

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky



**Jak vybrat střední školu pro žáka se specifickými
poruchami učení**

How to choose a secondary school for a child with specific
learning disabilities

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Obor: Speciální pedagogika

Autorka: Mgr. Veronika Matějková

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

PRAHA 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 3. 11. 2013

.....

Poděkování

Za inspirativní a praktické rady nejen při vedení mé diplomové práce děkuji PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D.

Zvláštní poděkování patří Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc., který mne uvedl do světa empirického výzkumu pedagogických jevů a byl mi příkladem dobré pedagogické praxe.

Děkuji všem respondentům, kteří se na výzkumném šetření podíleli.

Anotace

Jak vybrat střední školu pro žáka se specifickými poruchami učení

Východiskem pro koncepci mé diplomové práce bylo nastínit současný stav výběru střední školy pro žáka se specifickými poruchami učení a tím otevřít diskuzi k této problematice. Práce je psána jako přehledová studie s vyústěním ve výzkumnou sondu. Na základě výzkumné sondy specifikuji fáze výběru střední školy a navrhuji konkrétní doporučení pro postup při tomto výběru pro žáka se specifickými poruchami učení.

V teoretické části diplomové práce vymezuji na základě prostudované odborné literatury základní pojmy: specifické poruchy učení, sebepojetí jedince a kariérní poradenství. Dále popisuji projevy specifických poruch učení, které mají návaznost na volbu strategie při výběru střední školy pro tyto žáky.

V praktické části uskutečňuji výzkumnou sondu. Výzkumný vzorek tvoří respondenti devátých ročníků se specifickými poruchami učení ze čtyř krajů (Hlavní město Praha, Plzeňský, Ústecký a Moravskoslezský kraj). Výzkumná sonda je provedena formou nestandardizovaného dotazníkového šetření, jehož výsledky nabývají kvantitativních a kvalitativních hodnot.

V závěru práce shrnuji soubor doporučení a postupů, které se v optice výsledků výzkumného šetření jeví jako nosné pro výběr střední školy pro žáka se specifickými poruchami učení. Také formuluji doporučení o nutnosti dalšího, především kvantitativního, výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, sebepojetí jedince, sociální klima třídy, školní sebepojetí, kariérní poradenství

Abstract

How to choose a secondary school for a child with specific learning disabilities

The aim of the diploma thesis was to outline the current situation in the secondary school choice for pupils with specific learning disabilities and to arouse discussion about the topic. The thesis has the form of an overview study followed by a research probe. On the basis of the research probe, stages of secondary school choice are specified and recommendations regarding the choice are presented for the pupils with specific learning disabilities.

The theoretical part of the diploma thesis deals with the definition of the following main terms based on the literature studied: specific learning disabilities, self-concept and career counseling. Further, the thesis includes a description of symptoms of the specific learning disabilities that are connected with the preferred strategy for secondary school choice.

In the practical part of the thesis, the research probe is provided. The research sample is represented by pupils with specific learning disabilities attending the 9th grade of school in four regions (Prague, Pilsen, Ústí nad Labem and Moravian-Silesian region). The research probe has the form of a non-standard survey study, the results of which have both quantitative and qualitative value.

In conclusion, the thesis offers a set of recommendations and strategies that are fundamental for pupils with specific learning disabilities when choosing the secondary school. Finally, further research in this area, especially the quantitative one, is highly recommended.

Key words

Specific learning disabilities, self-concept, social climate in classroom, self-concept, career counseling

Obsah

Úvod	9
1 Teoretická východiska diplomové práce	13
1.1 Speciálně-pedagogické koncepty	13
1.2 Psychosociální východiska	13
2 Výjimečnost žáků se specifickými poruchami učení	15
2.1 Terminologické vymezení pojmu specifické poruchy učení	15
2.2 Uvedení do problematiky specifických poruch učení.....	16
2.3 Psychosociální kontext žáka se specifickými poruchami učení	18
2.3.1 Oblast psychiky žáka se specifickými poruchami učení.....	19
2.3.2 Oblast sociálního života žáka se specifickými poruchami učení	20
2.3.3 Utváření autonomie a sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení	23
3 Legislativní rámec pro výběr střední školy v České republice.....	26
3.1 Vymezení základních dokumentů.....	26
3.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	26
3.1.2 Vyhláška č. 671/2004 Sb. o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách	28
3.1.3 Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných	29
3.2 Pomocné nástroje speciálního vzdělávání	30
3.2.1 Individuální vzdělávací plán	30
3.2.2 Rámcový vzdělávací program – hodnocení	31
4 Současný systém kariérního poradenství v České republice	33
4.1 Poradenství na základních školách	33
4.2 Školská poradenská zařízení	35
4.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	35
4.2.2 Speciálně pedagogická centra	36
4.2.3 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	36
4.3 Zařízení při Ministerstvu práce a sociálních věcí	36

4.3.1 Informační a poradenská střediska	37
4.4 Místní přehlídky a nabídky studijních oborů	38
4.5 Kariérní poradenství také online	38
5 Dosavadní výzkumy dané problematiky	41
5.1 Výzkumy volby kariérní dráhy žáků devátých tříd.....	41
5.2 Výzkumy zohledňující volbu kariérní dráhy žáky devátých ročníků se specifickými poruchami učení.....	43
6 Koncipování výzkumné sondy	44
6.1 Výzkumný problém	44
6.2 Cíl výzkumné sondy	44
6.3 Výzkumné pole a vstupující proměnné.....	45
6.4 Hypotézy výzkumné sondy.....	46
6.5 Výběr výzkumného vzorku.....	46
6.6 Popis metodologie a technik šetření	47
6.6.1 Dotazník pro žáky se specifickou poruchou učení.....	47
6.6.2 Dotazník pro zákonné zástupce.....	49
6.6.3 Dotazník pro školní výchovné poradce.....	49
7 Realizace výzkumné sondy	50
8 Zpracování výstupů výzkumné sondy	53
8.1 Ověřování hypotéz	53
8.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	55
9 Doporučení k výběru střední školy	61
9.1 Fáze: Počáteční tázání.....	61
9.2 Fáze: Osobnostní testování	62
9.3 Fáze: Zjišťování nabídek středních škol	62
9.4 Fáze: Konkrétní příprava	63
9.5 Fáze: Ukončení výběru střední školy.....	63
10 Shrnutí – závěrečná diskuze	65
Použité zdroje.....	68

Seznam příloh	76
Příloha č. 1	77
Příloha 2	82
Příloha 3	83

Seznam použitých zkratk

SPU.....	specifické poruchy učení
CNS.....	centrální nervová soustava
IVP.....	individuální vzdělávací plán
MŠ.....	mateřská škola
ZŠ.....	základní škola
PPP.....	pedagogicko-psychologická poradna
SPC.....	speciálně-pedagogické centrum
RVP.....	rámcový vzdělávací program
ÚP.....	úřad práce
IPS.....	informační a poradenská střediska při úřadech práce

Úvod

Problematikou specifických poruch učení se zabývám v rámci svých univerzitních studií již šestým rokem. V počátcích mne teoretická východiska specifických poruch učení uvedla do akademické praxe. Na těchto základech jsem mohla začít ověřovat a zkoumat prostředí žáků se specifickými potřebami učení samostatně.

S pomocí zkušenějších kolegů jsem prošla nejprve praxí u žáků se specifickými poruchami učení (dále jen s SPU) na prvním stupni základní školy (dále jen ZŠ) a navštívila jsem několik mateřských škol (dále jen MŠ). Nejintenzivnější péče českého školství se podle mého názoru dostává žákům s SPU právě na prvním stupni ZŠ. Odborná literatura se v drtivé většině zabývá právě počátky studia žáka s SPU, i když trendem současnosti je tuto skutečnost pomalu vyvažovat i jinými obdobími žákova života.

Obdobím adolescence žáka s SPU, jeho postavením v třídním kolektivu či výběr střední školy (dále jen SŠ) jsem v literatuře postrádala. Na jedné straně rozvíjíme informovanost a péči o žáky s SPU na prvním stupni a na druhé straně méně mluvíme o přetrvávajících obtížích u většiny žáků s SPU i na druhém stupni či při dalším studiu. Nechtěla bych zde zlehčovat důležitost včasné diagnostiky a počátků práce s žákem s SPU, vůbec ne, jen chci upozornit na nutnost kontinuity práce s žákem s SPU i v dalších etapách jeho života.

Ve svých dřívějších univerzitních pracích (2009, 2011) jsem se zaměřila na adolescenty s SPU. V kontextu změny důrazů na práci s žákem po přechodu z prvního stupně na druhý stupeň ZŠ (jako jsou např. posun od reedukačních ke kompenzačním technikám, posílení motivace jedince k učení aj.) jsem se i já zaměřila, spíše než na samotnou reedukaci žákových obtíží, na podporu žákova pozitivního sebepojetí. Vnímané sebepojetí jedince totiž přímo ovlivňuje jeho myšlení, chování a reagování. Jak dokazují české (Klégrová, 1999, Kocurová, 20002) i zahraniční (Burden, 2005) výzkumy, žáci s SPU mají v důsledku svého školního selhávání snížené sebepojetí a stávají se tak rizikovou skupinou v procesu výchovy a vzdělávání. Sebepojetí žáka s SPU jsem zkoumala jak v rámci sociálního klimatu jeho třídy, tak v rámci pedagogického působení na konkrétního žáka s SPU a na sociální

klima dané třídy. Jedincovo vnímání své specifické poruchy učení promítnuté do celkového sebepojetí jeho osobnosti se mi zdá jako velmi nosný prvek, který bychom měli brát v úvahu nejen při pedagogické činnosti.

Problém či výzva, se kterou se musí každý žák ke konci studia na ZŠ vypořádat, je volba dalšího kariérního směřování. Vedle necelé tisícovky žáků se každoročně i tisíce dospělých ptají: „Jak vybrat střední školu pro žáka se specifickými poruchami učení?“. Dle čeho se orientovat a co má přispět v našem rozhodování? A je žák s diagnózou specifických poruch učení v tomto výběru nějak znevýhodněný?

Cílem mé diplomové práce bude nejen odpovědět na výše zmíněné otázky, ale také pomoci utřídit a zpřehlednit hlavní zákonitosti výběru SŠ pro žáka s SPU. Toto téma se zatím dle mého názoru v české odborné literatuře reflektovalo málo. Svědčí o tom i neexistence podobných výzkumů v oblasti výběru SŠ žáky s SPU. Za jedinou „vlastovku“ můžeme považovat výzkum Šťastnové a Drahoňovské (2012). Tento výzkum se ovšem zabýval výběrem SŠ žáky běžné populace. Budeme se tedy snažit toto téma popularizovat a otevřít pro další diskuze.

