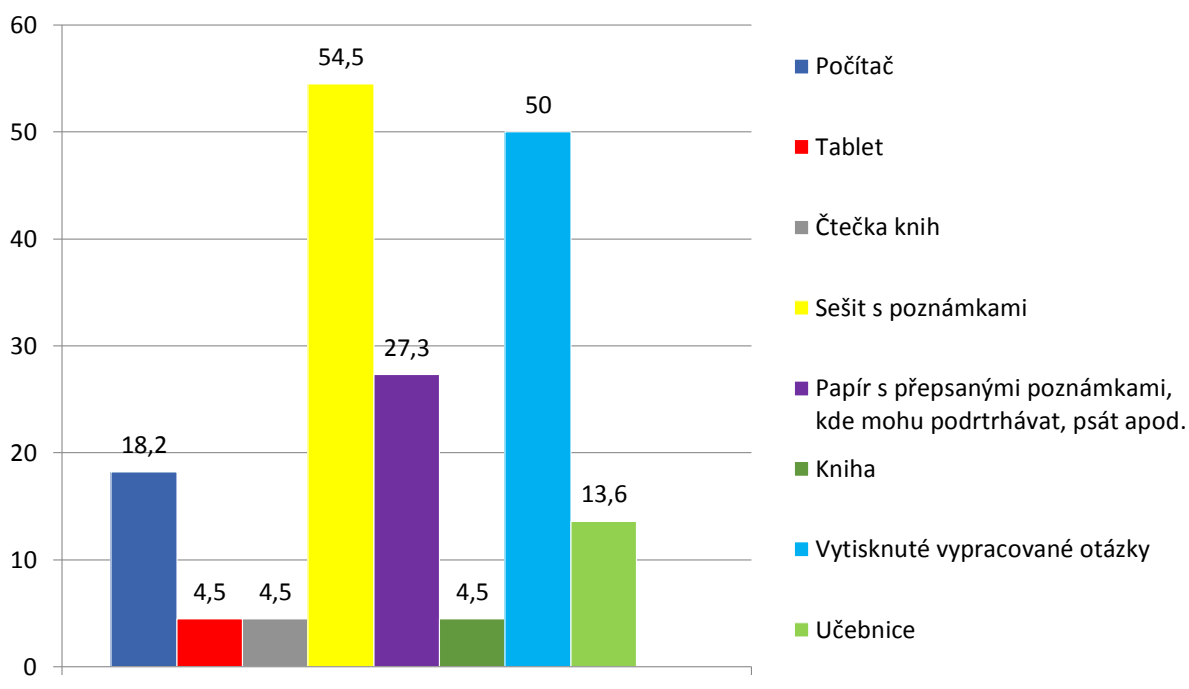
V další otázce se studentů ptám, v jakou dobu se nejčastěji připravují na výuku, z odpovědí, které jsou zobrazeny v grafu č. 12 vyplývá, že většina respondentů se připravuje na výuku večer, jedná se téměř o 46 % respondentů. Žádný žák se nepřipravuje na výuku hned po příchodu ze školy, jak vyplývá z grafu. Téměř třetina studentů po příchodu ze školy volí odpočinek a poté se hned připravuje na výuku. Téměř 20 % studentů se připravuje o přestávce před konkrétní hodinou a jenom 4,5 % respondentů se připravuje na výuku ráno před odchodem do školy. Z této otázky vyplývá, že většině studentů vyhovuje večerní čas, kdy už jsou po škole dostatečně odpočínutí a mohou se věnovat přípravě na další dny.

V jakou dobu se nejčastěji připravujete na výuku?



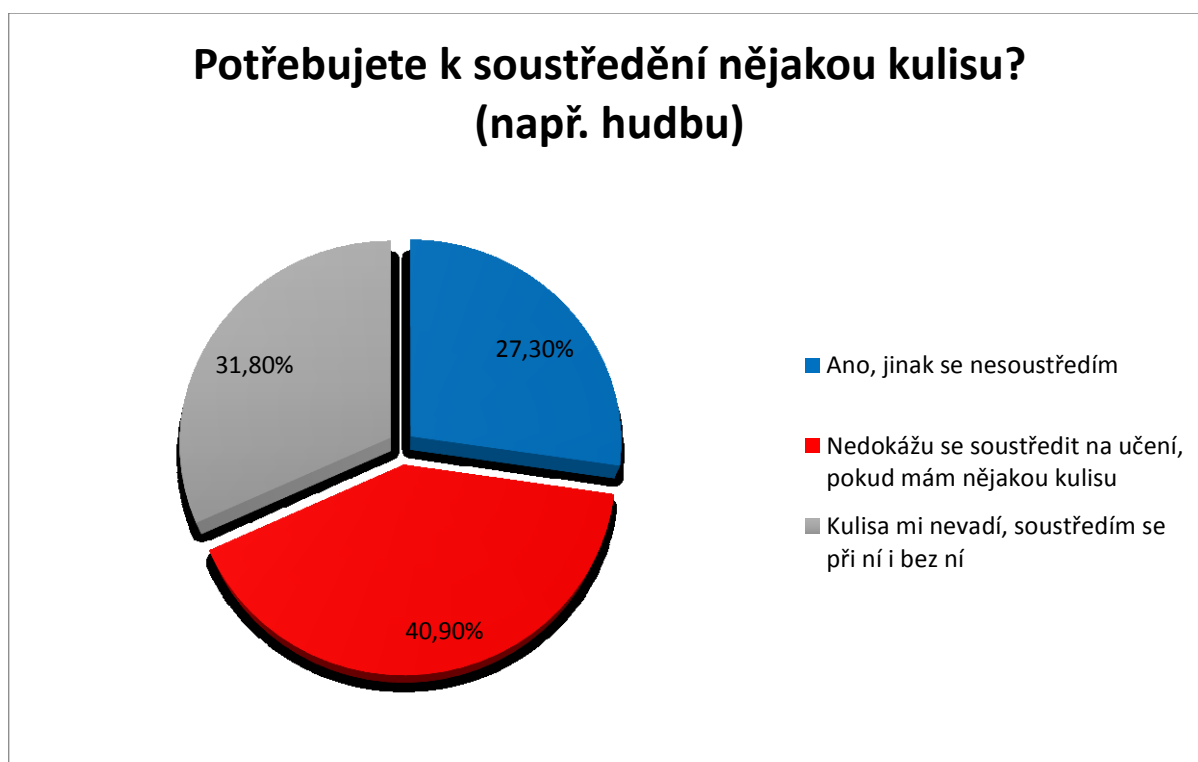
Graf č. 12: – Kdy se nejčastěji připravujete na výuku?

Z čeho se vám dobře učí?



Graf č. 13: – Z čeho se vám dobře učí?

V další otázce se studentů ptám, z čeho se nejčastěji učí, jaká forma jim nejlépe vyhovuje, odpovědi na otázku ukazuje graf č. 13. Více jak polovina respondentů se připravuje ze svého sešitu s poznámkami, tato odpověď také získala nejvíce odpovědí. Dále studenti nejvíce volí vypracované vytisknuté otázky, tuto odpověď si vybralo téměř 50 % respondentů. Skoro 30 % respondentů si vybralo možnost papíru s přepsanými poznámkami, které si přepisují ze svého sešitu a zde si mohou volně podtrhávat a čmárat. Skoro 20 % respondentů používá k přípravě na výuku počítač. Toto číslo mě velice překvapilo, čekala jsem větší podíl odpovědí u této položky. 13 % respondentů využívá k přípravě na výuku učebnice, 4,5 % respondentů používá knihy, tablet a čtečku knih.