V první kapitole nastíním teoretická východiska, ze kterých práce vyvstává. Půjde o vymezení rámce oblastí, teorií a přístupů, které utvářejí pohled autora.

Ve druhé kapitole seznámím čtenáře s fenoménem specifických poruch učení. Zaměřím se blíže na psychosociální kontext žáka s SPU a jeho utváření sebepojetí především v období adolescence.

Třetí kapitolou se pokusím zpřehlednit systém české legislativy vypovídající o právech a povinnostech žáka s SPU v rámci procesu volby SŠ. Také popíši celkový postup výběru a realizace volby SŠ i s možnostmi využití speciálních vzdělávacích nástrojů pro žáky s SPU.

Čtvrtá kapitola se bude zabývat současným systémem kariérního poradenství. Uvedeme instituce a služby, na které se při výběru SŠ mohou jedinci a jejich zákonní zástupci obracet, v rámci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy i ministerstva práce a sociálních věcí. Také nabídneme přehled a popis nejnavštěvovanějších internetových stánek zabývajících se kariérním poradenstvím.

Pátou kapitolou vstoupíme do empirické části diplomové práce. Pokusíme se dohledat výzkumy či statistiky k tomuto tématu a popsat vývoj a současný stav reflexe výběru SŠ žákem s SPU.

Šestá kapitola nás seznámí s procesem koncipování výzkumné sondy. Dočteme se o jejích cílech, stanovených hypotézách, respondentském vzorku atd. V rámci použité metodologie zde představím popis jednotlivých techniky šetření a koncepci vlastních nestandardizovaných dotazníků určených 1) žákům devátých ročníků s SPU, 2) jejich zákonným zástupcům a 3) školním výchovným poradcům těchto žáků.

V sedmé kapitole popíši realizaci výzkumné sondy. Její proces uskutečňování a případná úskalí či pozitivní ohlasy v jejím průběhu.

Osmá kapitola bude zpracovávat a prezentovat výstupy výzkumné sondy. Seznámí nás s odpověďmi respondentů a získáme tak informace o potvrzení či vyvrácení našich hypotéz.

Devátá kapitola bude na základě získaných informací z šetření a odborné literatury nabízet strategie výběru SŠ pro žáka s SPU v konkrétních časových fázích výběru.

Desátá kapitola uzavře téma diskuzí a závěrečným shrnutím zkoumané problematiky.

Diplomová práce a její výzkumná sonda by měla být počátkem širšího zkoumání a uvažování nad specifičností procesu výběru SŠ pro žáka s SPU.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretická východiska diplomové práce

Z jakých konceptů diplomová práce vychází? Jaké je autorovo předporozumění dané oblasti? Které teorie může čtenář při studiu této práce objevit?

1.1 Speciálně-pedagogické koncepty

Práce navazuje na pedocentrické pojetí pedagogiky, které vnímá žáka jako nositele hodnot a zkušeností, které je potřeba ve škole cíleně rozvíjet (naopak k dříve uplatňovanému logocentrickému přístupu). Nejen přístup k žákovi s SPU, ale i ke všem běžným žákům má být individualizovaný, se zaměřením na pozitivní motivaci k činnosti a aktivizaci žáků. Učení není v tomto ohledu samoučelné, ale mělo by vést k efektivnímu uplatnění žáka v budoucím životě. Jejím představitelem je např. J. Dewey.

Ze speciálně-pedagogického hlediska je žák vnímán především jako autonomní jedinec, který má své speciální potřeby. V tomto duchu vycházíme z inkluzivního přístupu ke vzdělání každého jedince dle jeho individuálních potřeb (dle Prohlášení ze Salamanky, 1994). Zaměřujeme se především na jeho sebevyjádření a podporujeme ho k samostatnému fungování ve škole i ve společnosti.

V neposlední řadě stojí práce na mezinárodních dohodách o rovném přístupu ke vzdělání a přístupu k základním právům a svobodám, které jsou zakotveny v Listině základních práv a svobod.

1.2 Psychosociální východiska

Autonomie a samostatnost, kterou podporujeme v žákovi speciálně-pedagogickým působením, má však také svou oporu v psychologii. Při výběru SŠ, ale i při jiných rozhodováních, učíme žáka, aby byl ten, kdo má největší odpovědnost i možnost rozhodnutí právě on. Tato technika pochází ze systemické psychoterapie, kde se jedinec stává tzv. „držitelem problému“. Pokud si klient, a v našem případě žák, plně uvědomí, že rozhodování o SŠ je jeho volba o vlastní budoucnosti, můžeme očekávat větší motivaci v přípravách na SŠ i pozdější aktivitu při studiu samotném.

Volbu povolání chápeme jako proces, který má své specifické fáze a rozvíjí se na základě zájmové a osobnostní diferenciaci. Etapy definujeme dle Hollandovy teorie¹ na a) fantazijní fáze, b) fáze předběžné volby, c) fáze realistické předprofesní volby povolání, d) fáze adaptace na povolání. V naší práci se budeme věnovat především fázi c) fáze realistické předprofesní volby povolání. Proces profesního vývoje chápeme jako proces postupného sebeuvědomování, ve kterém hrají svou roli aspirace, zájmy a individuální sebevědomí jedince.

Při definování konceptu sebepojetí žáka vycházíme z celostní psychologie a přístupu, tak jak ho definuje např. Vágnerová (2010).

Pokud budeme hovořit o sociální roli či pozici žáka, budeme jejich význam kotvit v pojetí sociální psychologie (Výrost, Slaměník, 2008).

Psychosociální východiska také uplatníme při koncipování výzkumné sondy. V empirické části diplomové práce se setkáme s metodikou volby respondentů dotazníků. Ráda bych na tomto místě zmínila především výběr první skupiny (žáků devátých ročníků s SPU). Druhem záměrného výběru je využití dobrovolně přihlášených osob (Pelikán, 2007). Tyto osoby zpravidla vykazují menší míru konvenčnosti, čímž bychom měli zabránit případné stylizaci do odpovědí a podpořit tak jejich autenticitu. V tomto ohledu použijeme i další kvalitativní metodu nedokončených vět, při které vyjadřuje respondent bezprostřední myšlenky, které mohou odhalit „i skutečné vnitřní postoje, pocity, stavy osobnosti, které mohou být při použití např. *explorativních technik někdy utajeny*.“ (Pelikán, 2007, s. 186).

¹ *Holland typology*. [online], [cit. 2013-09-05]. Dostupné z WWW:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fvzdelavani.unas.cz%2FHolland_typology.doc&ei=5JczUdPsPOqm4ATwr4DICA&usg=AFQjCNHT9ngU-mLQKY_mSi0fuzyfPnnrZg&sig2=RA2OSA9U_EQN4ZTZUz_Ukw&bvm=bv.43148975,d.bGE

2 Výjimečnost žáků se specifickými poruchami učení

Na jakém základě SPU vznikají a jak se s nimi dá pracovat? V čem žák s SPU obvykle selhává? Jaké jsou jeho potřeby ve srovnání s potřebami intaktních žáků? Proč se zabývat sebepojetím žáka s SPU? Tato část směřuje k prozkoumání možných odpovědí na tyto otázky.

2.1 Terminologické vymezení pojmu specifické poruchy učení

Při snaze vymežit pojem SPU mezinárodní terminologií zjistíme, že zde vládne nejednotnost. Americká literatura používá pojem learning disability, ve Velké Británii převažuje název specific learning difficulties, ve francouzštině pojem dyslexie a například v Německu se používá výkladové označení Legasthenie i Kalkulasthenie (Zelinková, 2003). Podobně i u našich autorů záleží na zdroji, který k popisu použijeme. Ve starších publikacích se můžeme ještě setkat s pojmem specifické vývojové poruchy učení.

Světová zdravotnická organizace (WHO) prostřednictvím Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) uvádí ve své desáté revizi kategorii F81, kde definuje specifické vývojové poruchy školních dovedností jako *„poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním*

*či onemocněním mozku.“*² Jako podskupiny jsou uvedeny kategorie: 0) Specifická porucha čtení, 1) Specifická porucha psaní a výslovnosti, 2) Specifická porucha počítání, 3) Smíšená porucha školních dovedností, 8) Jiná vývojová porucha školních dovedností, 9) Vývojová porucha školních dovedností nervové soustavy.

V Čechách se problematice SPU dlouhodobě věnovali například Z. Matějček, Z. Kaprová, Z. Michalová, O. Zelinková či M. Vágnerová, která definuje SPU jako

² F81. : Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In *MKN-10 I. díl Tabelární část* [online]. ÚZIS ČR : [s.n.], 2008 [cit. 2013-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>. ISBN 978-80-904259-0-3.

„...diagnostickou kategorií sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností.“ (Vágnerová, 2005, s. 60).

Můžeme tedy říci, že obecně lze za SPU označit ty poruchy, které se projevují obtížemi při nabývání vědomostí navzdory běžnému výukovému postupu, přiměřené inteligenci i sociokulturním příležitostem. SPU v sobě zahrnují oslabení v jednom či více psychických procesech, přičemž je toto oslabení často kombinováno i s jinými poruchami (například s hyperaktivitou).

2.2 Uvedení do problematiky specifických poruch učení

V dnešní době převládá takzvaná multifaktoriální etiologie SPU. To znamená, že příčin jednotlivých typů specifických poruch učení je mnoho a mohou se navzájem kombinovat a vytvářet tak specifický komplex projevů. Měli bychom si ovšem dávat pozor na skutečnost, že SPU nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy okolí, i když jejich vnější projev může být podobný – např. dítě nečte, nepíše apod. (Vágnerová, 2005).

Z. Matějček považuje za příčiny SPU dysfunkci centrálního nervového systému dítěte a zdůrazňuje znovu, že nejde „o defekt intelektu nebo ‚lenost‘, ‚tvrdohlavost‘, ‚negativismus‘, ‚morální špatnost‘ či cokoliv jiného.“ (Matějček, 1991, s. 227).

2.2.1 S jakými druhy specifických poruch učení se u nás můžeme nejčastěji setkat?

Nejčastěji se v České republice setkáme s dyslexií, poruchou čtení, která je zapříčiněna špatným dekodováním nebo reprodukcí daného textu. „Nejde tedy jen o pouhé převedení tvarové podoby slabik či slov do zvukové formy (pokud dítě čte nahlas), ale o pochopení v něm uložené informace. ... Aby dítě dokázalo pochopit pravidla, podle nichž je informace v textu zakódována, musí být schopné uvažovat na úrovni konkrétních logických operací.“ (Vágnerová, 2005, s. 61). Postihuje přibližně 3% žáků, a to především chlapce.

Dysgrafie, porucha psaní, se vyznačuje grafomotoricky nepřesným písemným projevem (vynechávání detailů, špatné spojování či napodobování písmen apod.).

Dysortografie, porucha pravopisu a postižení jazykových schopností, se projevuje častým zaměňováním nebo vynecháváním písmen, těžkopádnými formulacemi, problémy s porozuměním, aplikací gramatických pravidel, tvarosloví, syntaxí apod. Společně s dysgrafií se objevují u přibližně 2 % žáků.

Dyskalkulie, porucha matematických schopností, se projevuje nesprávnou manipulací s čísly. Jde například o problémy s tříděním předmětů či symbolů podle dané jedné či více vlastností, s řazením předmětů či symbolů, dále o chyby v pojmenování počtu různě prostorově uspořádaných předmětů či symbolů, chyby ve čtení či psaní číslic, o sníženou schopnost či neschopnost používat základní aritmetické operace, problémy při řešení slovních úloh, nepochopení principu rovnosti některých aritmetických operací apod. (Zelinková, 2003). Týká se asi jen zlomku procenta žáků v populaci (Vágnerová, 2005).

2.2.2 Jaké jsou konkrétní příčiny specifických poruch učení?

Kterákoli z níže uvedených příčin může být u každého jedince přítomna, aniž by se z ní vytvořila SPU. Nepředstavujme si, že by např. dítě s drobným poškozením mozku nutně muselo mít také SPU. Taktéž neplatí opačné pravidlo, že by dítě s SPU muselo mít vždy např. deficity v oblasti paměti. Ale nejčastěji se v souvislosti s SPU setkáme s těmito příčinami (Kucharská, 2006, Zelinková, 2004):

❖ **Odchyly ve struktuře i funkci mozku**

Častá jsou drobná poškození mozku (způsobující např. nedostatečnou koordinaci hemisfér), změny v architektuře mozku, odchylný model vytváření nervových synapsí. Tyto změny mohou vyvolávat různé projevy jako například nejčastěji poruchy pozornosti, poruchy pozornosti s hyperaktivitou nebo také právě SPU.

❖ **Zkřížená či nevyhraněná lateralita**

Netypické vztahy mezi zapojením pravé či levé mozkové hemisféry do jednotlivých procesů čtení, psaní, počítání apod.

❖ **Deficit v tzv. pracovní paměti**

Jedná se o druh ultrakrátké paměti potřebné pro bezprostřední vyřešení úkolu (např. zapamatování si malé násobilky či písmen za sebou následujících apod.).

❖ **Cerebrální dysfunkce**

Souvisejí s dysfunkcí mozečku a projevují se kromě dyspraxie (kde bychom ji nejspíše očekávali) také u jiných typů SPU (např. dysgrafie).

❖ **Deficit na úrovni narušení jazykových schopností**

V zahraniční literatuře se setkáváme s rozdělením SPU na poruchy jazykové a nejazykové. Tento koncept předpokládá, že určitá část SPU je zapříčiněna narušením jazykových schopností. V České republice bychom tuto specifickou vývojovou poruchu jazyka označili spíše jako vývojovou dysfázii.

❖ **Narušení očních pohybů**

Správný rozsah, rychlost a rozfázování očních pohybů jsou předpokladem pro úspěšné čtení, jehož příčina selhání se projeví u žáků s dyslexií.

Jako tzv. nepravé (pseudo-) poruchy učení označujeme ty, které vznikly v důsledku nedostatečného sociokulturního prostředí, dlouhodobou nemocností či jinými vnějšími vlivy.

2.3 Psychosociální kontext žáka se specifickými poruchami učení

Ve škole, v rodině popřípadě v PPP pracujeme na nápravě dané poruchy dle jejího druhu (dyslexie, dysgrafie atd.). V mladším školním věku (první stupeň ZŠ) se zaměřujeme převážně na reedukaci obtíží. Ve starším školním věku (druhý stupeň ZŠ) se věnujeme již více kompenzačním pomůckám a mechanismům potřebným k osvojení obsahu učiva. Změna v důrazech při pomoci žákovi s SPU má své opodstatnění. Představme si žáka s dysgrafií na prvním stupni ZŠ, který měl problémy především s psacím písmem a přesným zaznamenáváním textu. U toho samého žáka se na druhém stupni ZŠ již jeho problémy se psaním promítnou do většiny výukových předmětů. Hlavním cílem zde tedy nebude redukovat, „napravovat“ jeho písemný projev, ale kompenzovat tento nedostatek např. povolením používat pro zapsání poznámek z výuky notebook.

Zatímco s projevy konkrétní poruchy SPU pracujeme, řekněme, spíše pedagogicky, neměli bychom opomíjet ani sledování sekundárních jevů, které se objeví jako psychosociální selhávání žáka.

2.3.1 Oblast psychiky žáka se specifickými poruchami učení

Fenomén psychiky zde chápeme jako souhrn psychických stavů, procesů a vlastností. Psychickými stavy rozumíme děje trvající minuty až hodiny, např. citové stavy, výbuchy hněvu, vzteku, úzkosti, radosti), stavy pozornosti (soustředěnost, roztěkanost, apatie). Psychické procesy tvoří základ pro chování jedince. Jsou to děje a činnosti, které se opakují, např. poznávací, motivační, volní, emocionální. A nejtálejší složku tvoří psychické vlastnosti, které jsou základem charakteru osobnosti, patří sem např. rysy osobnosti, temperament, schopnosti apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Žák s SPU dlouhodobě selhává ve výuce a to se negativně promítá na jeho vnímání sebe sama. Jeho psychika je pod neustálým tlakem pocitu odlišnosti. V mladším školním věku vykazují žáci s SPU nejčastěji problémy s emocionalitou, stíhají je úzkosti, které souvisí s permanentní frustrací ve škole. Často se u nich objevují také deprese, které plodí negativní smýšlení o sobě, o svých možnostech a o své budoucnosti (Kocurová, 2002). Výzkum Milzové (in Pokorná, 1997) uvádí, že 74,4 % žáků s SPU mělo problémy v emocionální sféře, zatímco u intaktních žáků to bylo jen 2,6 % žáků. Nízké sebevědomí bývá uváděno jako důsledek emocionálních problémů, které mají své kořeny v prožívání neúspěchu ve školních aktivitách. SPU se mohou promítnout také do psychických stavů žáka, který začne vykazovat poruchy chování jako například agresivitu, záškoláctví, útky do snění (Pokorná, 1997, Zelinková, 1999), ale také komunikační problémy (Kocurová, 2002).

Pokud diagnostika proběhne na počátku školní docházky, což v drtivé většině případů dle Michalové (2004) proběhne ve II. ročníku ZŠ, ve starším školním věku se žák učí pracovat se svým sebevědomím a spíše se zaměřuje na sebe-motivaci k učení než na samotné selhávání, např. při psaní poznámek. V případě, kdy u žáka neproběhla diagnostika a SPU je přítomna latentně, může se nám tento žák zdát lenivý či nepozorný. Tento žák může mít problémy s pochopením instrukce zadávané učitelem,

nemusí se dobře orientovat v množství úkolů a často nemusí ani rozumět přečtenému textu. Dlouhodobý pocit bezradnosti se může vystupňovat až do agresivního chování, které je manifestací násilí u chlapců, zatímco u dívek bývá často transformováno do poruch příjmu potravy.

2.3.2 Oblast sociálního života žáka se specifickými poruchami učení

Psychika žáka a prostředí, kultura, ve které se pohybuje, spolu vždy úzce korelují. Primární skupinou, která se vyznačuje silnými emocionálními vztahy a zakládá hodnotové orientace dítěte, je rodina. Rodiče mají možnost všimnout si, v čem má jejich dítě při učení a psaní domácích úkolů obtíže, a po poradě s pedagogem, či přímo na doporučení pedagoga, vyhledat PPP. Po diagnostice je na poradenském pracovišti, aby rodičům a dítěti velmi citlivě sdělili diagnózu. Proč citlivě? Poradenští pracovníci hovoří z pozice autority, která pozmění vnímání reality života celé rodiny. Je potřeba, aby rodičům i dítěti vysvětlili, jak se konkrétní porucha dítěte projevuje, že se nejedná o snížení intelektových schopností, že se SPU dá do určité míry reedukovat a kompenzovat, dále aby sdělili rodičům právo dítěte na individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) ve škole a nastínili další vývoj. V neposlední řadě by poradenští pracovníci měli doporučit rodičům, jak s dítětem doma pracovat a pozitivně ho motivovat. Sdělení diagnózy škole je čistě na rozhodnutí rodičů. Zda bude k žákovi s SPU přistupováno dle IVP či zda budou pro jeho obtíže vyhledávány učitelem různé jiné příčiny neúspěchu, to jsou dvě zcela odlišné cesty dalšího směřování tohoto žáka. Přiznání a přijetí samotného faktu, že SPU je příčinou neúspěchů v určité oblasti učení, je prvním krokem vpřed při další práci na zmírnění této poruchy. Nastíháme tedy dál cestu, kdy rodiče i dítě poruchu akceptují jako součást osobnosti dítěte a nechovají se, „jako by se nic nedělo“.