Graf č. 14: – Potřebujete k soustředění nějakou kulisu?

Další položka se zabývala zajímavou otázkou a to takovou, zda studenti potřebují k přípravě na výuku nějakou kulisu. Odpovědi jsou téměř vyrovnané, převládá však odpověď, že student nevyžaduje kulisu, protože se při ní nemůže soustředit. Tuto odpověď zvolilo téměř 41 % respondentů. Přes 30 % respondentů uvedlo, že jim kulisa nevadí, soustředí se jak při ní, tak bez ní. Ani nevnímají, že jim např. hraje hudba, když se připravují na výuku. Pouze 27 % žáků odpovědělo, že potřebuje k učení kulisu, jinak se nedokáže pořádně soustředit a nic se nenaučí.

Konkrétní žák se SPU uvedl, že potřebuje k soustředění kulisu, jinak se nedokáže na učení konkrétně zaměřit. Uvedl, že si pouští zejména relaxační písničky, nebo jenom rádio. Tato odpověď mě velice zarazila, očekávala jsem, že žák trpící SPU potřebuje k výuce velkou

míru soustředění a jakákoliv kulisa by ho mohla rozptylovat a vyrušovat. Tento žák však tvrdí, že mu kulisa přímo napomáhá k soustředění, a zapamatování si konkrétních informací, které se po něm vyžadují. Ostatní tři žáci ze třídy uvedli, že nemohou mít kulisu, brání jim v přemýšlení a soustředění.

Dále jsem studentům položila otázky týkající se přípravy na maturitní zkoušku a doučování v průběhu střední školy. Odpovědi uvádím v následujících grafech.

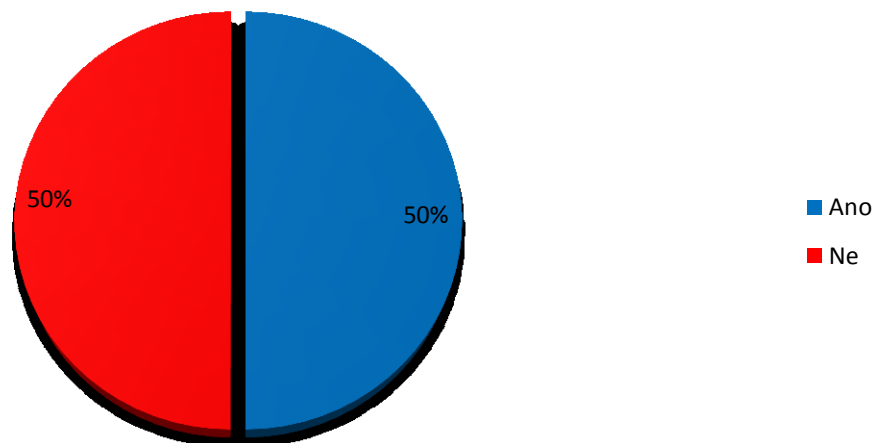


Graf č. 15: – Kolik času plánujete věnovat přípravě na maturitní zkoušku?

45,5 % respondentů se shodlo na odpovědi, že přípravě na maturitní zkoušku budou věnovat měsíc a více, stejný díl respondentů uvedlo, že jim příprava zabere 2 týdny. 4,5 % respondentů se bude učit 1 týden a stejné procento žáků se bude učit pouze 3 dny. Nikdo neuvedl, že přípravě věnuje 1 den a méně.

Konkrétní žák trpící SPU uvedl, že přípravě na maturitní zkoušku bude věnovat měsíc a více. A to zejména díky tomu, že mu zabere hodně času přečtení všech zkušebních okruhů. Také se bude věnovat vyplňování didaktických testů, které byly u maturitní zkoušky v předchozích letech. Student se také přiznal, že ještě nepřečetl dvě knihy k povinné četbě, příprava mu tedy zabere ještě více času, protože do ní musí zahrnout četbu knih. Na zkoušku se bude primárně připravovat sám. Na didaktický test z matematiky se bude připravovat se svými spolužáky, aby si mohli navzájem pomoci a kontrolovat si výsledky jejich výpočtů.

Potřeboval/a jste někdy v průběhu střední školy doučování?



Graf č. 16: – Potřebovali jste někdy v průběhu střední školy doučování?

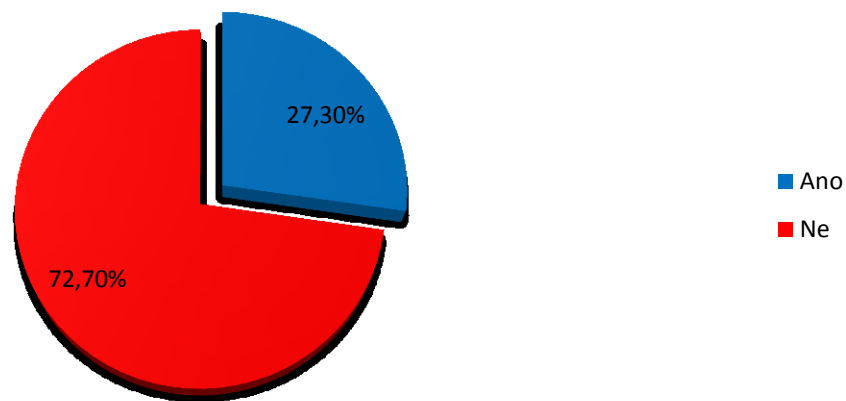
V další otázce se studentů ptám, zda potřebovali někdy v průběhu střední školy doučování. Výsledky jsou znázorněné v grafu č. 16 a je krásně vidět, že se respondenti rozdělili na polovinu. 50 % z nich doučování vyhledalo v průběhu střední školy, 50 % z nich ne.

Konkrétní žák se SPU uvedl, že on navštěvoval zejména konzultační hodiny učitelů, k vysvětlení látky, kterou dobře nepochopil. Dále využíval soukromé doučování jazyků.

Jako poslední uvedu graf s výsledky na otázku, zda studenti využívají konzultačních hodin učitelů.

Z výsledků grafu vyplývá, že téměř 73 % žáků konzultační hodiny nevyužívá, pokud potřebují doučování, vyhledávají k tomu soukromé osoby. Pouze 27 % žáků konzultační hodiny učitelů vyhledává. Konzultační hodiny jsou přínosné v tom, že žák navštěvuje osobu, kterou dobře zná z hodin a vyučující zná jeho, může také žáka doučovat konkrétní látku, kterou právě ve škole probírá a věnovat se žákovi individuálně podle jeho vlastního tempa.

**Využíváte konzultační hodiny učitelů k
vysvětlení látky, kterou jste z hodiny
nepochopili?**



Graf č. 17: – Využíváte konzultační hodiny učitelů?