To, jak dítě začne vnímat své okolí, se ihned odrazí do vnímání jeho pojetí vlastní role a pozice ve společnosti. Rolí zde rozumějme chování, které od nás okolí očekává v dané pozici. Role si neurčujeme, ale je nám vybírána okolím, tradicemi, zvyky, tzv. nepsanými zákony. Pozici chápeme jako postavení jedince na společenském žebříčku (hierarchie), z níž vyplývají určitá práva a povinnosti, přičemž můžeme zastávat několik pozic najednou. Situace tedy bude pro dítě odlišná, bude-li v pozici

nejmladšího z pěti dětí v rodině s dosavadní rolí malého rošťáka, než kdyby bylo dítě v pozici jedináčka s rolí zodpovědného žáka. V prvním případě budou mít rodiče patrně více práce a méně času na nastolení pravidelného řádu reedukačních cvičení s žákem, zatímco v druhém případě to rodiče mohou mít podstatně snadnější. Diagnózou SPU by dítě nemělo ztratit ani svou roli ani svou pozici v rodině a k nim náležející práva a povinnosti. Stejně tak by se jeho diagnóza neměla nijak projevit v pozici ani roli žáka z pohledu jeho pedagogů. „*Kontexty rodiny jsou zřejmě srovnatelné s účinky školního kontextu na dítě*“ (Mareš, Man, Prokešová, 1996, s. 14). Třídní učitel, a s přibývajícím věkem žáka všichni pedagogové, kteří s žáky s SPU pracují, měli vědět, na jakém podkladě SPU vznikají, jaké metody výuky volit, aby těmto žákům umožnili dosahovat stejných výsledků jako žákům intaktním, a v neposlední řadě se mít možnost poradit s odborníky, např. speciálním pedagogem. Práce s žáky s SPU „*s sebou přináší zvýšené nároky na odbornou připravenost zvládat odlišné nároky výuky těchto dětí a zároveň i pohotovost řešit vzniklé konfliktní situace*“ (Žáčková, 2007, s. 58). Pedagogové jsou v těchto případech více ohroženi Syndromem vyhoření právě i v důsledku vyššího tlaku na individuální přístup k žákovi, a také kontroly ze strany veřejnosti (především rodičů). Mohou mít sklony (tak jako všichni lidé, protože nezapomínejme na to, že pedagogové, ať sebevětší odborníci, jsou stále lidmi) k tzv. sebenaplňujícím předpovědím, kdy naše přesvědčení či očekávání ovlivňuje skutečnost natolik, že se v ní stávají pravdivá. Např. pokud bude pedagog vnímat žáka jako lenivého a neschopného, pravděpodobně jeho práce s ním nepovede k velkému zlepšení. Toto negativně laděné přesvědčení může žáka zastavit v jeho rozvoji a nápravě, nazývá se Golemův efekt. Opačnou chybu, tedy pozitivní přesvědčení pedagoga o žákovi, nazýváme Pygmalionův efekt. Ten je z psychologického hlediska, troufám si říci, méně destruktivní, než efekt Golemův, protože může žáky motivovat k vyšším výkonům. Pedagog by se měl také vyhnout připisování neadekvátních vlastností žákovi, za což považujeme atribuční chyby (např. si o dyslektikovi může myslet, že je nepozorný, když se ho po přečtení textu zeptá na obsah a on neví, ale přitom se mohl žák pečlivě soustředit, jen mu jeho porucha neumožnila obsahu textu porozumět). Od předsudků (fixovaných postojů k druhému člověku) či stereotypizace (redukování rozdílných znaků ve vnímání na základě dřívějšího konstruktů) by se měl pedagog i jakýkoli člověk pracující s žákem s SPU odpoutat a vnímat žáka takového, jaký skutečně je.

Profesionální přístup pedagoga k žákovi s SPU se promítá i do celkového sociálního klimatu ve třídě. Co je sociální klima a proč je důležité? Je jedním z psychosociálních jevů ve školním prostředí (Mareš, 1998). Prostředí vnímáme jako obecnější označení např. pro architektonické, akustické a jiné jevy. Sociální klima je dlouhodobé, typické pro konkrétní třídu a konkrétního učitele po dobu několika měsíců či let. Vedle klimatu se můžeme setkat s pojmem atmosféra, která vyjadřuje proměnlivé, krátkodobé a situačně podmíněné jevy během vyučovací hodiny nebo dne. Důležité je umět vytvořit příznivou atmosféru, která se promítne do celkového sociálního klimatu třídy, popř. školy. Sociální klima je tvořeno ustálenými postupy, prožíváním, hodnocením a reagováním všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát (Mareš, 1998). Aktéři jsou zde v roli žáků, skupin žáků, skupin pedagogů i pedagogů jako jednotlivců. Ti všichni subjektivně vnímají a interpretují svůj pohled na třídu. Role pedagoga je v českém školství zatím stále více dominantní (autokratický přístup), než je tomu v západních zemích (pedocentrický přístup). Pedagog nastavuje pravidla chování, vynáší hodnotící soudy a sám je vzorem (ať již v pozitivním či negativním slova smyslu). Převážně z jeho přístupu k žákovi s SPU ostatní žáci „přečtou“ styl chování, jak se ke spolužákovi chovat. Oba extrémní póly chování pedagoga nesou přitom svá úskalí. Příliš zvýhodňujícím postojem k žákovi s SPU mohou ostatní žáci cítit, že je jejich spolužákovi nějak nadržováno, a začít se k němu chovat, jako by za to mohl, a vyčleňovat ho z kolektivu. Úplným opakem se může stát žák s SPU, kterého pedagog před spolužáky negativně hodnotí za projevy jeho poruchy, a žáci se tak rádi připojují na stranu pedagoga a sdílejí předsudky o svém spolužákovi. Tomu všemu se dá předcházet otevřenou komunikací mezi pedagogem a žáky, pokud pedagog vysvětlí spolužákům, proč zavádí určitá opatření (např. proč má žák s SPU více času na gramatické cvičení), a oni pochopí, že nejde o nahodilé úlevy, ale o smysluplné srovnání podmínek pro podání stejně dobrého výkonu žáka s SPU. Pokud pedagog takto vysvětlí a prezentuje své nestereotypní názory před ostatními žáky, je velká naděje, že vytvoří pozitivní sociální klima a i žák s SPU se bude cítit dobře, nebude se muset rozptylovat nepřijetím od okolí a bude se moci soustředit plně na svou práci. Nesmíme ovšem zapomínat i na roli spolužáků či žáka samotného. A pozor! To, co může pedagog očekávat od role žáka, se nemusí ztotožňovat s tím, co od této role očekávají žáci samotní. Vztahy ve třídě vykazují určitou míru autonomie

(svébytnosti) a podle ní můžeme určovat systém hodnot a očekávání jejích aktérů. Pedagog může například očekávat, že dobrým žákem je ten, který prospívá z většiny předmětů s výbornou známkou. Žáci na druhé straně mohou dobrého žáka vnímat jako toho, kdo se umí v problematice orientovat, a přitom z lenosti nemusí vykazovat ve škole takové výkony, aby měl výborné známky. Anebo opačně. Tento příklad dokládá skutečnost, že nejde pracovat úspěšně na studijních výsledcích, aniž bychom nejprve pracovali na sociálním klimatu třídy (Helus, 1990). Do role problémového žáka, kterou si často vyslouží ten žák, který dle pedagoga nějakým stylem vybočuje z jeho představy „normálu“, se žák s SPU může dostat velmi lehko. Tato „nálepka“ se často fixuje, stane se z ní stereotyp, který začnou často přejímat žáci i ostatní pedagogové, a ten je těžké odstranit. Mertin (2007) upozorňuje na fakt, kdy si žák v období neúspěchu osvojuje *„poměrně pevné a současně nevhodné učební návyky, postoje, získává nechuť ke vzdělávání, snižuje se jeho sebehodnocení, vzrůstá odpor k dovednostem, které přes značné úsilí nezvládá apod.“* (s. 8). Názor pedagoga je v tomto případě „naštěstí“ pro žáka s SPU s přibývajícím věkem hodnocen žáky jako méně důležitý a počátkem vstupu na II. stupeň se začíná do popředí významnosti dostávat vrstevnická skupina, kolektiv. Roli začínají hrát také tzv. významní druzí, kterými se nechává žák s SPU ovlivnit. Tito lidé mohou být výchovní poradci, třídní učitelé, někdo z příbuzných, lidé z oblasti žákových hobby, pracovník PPP aj.

V oblasti sociálního života jedince s SPU tedy záleží na tom, jaké jeho okolí zaujímá postoje vůči jeho poruše a tím i k němu samotnému. Postoj jako hodnotící vztah k druhému zakládá i to, jak se bude jedinec hodnotit a jaký vztah bude mít sám k sobě.

2.3.3 Utváření autonomie a sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení

Oblast vnitřního života jedince (tedy psychiky) a vnějšího světa, který jedince obklopuje, jsou reflektovány a integrovány. Výsledkem tohoto procesu je sebepojetí jedince. Sebepečetí zde vnímáme jako *„poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje“* (Vágnerová, 2010, s. 298). Tento konstrukt, který

si tvoříme v rámci socializace naší osobnosti (a je tedy celoživotním procesem), je z části ovlivněn naším fyzickým, psychickým a duševním stavem (např. vrozené dispozice, potřeby) a z části stavem naší společnosti a jejích hodnot, které jsme interiorizovali. O prvním vrcholu sebe-pojímání můžeme mluvit již v batolecím věku dítěte, kdy „odlišit sebe sama od okolního prostředí je první nutný krok při utváření vztahu k sobě“ (Výrost, Slaměník, 1997, s. 186). S přibývajícím rokem roste i míra autonomie a iniciativy jedince. S nástupem do školy přichází nový rozměr – školní sebepojetí – nová role - dítě jako žák. Školním sebepojetím zde rozumíme způsob, jakým žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky, přičemž východiskem mu je jak racionální porovnávání výsledků školní práce, tak sebepojetí formují prožitky a emocionální stavy, které takové srovnávání vyvolávají (Krejčová, 2010). I když rodina zůstává primární bazální skupinou, se kterou se dítě identifikuje, v důsledku požadavků školy dochází ke změně způsobů chování a sociálně požadovaných kompetencí. Žák vědomě poznává vlastní kompetence (např. v čem je dobrý, co dokáže), a to ho motivuje k dalšímu vývoji jeho osobnosti (Helus, 2009). Již v tomto ohledu se diagnostika SPU u žáka promítne do jeho sebepojetí. Žák ví, že v něčem dobrý není, že něco nedokáže, ač vynaloží stejné úsilí jako jeho kamarádi. Důležitá je v této fázi patřičná pomoc od okolí. Zatímco na prvním stupni ZŠ je rozhodující role učitele a jeho hodnocení situace dítěte, na druhém stupni se pozornost obrací k vrstevníkům. Vstupem do adolescence období (dle anglosaského modelu je to 11 – 20 let života jedince) vrcholí proces utváření sebepojetí. Školní sebepojetí je stále významnou částí celkového sebepojetí jedince. Opakované neúspěchy a selhání manifestované před třídním kolektivem plodí negativní emoce a zakládají pocit méněcennosti. Žák s SPU může být vyčleňován z kolektivu pro svou odlišnost, někdy i šikanován (Vágnerová, 2005). K podpoře dobrého začlenění nepřispívá ani maladaptivní chování, které se u žáků s SPU často objevuje (Blatný, 2003, Kocurová, 2002). Dle výzkumu Kocurové jsou žáci s SPU v důsledku nepochopení pravidel sociálních vztahů ve 30 % případů odmítáni skupinou vrstevníků. Tato izolace se promítne do ztráty sebejistoty naplnit potřebu sounáležitosti s druhými a do sebehodnocení. V rámci mých univerzitních prací (Matějková, 2010, 2011) jsem měla možnost objevit určitou kompenzační strategii těchto žáků. Většina z oslovených adolescentů s SPU, kteří měli kladné sebepojetí, a přesto se necítili přijati skupinou

vrstevníků ve škole, navštěvovali nějaký kroužek, ve kterém vynikali a kde také cítili svou příslušnost k ostatním lidem.

Sebepojetím si jedinec odpovídá na otázku „Kdo jsem já“ a zakládá tak pocit autonomie své osobnosti. O autonomii mluví Erikson (1996) již v předškolním období v kontextu boje jedince mezi iniciativou a vinou. Iniciativa se projevuje v plánování, podnikání a zdolávání úkolů s cílem být aktivní a v pohybu. Naopak pocit viny se zakládá v reflexi vlastního jednání a vytyčení cílů, které nejsou okolím pozitivně přijímány. Tyto dvě orientace vycházejí z vnímání vlastní autonomie jedince, tj. vlastní svébytnosti, nezávislosti. U žáků s SPU je dle mého názoru budování autonomie ohroženo právě přijetím (začleněním) či nepřijetím SPU do své osobnosti. Pokud žák SPU přijme jako součást své osobnosti a začne se orientovat na aktivitu svého rozvoje, iniciativu, jeho autonomie a sebedůvěra poroste. V opačném případě, kdy žák začne SPU ignorovat nebo jejich místo vyčlení z vnímání své osobnosti jako věc vnější, ke které se musí čas od času vrátit, bude držen v kolotoči selhávání a dostaví se jen pocity viny a ztráty vlastní autonomie – svou svébytnost a nezávislost vloží do rukou druhého člověka, který ho bude v té či oné situaci soudit. Nastolení rovnováhy mezi iniciativou a pocitem viny vede k pocitu odpovědnosti. Na počátku adolescentního období začíná jedinec vnímat odpovědnost za svůj život, za volby, které ve větší míře ještě s dopomocí rodičů činí. Výběr střední školy je jedním z počátečních velkých rozhodnutí, které již s vědomou zodpovědností jako autonomní jedinec a manifestovaným sebepojetím i žák s SPU činí.

3 Legislativní rámec pro výběr střední školy v České republice

Co umožňuje aktuální legislativní situace žákům s SPU při výběru střední školy v České republice? Jaké zohlednění mohou žádat u přijímacích zkoušek na střední školu žáci s SPU? Které integrativní nástroje jsou v zákoně zakotveny?

3.1 Vymezení základních dokumentů

Pro bližší zasazení do reality práv České republiky se pojdme podívat na hlavní dokumenty, které ustanovují přístup k výchově a vzdělávání žáků s SPU i žáků a studentů obecně.

3.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Jinak nazývaný také Školský zákon stanovuje především podmínky výchovy a vzdělávání v Českých školských institucích. Zavádí termín speciálních vzdělávacích potřeb, na základě kterého dle § 16 dělí děti, žáky a studenty s těmito speciálními vzdělávacími potřebami do tří skupin:

a) Se zdravotním postižením

Jedinci s mentálním, tělesným zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s autismem a jedinci s vývojovou poruchou učení či chování.

b) Se zdravotním znevýhodněním

Jedinci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

c) Se sociálním znevýhodněním

Jedinci, jejichž rodina či prostředí, ze kterého pochází, mají nízký sociálně kulturní status a jsou v důsledku toho ohroženi sociálně patologickými jevy.

Děti, žáci a studenti s SPU jsou řazeni do kategorie osob se zdravotním postižením. Tito žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na „vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám...mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou“³.

U žáků obecně, ale jak jsme si ukázali v kapitolách předešlých, u žáků s SPU speciálně, je důležité chránit je před rozvojem sociálně patologických jevů, a proto mají školy a školská zařízení také nařízeno „vytvářet podmínky pro zdravý vývoj žáků a „pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů“⁴ (dle § 29).

Zákon také definuje dobu povinné školní docházky na dobu „devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku“⁵ (§ 36). Může se tedy stát, že by žák, který má například v první třídě dvakrát krát odklad, se dostal do osmé třídy, propadl a současně v tomto opakovaném osmém ročníku dosáhl sedmnáctého roku věku, může v tomto případě povinnou školní docházku ukončit a nastoupit do zaměstnání či pokračovat ve studiu střední školou. Pokud byl žák přijat ke střednímu vzdělávání, pokračuje v plnění povinné školní docházky ve střední škole (§ 39). Povinná školní docházka je splněna „uplynutím období školního vyučování ve školním roce, v němž dokončí poslední rok povinné školní docházky“⁶ (§ 43).

³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online], [cit. 2013-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online], [cit. 2013-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online], [cit. 2013-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online], [cit. 2013-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

Dále zákon definuje dle § 7 odst. 3, jaký druh školy můžeme označit za střední školu. V našem právním systému můžeme získat všeobecné střední vzdělání nebo odborné střední vzdělání. Všeobecné střední vzdělání zajišťují na úrovni úplného středního vzdělání gymnázia. Odborné střední vzdělání zajišťují buď střední odborná učiliště (střední odborné vzdělání) nebo střední odborné školy (úplné střední odborné vzdělání).

A jak je to s přijetím na střední školu? Podmínky dle § 59 říkají, že škola může přijmout takového uchazeče, který splnil povinnou školní docházku (...) a který při přijímacím řízení splnil podmínky pro přijetí prokázáním vhodných schopností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti. Dále říká, že o přijetí ke vzdělávání na střední škole rozhoduje ředitel. Ředitel také stanovuje kritéria přijetí/nepřijetí žáka. Jak jsme četli výše, žák musí splnit i zdravotní způsobilost pro daný obor. Zde bychom se mohli zamýšlet nad tím, zda jsou žáci s SPU tímto bodem ovlivněni, a odpověď zní nikoli. Žáci s SPU nejsou svou diagnózou zdravotně nezpůsobilí. Pokud by ředitel rozhodl o nepřijetí na základě zdravotní nezpůsobilosti, muselo by se jednat o případ, kdy je žák například po úspěšném vykonání přijímací zkoušky dlouhodobě v kritickém stavu ohrožení života, a to bez ohledu na to, zda SPU má či nemá.

3.1.2 Vyhláška č. 671/2004 Sb. o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách

Vyhláška konkretizuje část Zákona č. 561/2004 Sb., především § 59. Upřesňuje, jaké doklady mohou být k přihlášce přiloženy, vyžaduje-li to situace. Jedná se například o posudek o zdravotní způsobilosti, je-li tato způsobilost pro daný obor vyžadována, což ovšem nemá přímou souvislost s tím, zda žák má či nemá diagnostikovanou SPU (jak jsme uvedli již výše). Dále zohledňuje rozhodnutí o zdravotním znevýhodnění dle zvláštního předpisu. Pro nás je přínosný odstavec i), ve kterém se říká, že je možné k přihlášce přiložit *„posudek školského poradenského zařízení o zdravotním postižení nebo zdravotním znevýhodnění uchazeče, který je zdravotně znevýhodněn, obsahující vyjádření o doporučení vhodného postupu při vykonání přijímací nebo talentové*

zkoušky“⁷. Je na rozhodnutí ředitele školy, jak a kdy přijímací řízení uspořádá. Žák, který splní ZŠ, odevzdává svou přihlášku řediteli školy, jejímž je žákem, a to do konce února (v případě oborů s talentovou zkouškou do 15. listopadu). Žák, který splnil povinnou školní docházku a hlásí se na střední školu, odevzdává přihlášku řediteli SŠ do 15. března (v případě oborů s talentovou zkouškou do 30. listopadu). Přijímací řízení probíhá dle kritérií stanovených ředitelem školy. V současnosti upouštějí ředitelé SŠ od vyhlášení přijímacího řízení jako přijímacích zkoušek, ale přistupují ke stanovení kritéria, na základě něhož jsou uchazeči ke studiu přijati. Tímto kritériem je studijní průměr všech známek z dosavadních vysvědčení v osmém a devátém ročníku. Vedle stanoveného kritéria se přijímací zkoušky stále více stávají doplňkem přijímacího řízení. Ředitel SŠ informuje dopisem (tzv. „zvací dopis“) nejpozději 14 dní před konáním přijímací či talentové zkoušky o všech náležitostech, jako jsou informace o požadavcích k přijímací či talentové zkoušce, předpokládaný počet přijatých uchazečů a již zmíněná kritéria přijímacího řízení. O náhradní termín přijímacího řízení smí uchazeč žádat do 3 dnů po termínu konání přijímacího řízení a náhradní termín je mu dán do měsíce od konání přijímacího řízení. Vyhláška také požaduje pořadí uchazečů zveřejňovat jen pod registračním číslem, které uchazeči ve „zvacím dopisu“ nebo na místě konání přijímacího řízení přidělí. Toto opatření zabraňuje zneužití údaje o umístění uchazeče, ale také vidím výhodu v určité anonymitě, která by mohla zabránit případné diskriminaci žáka v návaznosti na jeho jakoukoli odlišnost (např. národnostní či zdravotní).

3.1.3 Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Dle této Vyhlášky má žák s SPU právo na úpravu zkoušek (např. získání větší časové dotace při testu, preference ústního či písemného zkoušení apod.), při nezbytně nutných případech může být žák se souhlasem ředitele z daného předmětu dokonce osvobozen (např. z druhého cizího jazyka) a dále má právo na Individuální vzdělávací plán (IVP).

⁷ Vyhláška č. 671/2004, par.1, odst. i) [online], [cit. 2013-10-11]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-671-2004-sb-4>.

Pojďme se zastavit u těchto dokumentů, které pomáhají žákovi s SPU plnit školní povinnosti. Běžně tyto mechanismy fungují na základních školách, ovšem málo se zdůrazňuje skutečnost, že na ně mají nárok žáci i studenti středních a vysokých škol. O jaké dokumenty se tedy jedná?

3.2 Pomocné nástroje speciálního vzdělávání

Žáci s SPU jsou ve většině případů integrováni na běžné základní škole v rámci individuální či skupinové integrace. Do základní školy praktické bývají řazeni děti s těžkou formou SPU. I když současný trend inkluzivní pedagogiky se stále více dostává do povědomí společnosti, náš právní systém a z něj vycházející praxe jsou stále orientovány na pedagogiku integrativní. Nástroji, které napomáhají žákovi s SPU ke zvládnutí stejných požadavků jako vyžadujeme od běžného žáka, se budeme zabývat dále.