13 Zhodnocení rozhovoru s matkou konkrétního žáka

Druhou metodou, kterou jsem použila ve svém výzkumném šetření, byl rozhovor vedený ústní formou. Jednalo se o rozhovor s matkou konkrétního žáka, který má SPU, konkrétně dyslexii a dysortografii. Rozhovor jsem sestavila ze sedmnácti otázek a snažila jsem se, aby byly jasně pochopitelné a pro matku co nejméně citlivé. Rozhovor probíhal v příjemném prostředí, které respondentka velmi dobře znala a které pro ni bylo příjemné. Po celou dobu rozhovoru jsem poctivě naslouchala jejím odpovědím a vše si pečlivě zapisovala a výsledky rozhovoru prezentuji v níže uvedených bodech.

13.1 Prenatální vlivy a porod

Těhotenství respondentky probíhalo bez větších komplikací, občas pociťovala mírné nevolnosti provázené bolestmi hlavy. Během těhotenství onemocněla angínou, kterou se nejprve snažila léčit konzervativně (bylinkové čaje, inhalace, klid na lůžku), když se jí nedařilo tuto nemoc vyřešit těmito metodami, navštívila lékaře a ten jí předepsal antibiotika.

Porod byl vyvolávaný, respondentka přenášela deset dní a trpěla velkými bolestmi zad. Po vyvolání porodu vše probíhalo bez komplikací. Dítě mělo běžnou poporodní váhu i výšku, všechna základní vyšetření byla v pořádku.

13.2 Dětství

Dětství měl žák klidné, vyrůstal v klidném a stabilním rodinném zázemí. Je jedináček, takže měl veškerou pozornost rodiny. V dětství se mu nestal vážný žádný úraz, neprodělal žádnou závažnou nemoc. Měl klidné a pohodové dětství, které by si mohlo přát každé dítě.

13.3 Školní docházka

Nástup do školy probíhal standardně, ze začátku nástupu do školy byl žák mírně stydlivý a nesvůj z nového a cizího prostředí. Měl špatné a neklidné spaní. Po pár týdnech se situace zlepšila a on si ve škole našel nové kamarády, začalo ho bavit učivo některých předmětů, zejména matematika a výtvarná výchova.

Ve druhé třídě si matka začala všimnout jistých příznaků, které se u syna objevovaly zejména při čtení a psaní. Jeho tempo bylo pomalé, pletl jednotlivá písmena, nedokázal přečíst odstavec v čítance stejně tak, jako jeho spolužáci. Proto se matka rozhodla po doporučení třídní učitelky poprvé navštívit poradenské zařízení.

Ve třetí třídě byl šikanován svým spolužákem, posmíval se mu, že nedokáže hezky číst a nezná písmena. Tento zážitek se na žákovi velice podepsal a velmi špatně toto období prožíval. Matka si doma všimla změn nálad u syna, neklidného spaní a zeptala se ho, zda ho

něco netrápí. Syn jí přiznal šikanu a ona ihned začala situaci řešit ve škole. Po vyřešení situace s ředitelkou školy, výchovnou poradkyní a třídní učitelkou, byla situace v pořádku.

Během školní docházky, zejména na prvním stupni, se matka věnovala synovi každý den minimálně dvě hodiny, procvičovali spolu čtení, chodili spolu do knihovny, kde si vypůjčovali knihy, které měl žák v oblíbenosti, jednalo se zejména o knihy Klobouky z Agarveny, které napsala manželka jeho učitele hudební a dramatické výchovy. Psali spolu domácí úkoly každý den, pokud bylo učivo náročnější, trávili u něj více času.

Přístup žáka k výuce a škole se postupně měnil, v první třídě se mu některé učivo zalíbilo, postupně však začínal mít vůči škole odpor a ve škole ho to nebavilo. Nechtěl zejména číst a psát. Proto bylo pro matku také velmi náročné přinutit syna, aby se po škole ještě věnoval přípravě na výuku. Byl často znuděný a nesoustředěný, bylo pro ni těžké ho přinutit k psaní domácích úkolů, proto velice často používala motivační pomůcky (sladkosti, výlety apod.).

Během školní docházky si žák našel zálibu v tělesné výchově a ve volném čase začal navštěvovat fotbalovou přípravku. Proto bylo velmi náročné zkombinovat přípravu na výuku ještě s návštěvami na fotbalovém hřišti. Později se tento sport pro něj stal motivací a vždy ho navštěvoval až po splnění všech studijních povinností.

13.4 Návštěvy PPP

První návštěva v poradenském zařízení proběhla na základě doporučení třídní učitelky žáka. Žákovi bylo sedm let a navštěvoval druhou třídu. Měl potíže se čtením a psáním. Návštěva proběhla v pedagogicko-psychologické poradně v Havlíčkově Brodě. První návštěva v PPP probíhala odděleně. Nejprve se vyšetření zúčastnila matka a poté žák. Absolvovali úvodní rozhovor, kde byli seznámeni s postupem vyšetření, metodami a formami, které je čekají. Byli informováni o možných výsledcích a důsledcích vyšetření, o délce a rozsahu vyšetření. Matka podepsala informovaný souhlas s poskytnutím služeb poradny a přistoupilo se k vyšetření. Nejprve došlo k provedení podrobného amnestického rozhovoru s matkou žáka a poté byly některé věci probrány přímo s žákem, jednalo se zejména o vztahy v rodině apod. Žák absolvoval dvě vyšetření, a to sám, bez matky. Psychologické a speciálně-pedagogické. Žák dostával různé testy, absolvoval s psycholožkou rozhovory, kreslil, četl z knížek, Došlo k posouzení jeho schopností a dovedností, potřebné pro zvládnutí školní docházky. Vyšetření trvalo kolem tří hodin, měl proto mezi jednotlivými úseky čas na svačinu a odpočinek. Po skončení všech vyšetření byli žák i matka informováni o výsledcích vyšetření a byly jim doporučeny konkrétní postupy a výuková opatření. Z PPP

obdrželi zprávu, která obsahovala návrh na úpravu vzdělávání žáka, tato zpráva byla předána školskému zařízení žáka a jemu se dostalo požadovaných úprav ve vzdělávání.

Pro domácí cvičení bylo matce doporučeno trénovat denně alespoň třicet minut hlasité čtení, a to zejména textů, které žáka alespoň trochu baví. Dále měli cvičit sluchovou analýzu, trénovat krátkodobou paměť a využívat výukové programy na počítači, které byly vedené naučnou, ale také zábavnou formou. Ve škole měl poté delší čas o 25 % na některé výukové aktivity a mohl při psaní slohových prací používat počítač, slovník apod.

Žák navštěvoval poradenské zařízení pravidelně jednou za rok, kde došlo k posouzení jeho stavu a sepsání aktuální zprávy o stavu žáka. Po návštěvách PPP se stav žáka velice zlepšil, zlepšila se rychlost a plynulost čteného projevu, zmizel jeho odpor ke čtení a občas i sám rád sáhl po nějaké knize, která mu přišla zajímavá. Zlepšil se také jeho písemný projev a to zejména proto, že mohl využívat kompenzačních pomůcek, které mu byly předepsány v PPP.

13.5 Maturitní zkouška a příprava na ni

Přípravu na maturitní zkoušku vnímá žák velmi negativně, nebaví ho učení, nejlépe by trávil čas jiným způsobem, a tak přípravu na zkoušku neustále odkládá. Poctivě ale přečetl všechny knihy povinné četby, některé formou audioknih. Přípravě na maturitní zkoušku se začal věnovat měsíc před didaktickými testy, minimálně hodinu denně. Zkoušel vypracovávat didaktické testy z předešlých let, sepisoval souhrny z knih, procvičoval matematiku. Na maturitu si příliš nevěří, obává se zejména písemné části a didaktického testu z českého jazyka.

13.6 Povahové vlastnosti, sebehodnocení žáka

Žák má velice nízké sebevědomí a nevěří si. Svou poruchu však nevnímá jako nějakou nevýhodu oproti ostatním spolužákům. Má kamarádkou a citlivou povahu, rád pomáhá druhým i na úkor vlastního nepohodlí. Je však stydlivý a nerad navazuje kontakt s jinými lidmi. V mladším školním věku zejména trpěl, když měl číst nahlas před spolužáky, po návštěvě a doporučení poradny se hlasité čtení již neopakovalo. Hodnotí se především negativně a to díky tomu jak na sebe nahlíží. Chtěl by ve svém životě něčeho pořádného dosáhnout, zatím se mu to nepodařilo, tak třeba to jednou přijde.

14 Diskuse

Teoretická část mé bakalářské práce a její obsahová stránka je vypracována tak, aby poskytla dostatečný náhled a praktické informace z oblasti specifických poruch učení. Oblast specifických poruch učení je opravdu široká, proto si uvědomuji, že práce by mohla být zpracována obsáhleji a podrobněji. Má práce však slouží jako jasně srozumitelný podklad pro tuto problematiku, který představuje základní aspekty těchto poruch. Teoretická část obsahuje kapitolu, která se přímo zaměřuje na žáka v adolescentním věku a udává tak práci konkrétní zaměření.

V praktické části práce jsem si vyzkoušela práci se dvěma typy metod, a to s dotazníkovým šetřením a metodou rozhovoru. Tato kombinace metod se projevila jako zajímavá, obohatila výzkumné šetření o osobní zkušenosti respondentky. Dotazníkové šetření jsem také pilotovala před ostrým sběrem odpovědí, abych ověřila jeho srozumitelnost a zda plní výsledky, které od něj očekávám. Pilotování dotazníku bylo dobrou volbou, umožnilo mi odhalit některé chyby a dotazník upravit. Metoda rozhovoru byla také zvolena pro doplnění informací získaných z dotazníkového šetření. Informace získané z metod výzkumu byly následně vyhodnoceny a znázorněny pomocí grafů, které umožňují přehledné znázornění dat. Rozhovor byl použit v rámci přímé interakce mezi respondentkou a mnou, jako výzkumníkem. Tato metoda neslouží pouze ke sběru dat, ale slouží také k získání subjektivních zkušeností a vlastních názorů respondentů. Z rozhovoru jsem získala velmi subjektivní závěry, které však nelze srovnávat s částí teoretickou, protože každý jedinec může mít rozdílný jak vývoj, tak poruchu. Pokud bych pro praktickou část mé práce zvolila pouze dotazníkové šetření, byla by má práce chudší o subjektivní zkušenosti a názory, v práci by chyběl osobnostní faktor výzkumné části. Při práci s dotazníkem nedošlo k formulování všech oblastí, kterých se má práce dotýká v teoretické části, dotazník se zaměřuje pouze na některé konkrétní pojmy, zmíněné v práci. Mým záměrem nebylo použít v dotazníku co nejvíce oblastí, ale použít oblastí méně a věnovat se jim ve více položkách, zjišťovat jejich význam detailněji. Připouštím, že některé odpovědi v dotazníku mohou být zkreslené a to zejména nižší mírou soustředěnosti studentů při vyplňování dotazníku, nebo např. vyplňování dotazníku v nevhodnou dobu. Respondenti také mohli odpovídat nepravdivě, aby se necítili provinile vůči některým položkám, které by splňovat měli, ale nesplňují. Odhaduji si říci, že veškeré informace poskytnuté z rozhovoru pravdivé jsou, pokud některé položky připadaly respondentce příliš osobní nebo choulostivé, měla právo na ně neodpovídat.

Vzorek respondentů dotazníkového šetření je tvořen studenty, z nichž každý má jinou osobnost, jiné názory a myšlenky. Odpovědi na dotazník tedy nejsou stejné, vyjadřují jistou míru odlišnosti subjektivních názorů respondentů. Studenti také pocházejí z různých částí republiky, jejich odlišné prostředí, ze kterého pocházejí, může také ovlivnit jejich názory na určité otázky. Velkou roli také mohl hrát věk respondentů, pohlaví a především postoj ke vzdělávání a školní docházce. Student, který se poctivě připravuje na výuku a má od školy nějaká očekávání, určitě odpovídal jinak, než student s negativním postojem ke školnímu prostředí. Velikost vzorku v dotazníkovém šetření představovalo dvacet dva respondentů. Tento počet byl pro kvantitativní metodu možná trochu nižší, ale lépe s ním pracovalo při zpracovávání odpovědí, odpovědi pro mě byly přehlednější a snáze jsem se v nich orientovala.

Výsledky výzkumného šetření se v některých částech shodují s odbornou literaturou, kterou jsem při psaní práce využívala. Např. podle Krejčové a Bodnárové (2018), je pro žáky se SPU dobré, když při výuce používají počítač, protože jim ulehčí práci (nemusí poznámky zapisovat ručně), ale také výklad napíše rychleji a mohou si zaznamenat vlastní myšlenky a postřehy. Dále Zelinková (2013) ve své publikaci popisuje průběh vyšetření v PPP, toto vyšetření se rozděluje na dvě hlavní složky, přesně jak je popsala respondentka při rozhovoru. Autorka dále uvádí shodné metody a formy vyšetření. Dále také jak uvádí výsledek položky ve výzkumné části dotazníkového šetření, studenti se SPU mají stejné učební styly jako studenti, kteří SPU nemají, i tuto teorii ve své práci uvádí Zelinková (2013). Co se však s literaturou rozchází, je to, že žák se SPU potřebuje vynaložit velké úsilí a velkou míru soustředěnosti, při které ho i sebemenší zvuk vyruší. Není tedy pravděpodobné, že by si takový žák k přípravě na výuku pustil nahlas hudbu. Výzkum však prokázal, že jeden konkrétní žák se SPU hudbu k soustředění vyloženě potřebuje. Jak uvádí Zelinková (2013), a dále také Krejčová a Bodnárová (2018), spousta studentů upadá do stavu sebelítosti, pokud se dozví, že mají SPU. Tito žáci nevědí, jak se s touto poruchou popasovat a mohou mít nízké sebevědomí, stejně jako konkrétní žák se SPU v mém výzkumném šetření. Obě autorky však apelují na to, že SPU je pouze malá odlišnost a rozhodně to neznamená, že je člověk se SPU hloupý, že se nic nenaučí a ničeho nedosáhne. Potřebuje pouze delší čas, větší toleranci a pochopení jak ze strany pedagogů, tak hlavně ze strany rodiny.