3.2.1 Individuální vzdělávací plán

Jedním z nástrojů umožňujících zacílenou a soustavnou práci s žákem s SPU je IVP. Právní zakotvení tohoto institutu najdeme v § 18 Školského zákona č. 561/2004 Sb. Povolení k jeho vypracování dává ředitel na základě žádosti rodičů (zákonných zástupců) a s písemným doporučením školského poradenského pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra). Konkrétně se na jeho vypracování podílí: vyučující předmětu, ve kterém žák selhává, vedení školy (v kompetenci ředitele je povolit vypracování příslušného IVP), žák a jeho rodiče, pracovník PPP nebo speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Tento závazný pracovní materiál slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka, měli by ho tedy znát všichni pedagogové, kteří s tímto žákem interagují ve výuce (v praxi je ovšem dle mých dosavadních zkušeností tato informovanost všech pedagogů o IVP a způsobech práce s daným žákem spíše malá). V čem spočívá význam IVP (Zelinková, 2001):

- a) umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky, je to pomůcka k lepšímu využití žákových předpokladů
- b) umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, individuální vyučování a hodnocení
- c) zapojuje i rodiče, stávají se spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte
- d) aktivní účast žáka mění jeho roli, přebírá odpovědnost za výsledky reedukace

IVP obsahuje tedy i konkrétní postupy pro nápravu SPU. Reedukace či kompenzace není přímo naším tématem a odkazují v tomto duchu např. na Zelinkovou (2001) či Jucovičovou (2005, 2008). Za důležité ovšem považují zmínit skutečnost, že SPU jdou do určité míry „napravit“ (reedukovat) či kompenzovat jinými mechanismy, ovšem nikdy je nelze zcela vyléčit (Krejčová, 2005).

3.2.2 Rámcový vzdělávací program – hodnocení

Na základě Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) si školy od roku 2007 tvoří své Školní vzdělávací programy. Z nich vyplývají možnosti hodnocení žáků, a to klasifikací, slovně nebo stanovením kritérií. Klasifikací rozumíme klasické známkování. Slovní hodnocení by se mělo blížit zpětné vazbě od učitele žákovi a kritériální hodnocení chápeme jako hodnocení na základě předem stanovených kritérií. Česká školní inspekce vytvořila dokument Hodnocení kvality základního vzdělávání - pomůcku pro vlastní hodnocení škol, kde stanovila klíčové kompetence z RVP ZV jako kritéria hodnocení a nabízí o nich propracovanou studii, kterou každoročně aktualizuje.⁸

⁸ Česká školní inspekce. [online], [cit. 2013-04-01]. Kritéria hodnocení. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-%282%29>>.

Souhlasím s Novákem a Slavíkem (in Jucovičová, Žáčková, 2005), kteří vidí přínos kriteriálního hodnocení právě u žáků s SPU. Podle nich nabízí kriteriální hodnocení žákům s SPU:

- možnost vyzdvihnout složky žákova výkonu, které jsou v praxi známkou opomíjeny (př. snaha)
- vyšší možnost uplatnit individuální vztahové normy, které zmiňuje RVP
- možnost respektovat žákova specifika, ne jen shrnout v pojetí klasifikace žákovy znalosti

O výběru druhu či kombinace hodnocení žáků rozhoduje dle Školského zákona č. 561/2004 Sb. ředitel školy. Osobně preferuji kombinaci výše zmíněných hodnocení žáků, a to nejen u žáků s SPU. Při hodnocení by podle mého názoru měl pedagog brát maximální zřetel k žakovým individuálním možnostem a především motivovat k úspěšně vykonané činnosti. Primární by měl být rozvoj žakových dispozic a ne uplatnění metody výuky, která léta předtím na ostatní žáky fungovala. Žákům by měla být jasně a srozumitelně definována kritéria hodnocení pedagogem a většině by dle mého názoru mělo být vysvětleno, proč jsou určití žáci hodnoceni odlišně. Tento aspekt vnímám jako velmi důležitý především v posílení pozitivních vazeb mezi žáky a pro zabránění sociálně-patologických jevů, které by se na základě této odlišnosti mohly projevit (viz kapitola 2.3.2 Oblast sociálního života žáka se specifickou poruchou učení).

4 Současný systém kariérního poradenství v České republice

Koho žádat při výběru profesní dráhy svého dítěte o pomoc? Na jaké instituce se mohou zákonní zástupci žáků s SPU při této volbě obrátit? Kde dostanou informace zdarma a za jaké informace si mohou připlatit?

4.1 Poradenství na základních školách

Škola je v systému kariérního poradenství prvotní institucí, kde najdeme pomoc. V nejbližším kontaktu s žákem je pedagog. Ať již třídní učitel či ten, který je pro žáka vzorem, může motivovat nebo být přímo účasten směřování žáka při volbě pracovní kariéry. Zpravidla zná žáka v jeho sociálním prostředí, ví, jak si vede v jeho předmětech, a může sledovat jeho dlouhodobý vývoj v rámci vyučování. Je velmi cenným poradcem a také spojením mezi zákonnými zástupci žáka a výchovným poradcem školy. Plné základní kariérové poradenství poskytuje následně výchovný poradce na škole (pokud tato pozice není na škole zřízena, je zajišťována školním psychologem či školním speciálním pedagogem). Výchovný poradce dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších úprav⁹ poskytuje standartní činnosti, jako je poradenství či metodické a informační činnosti.

V rámci kariérního poradenství zejména:

- koordinuje hlavní oblasti kariérního poradenství, což jsou kariérové vzdělávání a diagnosticko-poradenská činnost zaměřená na volbu vzdělávací kariéry žáka
- provádí základní skupinová šetření k volbě povolání a s tím spojenou administraci společně
- provádí interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence
- analyzuje preference žáků v oblasti volby povolání

⁹ Novela č.116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, upravuje náplň práce výchovného poradce.

- na individuální požadavek nabízí individualizované poradenství k volbě povolání (většinou ve spolupráci s třídním učitelem)
- poskytuje poradenství pro zákonné zástupce (většinou ve spolupráci s třídním učitelem)
- zajišťuje skupinové návštěvy žáků školy v Informačním a poradenském středisku (dále jen IPS) při úřadu práce a zprostředkovává individuálně informace o tomto středisku
- organizuje skupinové návštěvy žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadů práce a poskytování informací žákům a zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek.

V rámci metodické a informační činnosti zejména:

- metodicky pomáhá pedagogickým pracovníkům školy s otázkami kariérního rozhodování žáků a předává jim odborné informace k této oblasti
- poskytuje žákům a zákonným zástupcům informace o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb¹⁰

Doplňující informace k volbě strategie kariérního postupu žáka poskytuje školní psycholog. Na žáka nahlíží především v rámci jeho osobnostního a sociálního vývoje. Podílí se na mapování a práci s atmosférou třídy. Vyhodnocování atmosféry či úžeji klimatu ve třídě nás může upozornit na obtíže některých žáků (často právě žáků s SPU) s vyčleňováním z kolektivu, čímž je ohrožováno vlastní sebepojetí těchto žáků. Školní psycholog dále pomáhá žákům při hledání aktuálních učebních strategií a při přípravě adaptace na nové sociální prostředí (např. na SŠ). V rámci kariérového poradenství tvoří a facilituje školní aktivity směřující k vědomému rozhodnutí se o vlastní profesní kariéře. V neposlední řadě je nápomocen pedagogům jak metodicky, tak psychologicky v šíři všech aspektů vzdělávání.

¹⁰ Více informací např. na http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/V%C3%BDchovn%C3%BD_poradce

4.2 Školská poradenská zařízení

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) zřizuje vedle školy v našem státě ještě další zařízení, která slouží k těmto účelům. Jejich náplň definovaná § 116 zákona č. 561/2004 Sb. je zajišťovat dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením informace, diagnostiku, poradenskou a metodickou činnost (...) a napomáhat „*při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání*“¹¹. Poskytování těchto služeb je ustanoveno Vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Pro účely naší práce se touto Vyhláškou nemusíme zabývat dopodrobna, ale bude nás spíše zajímat, o jaká zařízení se především jedná a co nabízejí v rámci svého kariérního poradenství.

4.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Vedle služeb, které žák s SPU již za dobu svého navštěvování PPP zná, je kariérní poradenství přirozeně navazující činností. PPP se snaží dle již zmíněné Vyhlášky č. 72/2005 „*poskytovat poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků*“.¹² Tato činnost spadá zpravidla do kompetence psychologa, který volí vhodné pedagogicko-psychologické techniky k rozkrytí žákovských předpokladů a tužeb v rámci vnímání své budoucnosti. Speciální pedagog, který měl do této chvíle dítě v kompetenci, dává doporučení a s psychologem spolupracuje na celkovém výstupu pro dítě. PPP následně také nabízejí krátkodobou (tj. takovou, která netrvá déle než 1/2 roku) pedagogickou a speciálně pedagogickou intervenci při individuálních problémech jedince např. s adaptací na SŠ, osobnostními či sociálně-vztahovými problémy, které negativně ovlivňují žákovo vzdělávání.

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb. str.36, par 116

¹² Vyhláška č. 72/2005 str. 11, par. 3c)

4.2.2 Speciálně pedagogická centra

Jsou orientována svými službami především na jedince se zdravotním postižením a podporu jeho nejbližšího okolí. „*Poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání...na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti*“¹³. SPC dokážou žáku s SPU nabídnout stejně kvalitní kariérní poradenství jako PPP především díky erudovanosti psychologa na pracovišti.

Žáci s SPU jsou zpravidla klienty PPP. Pouze v případech snížené místní dostupnosti poradny navštěvují SPC.

4.2.3 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Tento název zastřešuje organizaci, která vznikla k 1. 1. 2011 po sloučení tří organizací fungujících pod MŠMT: Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP). Tímto sloučením spadá do jeho působnosti celkem široká paleta oblastí od předškolního, základního, středního do vyššího odborného vzdělávání, včetně vzdělávání uměleckého a jazykového. Ústav se také zabývá pedagogicko-psychologickým, speciálně pedagogickým, výchovným a kariérovým poradenstvím ve školství. Centrum kariérového poradenství Národního ústavu pro vzdělávání je součástí systému celoživotního kariérového poradenství v resortu školství a pro naše zaměření je stěžejní v tom, že funguje jako „rozcestník“, který nás může posunout na cestě hledání dál.

4.3 Zařízení při Ministerstvu práce a sociálních věcí

Zákonem č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti je poradenská činnost svěřena také do rukou úřadů práce. Na základě toho vznikly při úřadech práce informační a poradenská střediska.

¹³ Vyhláška 72/2005 str.12 par 4c)

4.3.1 Informační a poradenská střediska

Poskytují služby zacílené na žáky základních škol se specifickými vzdělávacími potřebami, studenty a absolventy, rodiče i školská zařízení, a to bezplatně.

Tato střediska nabízejí přehled možných pozic na trhu práce, které často člověka, žijícího v běžném ruchu života, ani nenapadnou.

K základní orientaci nabízejí ke zhlédnutí krátké informativní filmy, které zobrazují hlavní pracovní činnosti jednotlivých profesí, včetně ukázek konkrétních pracovních prostředí. Disponují také kartotékou s podrobnými popisy jednotlivých profesí, která obsahuje výčet pracovních činností, používaných pracovních prostředků, popis pracovního prostředí, a zkrátka umožňuje člověku, vytvořit si o profesi bližší a snad i reálnější představu. Konkrétní testování jedince probíhá na základě speciálního počítačového programu na testování profesních zájmů. Jedinec postupně odpovídá na sadu otázek týkajících se po jeho dovednostech, zájmech, preferencích apod. Ve výsledku program nabídne škálu povolání a k nim příslušné vzdělání, které by dle odpovědí jedince charakterizovaly. Nejen v návaznosti na výsledky z programu, pracovník IPS dopomůže s vyhledáním studijního nebo učebního oboru (nástavby, vyššího odborného či vysokoškolského studia) z celé ČR dle jejich počítačové databáze.

V IPS je možné si sjednat individuální či skupinovou návštěvu za účelem volby povolání či informací o následném možném uplatnění v praxi.

Díky spolupráci se všemi odděleními na úřadu práce (především s odd. zabývajícími se rekvalifikací, analýzou trhu práce apod.), mohou pracovníci IPS poskytovat aktuální tvrdá data o stavu na trhu práce (př. nová pracovní místa v okolí bydliště) či uplatnění absolventů jednotlivých oborů v praxi. Ve spolupráci se školami v regionu některá IPS vydávají a distribuují brožury s CD, na kterých jsou například aktualizované přehledy středních škol v sousedních okresech (viz Kunčice pod Ondřejníkem – Moravskoslezský kraj¹⁴).

¹⁴ *Moravskoslezský kraj se, dle mého názoru a dostupných informací, zajímá a stará o dostupnost kariéerního poradenství pro veřejnost více, než jsem zatím vyhodnotila u ostatních krajů (viz <http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/skoly.html>).*

4.4 Místní přehlídky a nabídky studijních oborů

Vedle celoročně fungujících institucí, které pomáhají s volbou budoucího povolání, jsou lokálně pořádána setkání místních středních či vysokých škol, pracovišť, která shánějí nové zaměstnance aj. Většinou pod záštitou města a jeho odboru pro vzdělávání, někdy ve spolupráci s IPS, je každoročně v podzimních měsících uspořádána tzv. „Burza škol“. Akce může mít i jiné názvy, ale smyslem se neliší, a tím je nabídka k získání co nejširšího množství informací (formou informačních letáků či osobního sdělení) od zástupců středních škol, středních odborných učilišť a dalších vzdělávacích zařízení či pracovišť v regionu.

Za největší akci tohoto typu je považována Schola Pragensis, která informuje o možnostech studia v Praze a v roce 2013 proběhl již její 18. ročník.

4.5 Kariérní poradenství také online

Internetové stránky (neboli weby) kamenných institucí slouží často jen jako rozcestníky s odkazy na jejich adresu, email či telefon. U těchto stránek si musíme dávat pozor na tzv. data poslední aktualizace (většinou úplně dole na stránce), která signalizují stáří informací.¹⁵

Vedle těchto stránek jsou ještě takové, které vyhledáváme především pro aktuálnost jejich informací.

Mezi hlavní patří internetový portál s aktuálními informacemi v oblasti výběru kariéry pro stávající rok www.infoabsolvent.cz. Nabízí základní informace o školách, absolventech na trhu práce, možných překážkách při volbě zaměstnání apod. Přehledně a na jednom místě, jako jeden z mála serverů se věnuje i motivaci žáků, návodům, jaké volit strategie pro úspěšné absolvování SŠ, a bezplatnému testování kariérního zaměření žáka.

V roce 2008 byly na základě projektu Masarykovy univerzity v Brně vytvořeny stránky www.vychova-vzdelavani.cz, kde autor ve své disertační práci zohledňuje

¹⁵ Např. k 18. 9. 2013 jsou stránky Poradenských středisek MPSV zobrazovány s datem poslední aktualizace v roce 2006. Tedy se nabízí otázka, zda 7 let staré kontakty stále ještě fungují.

podrobně celý vývoj výběru povolání dospívajícími. Stránky jsou dobré pro ujasnění představy, jaké množství faktorů do této volby vstupuje a jaká jsou možná kritéria ke stanovení rozhodovacího procesu.

Dle časopisu Rodina a škola (2009) můžete navštívit jednu z placených stránek: www.volbapovolani.cz. Její výhodou je nabídka e-learningových kurzů a testových baterií. Možnost testovat svou osobnost a pracovní předpoklady poskytují i stránky www.proskoly.cz.

Dalším vyhledávaným webem je Národní informační centrum pro mládež (www.icm.cz), kde se dozvíme informace především obecného rázu, avšak mladistvou a poutavou formou. Na těchto stránkách nalezneme také zpoplatněný test profesní diagnostiky „COMDI pro ZŠ“.

Stránky Ústavu pro informace ve vzdělávání, Senovážné náměstí 871/26, Praha (www.uiv.cz) umožňují vyhledat školu v Rejstříku či Setu středních škol.

České prostředí nabízí z mého pohledu dobře propracovanou síť karierního poradenství s důrazy edukačními (MŠMT) či profesními (MPSV). Hodnotit spolupráci jednotlivých pracovišť lze dle mého názoru ovšem jen lokálně. Vždy je důležité spojit se s odbornými pracovníky dané oblasti a nechat si doporučit či odpovědět na konkrétní otázky, které žáka či zákonného zástupce v rámci volby další profesní kariéry zajímají. V dnešní době i internet nabízí řadu informací, avšak pozor na jejich aktuálnost a na poskytovatele webů, kteří si vychvalováním např. jedné profese, mohou dělat skrytě reklamu. Nejlepší je v této fázi shromažďování informací volit různé zdroje a navzájem jejich poznatky kombinovat.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Dosavadní výzkumy dané problematiky

Jaké výzkumy se v současnosti zabývají volbou kariérní dráhy žáků po ukončení deváté třídy? Zohledňují tyto výzkumy nějak žáky s SPU? Existují statistiky či výzkumy zaměřené na naši problematiku?

5.1 Výzkumy volby kariérní dráhy žáků devátých tříd

Mohli bychom se nejprve pozastavit u věty, která se již cituje, aniž by kdokoli věděl, kde se poprvé objevila. Její síla totiž netkví v autorství, ale v poselství, které nese: „Vyspělou společnost poznáme podle úrovně vzdělání v dané společnosti“. Naše republika prošla v posledních deseti letech obnovou směřování především primárního vzdělávání (viz např. Bílá kniha), ale i na dalších místech stále pozorujeme tendenci věci zlepšovat a otevírat se zkušenostem ze zahraničí. V rámci vzdělávání jako takového je kariérní poradenství spíše jeho dílčí částí, avšak tím se z něj nesmí stávat část opomíjená. V rámci každého dynamicky fungujícího systému, tedy i ve vzdělávání, je potřeba metod, které budou ověřovat její funkčnost, směřování a efektivnost při dosahování cílů v určité oblasti. Absolventi základních škol s sebou nesou část poznatků o funkci samotného vzdělávání a v návaznosti na další nabídky škol se prokazuje míra diferenciaci našeho vzdělání. Kariérní poradenství zde tvoří mezičlánek, který musí znát jak prostředí ZŠ, tak SŠ, ale i svět pracovních příležitostí. Jak jsem naznačila v předešlých kapitolách, kariérní poradenství je poskytováno na více pracovištích, která dokonce spadají i pod různá ministerstva, a proto není divu, že reflexe práce tohoto poradenství je obtížná.

Z veřejně dostupných statistik a výzkumů, které bývají často uveřejňovány v celonárodních periodikách, se průměrně jednou za 2-3 roky objeví takové, které se kariérním poradenstvím přímo zabývají. Zmíním zde aktuální výzkumy, které nebudou starší než šest let a zároveň nabízí zajímavé informace, které dále rozvineme (výčet tedy nebude absolutní, v dnešní postmoderní době ani být nemůže a zároveň to není naším cílem).

Šedivá v rámci spuštění nového webu www.infoabsolvent.cz v Týdeníku školství (2007) upozorňuje ve svém šetření na nedostatečné informování žáků. Píše: „Podle našich informací každý 5. žák základní školy... nemá potřebné informace

k výběru své další dráhy, což je burcující“ (s. 3)¹⁶. V roce 2009 publikovala v časopise Rodina a škola I. Eliášová článek o výběru SŠ. Eliášová uvádí, že „80 % žáků důvěřuje ve výběru především svým rodičům“.

O ucelený výzkum se v projektu sponzorovaného Evropským sociálním fondem a Českou republikou v roce 2012 pokusily až P. Šťastnová a P. Drahoňovská. Výzkum s názvem „Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru“ je i pro naši práci důležitým materiálem. Šetření proběhlo na 40 základních školách a 20 středních školách v Hlavním městě Praha, v Plzeňském, v Ústeckém a v Moravskoslezském kraji. Pro naši problematiku postačí sledovat poznatky z šetření na ZŠ. Z daného výzkumu vyšly tyto zajímavé výsledky:

- 86,1 % žáků ZŠ využilo k rozhodnutí o volbě profesní dráhy rady rodičů, 10,5 % rady nevyužilo a 1,8 % dotázaných se rady nedostalo
- v průměru chce stejnou profesi jako jejich rodiče vykonávat 5,3 % žáků ZŠ se specifikací, že se jedná o rodiče žáků vyučených či s vysokoškolským titulem
- 90 % žáků ZŠ odpovědělo, že volba následné profesní dráhy je jejich rozhodnutím, na druhé místo vlivu byli dosazeni rodiče a na třetí místo byly s velkým odstupem dosazeny ostatní varianty nepřesahující 10 % výpovědí
- 98,4 % žáků ZŠ ve svém rozhodování zohledňuje, aby je následně vykonávané povolání bavilo. Nad 90 % získaly také možnosti, které zohledňují: SŠ, která bude zábavná; SŠ, kterou zvládnou dokončit; SŠ, po které získají dobře placené zaměstnání
- dle mého názoru nemalé procento (17,3 %) žáků ZŠ odpovědělo, že důležitost výběru má škola, která umožní žákovi odejít z domova¹⁷
- pro volbu další kariérní dráhy volí žáci ZŠ informace 88,9 % z rodiny, následně z internetu a na třetím místě ze školy, kam se žák hlásí
- odbornou pomoc hledají žáci ZŠ při volbě kariérní dráhy v 18,9 % u školního poradce¹⁸, v 13,7 % v PPP a v 11,7 % na úřadech práce v IPS

¹⁶ Východisko lepší informovanosti vidí Eliášová právě v podobě internetového webu, kterým se před šesti lety ukázala možnost rychlého přístupu k informacím, a následovaly ho další.