Praktická část práce vystupuje z části teoretické. V prvních položkách dotazníku zjišťuji znalosti žáků o jednotlivých poruchách SPU, tyto poruchy rozděluji hned v první kapitole teoretické části a podrobně je popisuji. Dále se v dotazníku zaměřuji na podmínky žáků se

SPU ve škole, i při maturitní zkoušce. Tyto podmínky také popisují v teoretické části práce, kdy zmiňují především podpůrná opatření, přístupy k žákům se SPU a také podrobně popisují maturitní zkoušku těchto žáků. V teoretické části práce se také věnují učebním stylům, na které se v dotazníkovém šetření také zaměřují. V rozhovoru s matkou konkrétního žáka se SPU se také věnují jeho povaze, sebehodnocení a sebepojetí. Tyto pojmy popisují ve třetí kapitole teoretické části práce. Výsledky výzkumné části se ztotožňují s informacemi, které uvádím v části teoretické, jedná se zejména o podobu maturitní zkoušky žáků se SPU, učební styly a také některá podpůrná opatření a podmínky žáků se SPU.

15 Závěr výzkumu

Cílem práce bylo porovnat učební styly žáků se SPU a žáků bez poruchy a jejich přípravu na maturitní zkoušku. S tím také souvisí zjištění znalostí ostatních žáků o poruchách učení, jejich názorů na podpůrná opatření a podmínky žáků se specifickými poruchami učení při maturitní zkoušce. Tento cíl byl zpracován do jednotlivých výzkumných otázek. Výzkumné otázky vycházely z cíle praktické části mé bakalářské práce. Odpovědi v dotazníkovém šetření jsem dostala všechny, které jsem potřebovala, návratnost odpovědí tedy byla stoprocentní. Takovou ochotu od respondentů jsem ani neočekávala, proto jsem byla mile překvapena.

Ve výzkumné otázce č. 1. jsem zjišťovala znalosti žáků o pojmu SPU a schopnosti popsat jednotlivé poruchy. Zjistila jsem, že všichni žáci dané třídy, nevědí o SPU tolik informací a nedokážou popsat, o co se jedná i přesto, že mají ve třídě tyto žáky čtyři. Jen velmi málo z nich dokázalo charakterizovat všechny poruchy, na které jsem se ptala. Nejčastěji se orientovali u poruchy dyslexie a dyskalkulie.

Výzkumná otázka č. 2. se zaměřovala na podmínky žáků se SPU ve škole. Překvapilo mě, kolik respondentů dokázalo správně odhadnout podmínky, které mají tito žáci k dispozici. Dokázali zvolit správné možnosti a ještě napsali, zda se jim tyto podmínky zdají dostačující, či ne. Většina z nich odpovídala, že podmínky pro žáky jsou dostačující a že jsou vždy velmi individuální. Volili především podmínky jako je delší časový limit na některé aktivity, IVP, doučování, nebo speciální pomůcky.

Výzkumná otázka č. 3. se zabývala maturitní zkouškou a podmínkami, které žákům se SPU ulehčují její průběh. Téměř všichni respondenti dokázali správně napsat podmínky, které žák u zkoušky má, jeden z respondentů dokonce věděl, že tyto podmínky vycházejí z konkrétního stupně podpůrných opatření. Podmínky, které mají tito žáci u maturitní zkoušky, zhodnotili jako vhodné a dostačující, žádné další podmínky už by žákům nepřidávali.

Ve výzkumné otázce č. 4. jsem se zabývala přípravou na výuku žáků se SPU a to konkrétně časem, který k tomu musí vynaložit ve srovnání s ostatními spolužáky bez poruchy. Většina respondentů uvedla, že žák se SPU určitě potřebuje delší čas k přípravě na výuku, potřebují se hluboce soustředit a déle jim trvá některé úseky učiva zvládnout. Zajímavé zjištění také bylo, že konkrétní žák trpící SPU vynakládá mnohdy stejné úsilí a stejný čas při přípravě na výuku, jako jeho spolužáci bez poruchy.

Výzkumná otázka č. 5. se zabývala učitelskými styly žáků a studentů, jejich přípravě na výuku, věnovala se prostředí a času, kde a kdy se nejlépe učí, prostředkům, ze kterých se jim učí nejlépe. Většina respondentů se učí ze svých vlastních poznámek, které získali z hodin, přepisují si důležité informace, aby si je lépe zafixovali do paměti, podtrhávají, čerpají z knih, internetu. Nejčastěji se studenti učí večer, a to až po odpočinku, po příchodu ze školy. Nejčastěji se učí doma nebo ve škole, pár studentů se také učí v knihovně, protože prostředí knihovny je více motivuje k učení. Většina žáků nemůže mít při učení žádnou kulisu, např. hudbu, brání jim v soustředění. Překvapující proto pro mě bylo, že konkrétní žák se SPU vyžaduje k učení poslech hudby, zejména relaxačního charakteru, protože bez ní se nedokáže na učivo pořádně soustředit.

Rozhovor s matkou konkrétního žáka byl pro mě velice přínosný, získala jsem spoustu zajímavých informací z jejího pohledu a jejího osobního názoru na syna a jeho poruchu. Její péče o syna v mladším školním věku je obdivuhodná, je to silná a trpělivá žena, která se snažila věnovat svému synovi svůj veškerý čas. I díky její péči se její syn zlepšil v oblastech, které pro něj byly problémové a nyní na něj může být po právu pyšná, stejně tak jako on jí vděčí za starostlivou a ochotnou péči, se kterou se mu vždy věnovala.

Závěrem výzkumu bych chtěla shrnout efektivní techniky a metody, jak zvládat projevy SPU a jak se nejlépe připravit na zkoušku. Také bych chtěla zmínit učební techniky žáků, kteří SPU nemají a případně rozeberu shodné styly a způsoby učení s žáky se SPU.

Jak ukázaly výsledky dotazníkového šetření, tak nejvíce efektivní metodou přípravy na výuku se stává hlasité předčítání látky, její opakování a díky hlasité reprodukci dochází k jejímu správnému zapamatování. Důležitým bodem je také se samostatně věnovat jevům, které jsou pro žáky složitější, hledat si jejich významy, rozebírat jejich problematiku a samostatně se jimi zabývat. Výsledky výzkumu také ukazují, že žáci, kteří mají SPU mají shodné učební techniky, jako jejich spolužáci bez poruchy. Potřebují pouze delší čas na naučení konkrétní látky a někdy ani delší čas nepotřebují. Efektivní metodou pro žáky se SPU je určitě hlasité čtení v tempu, používání záložek, poslech audioknih, čtení společně s ostatními spolužáky. Dále je to psaní na počítači, kdy žák dokáže psát rychleji, než kdyby psal tužkou, protože má poruchu psaní. Dále je také dobré neustále navštěvovat poradenské zařízení, kde může poradenský pracovník procvičovat s žákem jakoukoliv oblast, ve které si není jistý. Je důležité mít s takovým žákem trpělivost a neztrácet v něm důvěru, že může zvládnout všechno to, co zvládnou jeho spolužáci.

Závěr

Závěrem bych ráda řekla, že zpracovávání bakalářské práce pro mě bylo velice přínosné a naučila jsem se spoustu nových poznatků a vědomostí. Postupně jsem získávala z odborné literatury i z vyhodnocování dat od respondentů nové a nové informace z oblasti specifických poruch učení. Informace, kterými jsem se v práci inspirovala, pochází převážně z odborných knih, dále z internetových zdrojů, vycházejí ze zkušeností mých vyučujících, kteří pracují v poradenském prostředí a také vycházejí z mé vlastní praxe. Jelikož téma specifických poruch učení je opravdu obsáhlé, snažila jsem se práci uchopit tak, aby stručně a jasně popisovala základní oblasti, které souvisejí s poruchou a snažila jsem se napsat i o oblastech, o kterých toho zatím mnoho napsáno není, např. o učebních stylech, nebo maturitní zkoušce těchto žáků.

V teoretické části práce jsem se snažila předat jasné a srozumitelné informace o pojmu specifické poruchy učení, definovat jednotlivé poruchy, vymežit oblast diagnostiky, reedukace, vzdělávání. Zaměřila jsem se na definování osobnosti adolescenta z hlediska vývojové psychologie, popsat učební styly žáků, maturitní zkoušku těchto žáků, přístupy učitelů. Také jsem věnovala jednu kapitolu sebehodnocení a sebepojetí žáků.

V praktické části práce jsem se snažila zodpovědět všechny výzkumné otázky, které jsem si stanovila a splnit tak cíl celé práce. Výzkumným šetřením, dotazováním a rozhovorem jsem chtěla zjistit pohled respondentů na poruchu, porovnat učební styly studentů se SPU a styly studentů bez SPU, ulehčující podmínky pro studenty, a styly přípravy na školní vyučování. Vyhodnocování přijatých odpovědí pro mě bylo velice zajímavé a někdy i velmi překvapující. Byla jsem zejména potěšena tím, že mi dotazník vyplnili všichni studenti konkrétní třídy a své odpovědi psali pravdivě a upřímně. Vyhodnocením dotazníků se mi podařilo odpovědět na všechny výzkumné otázky a doplňujícími informacemi jsem některé otázky ještě doplnila.

Specifické poruchy učení se v dnešní době objevují u dětí stále více a více. Stávají se běžnou věcí dnešní doby. Myslím si, že v oblasti specifických poruch učení není ještě dostatečně rozvinutá prevence těchto poruch a stálo by za úvahu se nad tímto tématem zamyslet. Také rodiče mladších dětí nemají tolik povědomí o těchto poruchách a proto, když jejich dítě začíná mít ve škole problém se čtením, přičítají to např. jeho lenosti, neschopnosti apod. Někteří jedinci se za svůj život ani nemusí dozvědět, že mají specifickou poruchu učení. Bylo by dobré na toto téma pořádat různé semináře a přednášky např. už v mateřské škole,

nebo při třídních schůzkách na školách základních, aby rodiče měli o této problematice více informací a mohli tak případně pomoci svému dítěti.

Psaní této bakalářské práce pro mě bylo opravdu zajímavou a novou zkušeností, naučila jsem se pracovat s mnoha zdroji najednou a dozvěděla jsem se spoustu zajímavých poznatků o této oblasti. Velmi by mě potěšilo, pokud by v této práci našel inspiraci nějaký další student, který se bude chtít dozvědět nové informace o specifických poruchách učení, anebo třeba učitel, který některé poznatky z této práce využije ve své praxi.

Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4
- BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Knihnice psychologické literatury.
- HENDRIK, Simon. *Dyskalkulie: Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami.* 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0985-0.
- MACEK, Petr. *Adolescence.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie: Metody reedukace specifických poruch učení.* Praha: D+H, 2012. ISBN 9788087295106.
- JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie.* 2. vydání. Praha: Nakladatelství D+H, 2011. 63 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie.* 2. vydání. Praha: Nakladatelství D+H, 2011. 63 s. ISBN 978-80-903869-7-6
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků.* 2. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).
- KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie dysortografie.* Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.
- KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie.* 2. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.
- MAREŠ, J. *Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků.* Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 4, s. 368-376.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-246-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihy pro rodiče. ISBN 80-04-24306-1

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2007. ISBN 8071788007.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071782424.

Internetové zdroje:

DYS - centrum, Praha z.ú. [online]. Praha: Dyscentrum, 2019 [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

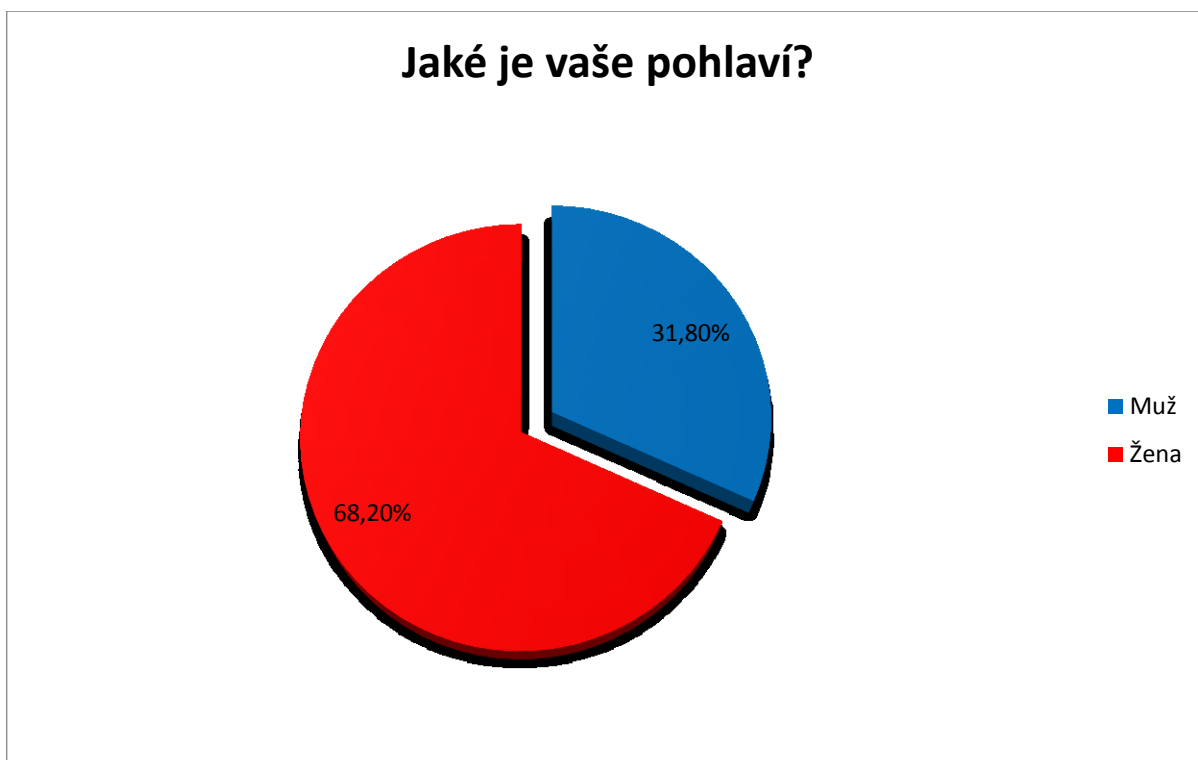
Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: NUV, 2017 [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Nová maturita [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/>

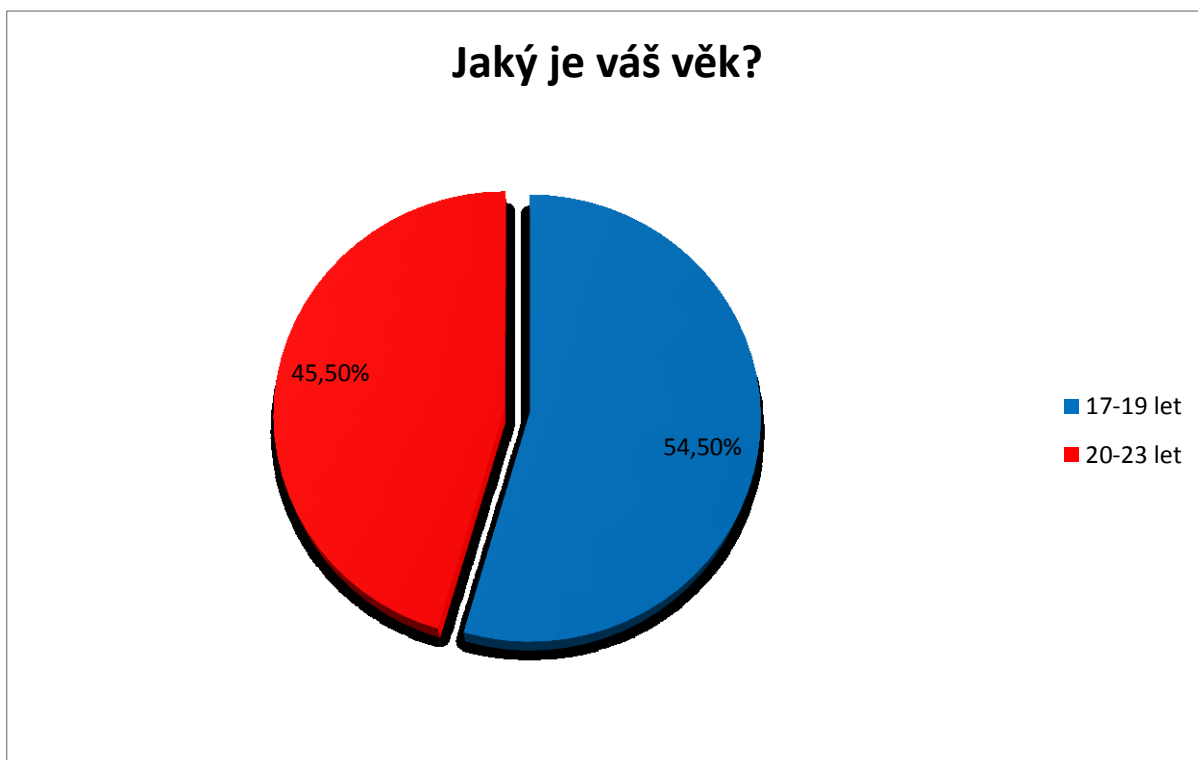
Oborné učiliště pro žáky s více vadami [online]. Praha: OU, 2019 [cit. 2019-04-30]. Dostupné z: <https://specou.cz/>

Přílohy

Grafy

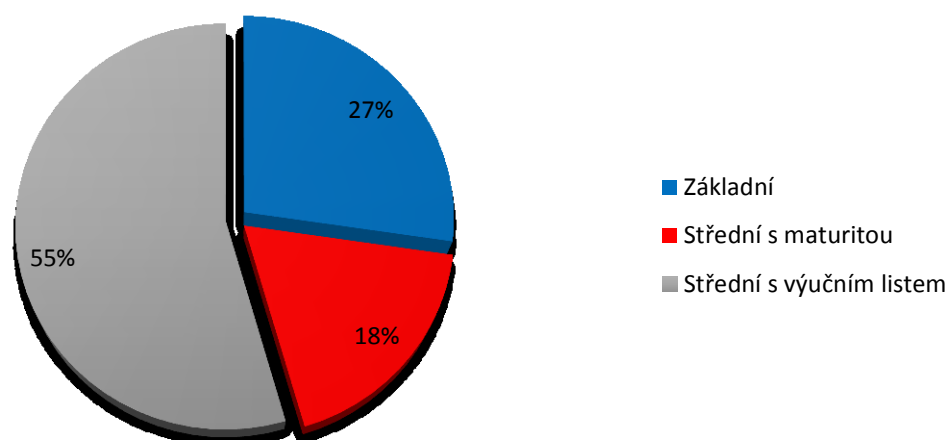


Graf č. 1. Pohlaví respondentů dané třídy



Graf č. 2. Věk respondentů dané třídy

Jaké je vaše dosažené vzdělání?



Graf č. 3. Dosažené vzdělání respondentů dané třídy

Seznam ostatních grafů použitých ve výzkumné části:

Graf č. 4. Znáte pojem specifické poruchy učení?

Graf č. 5. Znáte ve svém okolí někoho se SPU?

Graf č. 6. Víte jaké podmínky má dítě SPU ve škole?

Graf č. 7. – Myslíte si, že jsou tyto podmínky pro žáky dostačující?

Graf č. 8. – Jaká je vaše motivace pro složení maturitní zkoušky?

Graf č. 9. – Plánujete další studium?

Graf č. 10. – Kolik času denně věnujete přípravě na vyučování?

Graf č. 11. – Kde se nejčastěji připravujete na výuku?

Graf č. 12. – Kdy se nejčastěji připravujete na výuku?

Graf č. 13. – Z čeho se vám dobře učí?

Graf č. 14. – Potřebujete k soustředění nějakou kulisu?

Graf č. 15. – Kolik času plánujete věnovat přípravě na maturitní zkoušku?

Graf č. 16. – Potřebovali jste někdy v průběhu střední školy doučování?

Graf č. 17. – Využíváte konzultační hodiny učitelů?

Seznam zkratek

- SPU – Specifické poruchy učení
- PPP – Pedagogicko psychologická poradna
- SPC – Speciálně pedagogické centrum
- IVP – Individuální vzdělávací plán
- MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- RVP . Rámcový vzdělávací program
- SŠ – Střední škola
- ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)
- ADD - Attention Deficit Disorder (porucha pozornost bez hyperaktivity)
- CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
- OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí
- SPUO-1 – Specifické poruchy učení, opatření patřící do 1. skupiny

Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Lucie Pospíšilová a jsem studentkou 3. ročníku Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V současné době píši bakalářskou práci na téma *Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a jeho schopnost sebehodnocení*. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, jeho vyplnění Vám zabere 5 - 10 minut. Dotazník je zcela anonymní a všechna data budou využita pouze jako podklad pro moji bakalářskou práci.

1. Jaké je vaše pohlaví?
 - a. muž
 - b. žena

2. Věk
 - a. 17-19 let
 - b. 20-23 let

3. Jaké je vaše dosažené vzdělání?
 - a. základní
 - b. střední s maturitou
 - c. střední s výučním listem

4. Slyšel/a jste někdy pojem specifické poruchy učení?
 - a. ano
 - b. ne

5. Slyšel/a a dokázal/a byste stručně charakterizovat pojem dyslexie?
 - a. Otevřená položka

6. Slyšel/a a dokázal/a byste stručně charakterizovat pojem dysgrafie?
 - a. Otevřená položka

7. Slyšel/a a dokázal/a byste stručně charakterizovat pojem dysortografie?
 - a. Otevřená položka

8. Slyšel/a a dokázal/a byste stručně charakterizovat pojem dyskalkulie?
 - a. Otevřená položka

9. Znáte ve svém okolí někoho se specifickou poruchou učení?
- ano
 - ne
10. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, víte, jaké přístupy jsou vhodné v procesu učení u studenta se specifickou poruchou učení? (spolupráce: rodič, učitel, dítě, kolektiv v práci atd.)?
- Otevřená položka
11. Víte, jaké má podmínky ve škole žák se specifickou poruchou učení?
- učitelé se snaží o individuální přístup
 - není mi známo
 - dítě má možnost doučování
 - dítě má delší čas na některé aktivity
 - učitelé neberou žádné ohledy
 - dítě využívá speciální pomůcky, učebnice atd.
12. Víte, jaké podmínky má žák se specifickou poruchou učení při skládání maturitní zkoušky?
- Otevřená položka
13. Myslíte si, že jsou tyto podmínky vhodné a dostačující?
- ano
 - ne
 - nevím
14. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ne, jaké podmínky byste pro žáky přidali?
- Otevřená položka
15. Myslíte si, že žák se specifickou poruchou učení věnuje přípravě do školy více času než jeho spolužáci bez této poruchy?
- ano
 - ne
16. Přibližně kolik času denně věnujete přípravě na vyučování?
- Nevěnuji přípravě žádný čas
 - Pár minut

- c. 30 minut
- d. 1 hodina
- e. 2 hodiny a více

17. V jakou dobu se připravujete na výuku?

- a. Hned po příchodu ze školy
- b. Po příchodu ze školy si odpočinu a poté se věnuji přípravě na výuku
- c. Večer
- d. Ráno před odchodem do školy
- e. O přestávce před hodinou
- f. Nepřipravuji se

18. Jakým způsobem se připravujete na vyučování?

- a. Otevřená položka

19. Kde se nejčastěji připravujete na výuku?

- a. Doma
- b. Ve škole
- c. V kavárně/na jiném veřejném místě
- d. U spolužáka
- e. V knihovně
- f. Venku
- g. Volná odpověď – jiné

20. Z čeho se vám lépe učí? (lze zaškrtnout více odpovědí)

- a. Počítač
- b. Tablet, čtečka knih
- c. Sešit s poznámkami
- d. Papír s přepsanými poznámkami, kde mohu podtrhávat
- e. Kniha
- f. Vytisknuté vypracované otázky
- g. Učebnice
- h. Volná odpověď – jiné

21. Potřebujete k soustředění nějakou kulisu? (např. hudbu)
- Ano, jinak se nesoustředím
 - Nedokážu se soustředit na učení, pokud mám nějakou kulisu
 - Kulisa mi nevadí, soustředím se při ní, i bez ní
22. Kolik času plánujete věnovat přípravě na maturitní zkoušku?
- 1 den a méně
 - 3 dny
 - 1 týden
 - 2 týdny a více
23. Zpracovávali jste si materiály k maturitní zkoušce sami?
- Ano
 - Zpracoval/a jsem je se spolužákem/čkou
 - Ne, sehnal/a jsem je od starších spolužáků
 - Ne, budu se učit z poznámek, které mám z hodin
 - Volná odpověď
24. Potřeboval/a jste někdy v průběhu střední školy doučování?
- ano
 - ne
25. Využíváte konzultační hodiny učitelů k vysvětlení látky, kterou jste z hodiny nepochopili?
- Ano
 - Ne
26. Jaká je vaše motivace pro složení maturitní zkoušky?
- chci mít samé 1, abych měl/a dobrý průměr pro přijímací zkoušky na vysokou školu
 - chci mít dobré známky, abych potěšil/a rodiče
 - chci dostat průměrné známky (2,3)
 - chci hlavně složit maturitní zkoušku, na známkách mi nezáleží

27. Plánujete další studium?

- a. ano na vysoké škole
- b. ano na vyšší odborné škole
- c. ne, chci pracovat

Rozhovor

Tento rozhovor slouží jako podklad k výzkumné části bakalářské práce studentky Lucie Pospíšilové, oboru pedagogika na filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Téma práce je: Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a schopnost jeho sebehodnocení.

1. Jaké povahové vlastnosti má váš syn?
2. Pozorovala jste na sobě nějaké změny v období těhotenství? Objevily se nějaké komplikace jak v průběhu těhotenství, tak při porodu?
3. Jaké měl váš syn dětství? (úraz, nemoc, stresová situace v rodině apod.).
4. Kdy jste si poprvé začala všimnout příznaků specifických poruch učení? Došlo k tomu ještě před nástupem do školy? A o jaké příznaky se jednalo?
5. Jaký byl nástup vašeho syna do 1. třídy? (změny mezi ním a jeho spolužáky, zvládnání požadavků školy, psaní domácích úkolů apod.).
6. Jaký byl přístup vašeho syna ke škole a k výuce?
7. Kdy jste poprvé navštívili školní poradenské zařízení a jak návštěva probíhala?
8. Jaká doporučení jste obdrželi v poradně?
9. Pomáhala jste svému synovi s přípravou do školy? Kolik času denně jste strávili učením?
10. Zlepšil se stav vašeho syna ve škole po návštěvách v poradenském zařízení?
11. Jakým stylem se váš syn připravuje a připravoval na výuku? Kolik času denně věnuje přípravě do školy?
12. Kolik času věnuje váš syn přípravě na maturitní zkoušku?
13. Vnímá váš syn svou poruchu jako nějaký vážný problém ve srovnání s ostatními spolužáky?
14. Myslíte si, že má váš syn vysoké sebevědomí?
15. Jak myslíte, že se váš syn hodnotí? Jak pojímá svou osobnost, je sám se sebou spokojený?

16. Objevily se už dříve ve vaší rodině specifické poruchy, má stejnou poruchu člen vaší rodiny?

17. Vidíte nějaké zlepšení ve stavu vašeho syna? (zlepšení v oblasti čtení, psaní, pravopisu)

Informovaný souhlas

Souhlas o účasti v dotazníkovém šetření

Já(jméno) souhlasím s účastí v dotazníkovém šetření, které je určené pouze pro účely bakalářské práce studentky Lucie Pospíšilové na téma „Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a jeho schopnost sebehodnocení“. Souhlasím s využitím těchto záznamů pro studijní a výzkumné účely bakalářské práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita všech osob z dotazníkového šetření, tzn.: dotazník bude anonymní, respondent nemusí uvádět své jméno.

V dne

Podpis

Souhlas o účasti nezletilého účastníka v dotazníkovém šetření

Já(jméno) souhlasím s účastí mého syna/ mé dcery v dotazníkovém šetření, které je určené pouze pro účely bakalářské práce studentky Lucie Pospíšilové na téma „Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a jeho schopnost sebehodnocení“. Souhlasím s využitím těchto záznamů pro studijní a výzkumné účely bakalářské práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita všech osob z dotazníkového šetření, tzn.: dotazník bude anonymní, respondent nemusí uvádět své jméno.

V dne

Podpis

Souhlas s poskytnutím osobních zkušeností a názorů

Já(jméno) souhlasím s účastí v rozhovoru, který je určený pouze pro účely bakalářské práce studentky Lucie Pospíšilové na téma „Specifické poruchy učení u žáka v maturitním ročníku střední odborné školy a jeho schopnost sebehodnocení“. Souhlasím s využitím poskytnutých informací pro studijní a výzkumné účely bakalářské práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita respondentky z rozhovoru, tzn.: při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno její jméno.

V dne

Podpis