¹⁷ Zde by mohl navázat další výzkum, který by zkoumal motivy přání odejít z domova (např. rodinné problémy, revolta pubescenta atd.)

¹⁸ Zde je nejspíše myšlen výchovný poradce na škole

5.2 Výzkumy zohledňující volbu kariérní dráhy žáky devátých ročníků se specifickými poruchami učení

Ze zahraniční literatury, především z anglofonních zemí, se dozvídáme, že téma výběru SŠ žákem s SPU bylo populární koncem 80. a během 90. let 20. stol. Publikace vydávané autory Billerem a Hornem (1987, 1991) vykazují, že se žáci s SPU prezentovali nedostatkem profesní zralosti a neměli povědomí o vlastních schopnostech, dále upozorňují na málo rozvinuté plánovací a monitorovací schopnosti, nedostatečné dovednosti k řešení problémů, nezralé sociální dovednosti a nízký akademický úspěch, zejména v gramotnosti. Tyto všechny skutečnosti dle nich výrazně zasahují do výběru budoucí kariérní dráhy a žáci jsou na základě nich skupinou vyžadující speciální péči.

V českém prostředí jsou podobné výzkumy a statistiky zabývající se přímo volbou kariérní dráhy žáka s SPU v devátém ročníku bohužel nedohledatelné. Pokusila jsem se kontaktovat s opětovnou prosbou i MŠMT, ale bez odpovědi. Jen náznakově z jinam cílených výzkumů můžeme vypožorovat určité důrazy, které se našich žáků dotýkají. Jde především o autory zabývající se problematikou SPU. Zmíňme výzkumný projekt Z. Matějčka a M. Vágnerové (in Strnadová, 2006) z let 2002-2005, který ukázal, že rodiče žáků s SPU (převážně s dyslexií) jako zdroj nejčastějšího stresu uvádějí spolupráci se školou, a to především v oblastech: ponižování dítěte, nepřipravenost některých učitelů ZŠ na práci s dětmi s dyslexií, šikana ze strany intaktních spolužáků a nespokojenost se způsobem přípravy dítěte na přijímací zkoušky na SŠ. Také Eliášová (2009) zmiňuje ve svém výčtu příčin neúspěšného studia žáka s SPU na SŠ, vedle nedostatečných studijních návyků a dovedností pro učení, také nízkou motivaci ke studiu, nezájem o obor a celou řadu dalších faktorů (např. dlouhotrvající školní neúspěšnost, přecenění schopností dítěte, nízkou úroveň sociálních dovedností či poruchy sebehodnocení).

Na připravenost žáků s SPU devátých ročníků na přijímací zkoušky na SŠ, motivaci ke studiu či zájem o obor se v našem šetření také zaměříme.

6 Koncipování výzkumné sondy

Vzhledem k omezeným možnostem zkoumání dané problematiky v celé její šíři je následné šetření spíše výzkumnou sondou nežli výzkumem jako takovým. Jsem si vědoma, že pouze z pozice studentky pedagogické fakulty mi není nikdo povinen informace sdělovat (naopak by tomu bylo například při výzkumu vedeném z pozice MŠMT), získávání informací od druhých osob proběhne jen na základě jejich dobré vůle ke spolupráci, a především proto bude šetření spíše výzkumnou sondou, od které se následný výzkum může vést. Výzkumná sonda se bude řídit specifikací výzkumu pedagogických jevů dle Pelikána (2007), bude se snažit jasně ukazovat na svůj metodologický postup a promyšleně ukazovat cesty, kudy se mohou další badatelé vydat.

6.1 Výzkumný problém

Pedagogická praxe i osobní zkušenost mě přivedly ke shromáždění vlastních empirických poznatků, které jsem se nejprve snažila podložit daty z odborné literatury. Jak jsem zmínila již v předešlých kapitolách, strategie výběru SŠ žákem s SPU zatím nikde zmapované nebyly, a proto jsem se v rámci výzkumné sondy pustila do odhalování základních vazeb, souvislostí a zákonitostí tohoto výběru. Výzkumným problémem se stala otázka, která se táže: „Vybírají žáci se specifickými poruchami učení střední školu dle stejných kritérií jako jejich vrstevníci (běžní žáci) v devátých třídách?“ Pokud jinak, v čem se odlišují? Jaké volí strategie k výběru SŠ?

6.2 Cíl výzkumné sondy

Hlavním cílem bude, na základě provedené sondy a nejnovějších materiálů, výzkumů, které se problematikou volby povolání žáků devátých tříd v ČR zabývají (viz kapitola 5. 2 Výzkumy zohledňující volbu kariérní dráhy žáky devátých ročníků se specifickými poruchami učení), prezentovat, zda a do jaké míry respondenti výzkumné sondy (žáci s SPU) volí SŠ dle stejných hodnot v kritériích, jako jejich vrstevníci.

V rámci tohoto šetření budou sledovány i dílčí cíle:

- strategie respondentů vzhledem k volbě SŠ

- vnímání své diagnózy SPU respondenty a vliv na jejich sebepojetí
- popis situace dalšími aktéry podílejícími se na volbě SŠ pro žáka s SPU
- náměty a doporučení pro další pedagogickou i empirickou práci s tématem

6.3 Výzkumné pole a vstupující proměnné

Člověka v každém rozhodnutí svého života obklopuje řada proměnných, které konečné rozhodnutí utvářejí. Při volbě SŠ obklopuje rozhodujícího se žáka mnoho okolností, které se větší či menší měrou podílejí na utváření rozhodnutí. Neubráníme se při definování těchto okolností a vztahů zjednodušení, které je ovšem „nezbytné pro výzkumné uchopení problematiky“ (Pelikán, 2007, s. 40).

Vnějšími (nebo také vstupními) proměnnými nazýváme především okolí, které žáka v této oblasti formuje. Vnitřními (nebo také výstupními) proměnnými bude nazývat ty složky, které se podílejí na tvorbě žákovy osobnosti a ovlivňují přímo jeho chování vztahující se k dané volbě. V rámci tohoto členění ještě některé ze složek označíme za klíčové a spíše druhotné. Na klíčové proměnné se budeme dále soustředit.

Z vnitřních proměnných se skládá celkové sebepojetí žáka. Jeho bio-psycho-socio-spirituální potřeby a jejich naplňování či opomíjení se promítá do jednání jedince. Pozornost zaměříme především:

- ❖ na žákovo školní a mimoškolní sebepojetí
- ❖ na jeho potřebu seberealizace
- ❖ na vnímání poruchy SPU v rámci vztahu k sobě samému i v rámci sociální pozice, kterou ve svém okolí zaujímá

Vnějšími činiteli, působícími na rozhodování žáka jsou především lidé v jeho okolí, kteří se buď na rozhodování přímo podílejí (jeho rodiče, zákonní zástupci), nebo jim žák přisuzuje důležitost vzhledem k jejich soc. pozici (např. učitel, výchovný poradce, pracovník IPS), preferencí (blízcí lidé, tzv. významní druzí) apod. Vedle lidského faktoru je zde ještě oblast dostupnosti informací a služeb týkajících se kariérního poradenství, ze které se zaměříme především na dostupnost informací pro žáka. Ostatní proměnné, které se týkají služeb a nastavení systému kariérního poradenství, jsem

uvedla v teoretické části a v šetření pro nás prověřování jejich fungování nebude klíčové.

.

6.4 Hypotézy výzkumné sondy

Vzhledem k cílům této práce, v rámci možnosti kombinace kvalitativních a kvantitativních metod šetření a díky studiu odborné literatury a předešlých výzkumů, zabývajících se tímto tématem (především dle Šťastnová, Drahoňovská, 2012), jsme zvolili následující hypotézy:

H1. Všichni žáci s SPU v devátých ročnících (respondenti hlavní skupiny výzkumné sondy) nevolí SŠ dle stejných hodnot v kritériích, jako jejich vrstevníci.

h1. Žáci s SPU dají při volbě SŠ nejvíce na radu výchovného poradce.

H2. Všichni žáci s SPU využijí při volbě SŠ všechny dostupné poradenské služby (výchovného poradce, pracovníka PPP i pracovníka IPS).

H3. Všichni žáci s SPU a všichni oslovení zákonní zástupci budou mít zájem o to, zda na vybrané SŠ zohledňují jejich diagnostickou zprávu z PPP.

6.5 Výběr výzkumného vzorku

Respondenty budou žáci devátých tříd základních i praktických škol se specifickou poruchou učení (bez ohledu na druh SPU). V návaznosti na výzkum Šťastnové a Drahoňovské (2012) jsme se rozhodli oslovovat žáky ze stejných oblastí České republiky – Hlavního města Prahy, Plzeňského, Ústeckého a Moravskoslezského kraje. Náhodným výběrem oslovíme ředitele či výchovné poradce základních a praktických škol s prosbou o informaci, zda mají v devátých ročnících nějakého žáka s SPU. Při kladné odezvě požádám o předání mého kontaktu žákovi s SPU, aby se mi ozval na krátké šetření. Konkrétní jedinci s SPU budou tedy vzorkem dobrovolně přihlášených osob. Tento postup volíme především vzhledem k nemožnosti jak časové, tak finanční všechny respondenty osobně navštívit, ale i přesto k němu přistupujeme

s cílem zachovat kontinuitu k jedinému předešlému výzkumu (Šťastnová, Drahoňovská, 2012) a nezaměřovat se jen na jedno město, region či oblast.

Dalším vzorkem, vytvořeným jednoduchým náhodným výběrem, bude z každého kraje oslovený jeden zákonný zástupce a jeden výchovný poradce. Ve druhém vzorku tedy budou zákonní zástupci žáků s SPU a ve třetím školní výchovní poradci.

6.6 Popis metodologie a technik šetření

K získání výzkumných údajů od obou vzorků respondentů uijeme kombinaci exploračních a ratingových metod. Jelikož neexistuje standardizovaná technika sběru dat při mapování strategií výběru SŠ žáky devátých tříd základních či praktických škol, budeme aplikovat na naše výzkumné vzorky nestandardizované dotazníky sestavené na základě studia odborné literatury a metodického školení doc. Pelikána. Volíme přímý způsob oslovování respondentů, což znamená, že dotazník nikdy nepůjde přes více lidí, vždy od zadavatele (mne) k respondentovi a nazpět. Tuto cestu volíme, abychom se pokusili předejít stylizaci respondenta do očekávaných odpovědí jeho okolí (lidí, kteří by s dotazníkem přišli také do styku a mohli by respondenta jakkoli poškodit).

6.6.1 Dotazník pro žáky se specifickou poruchou učení

Prvnímu vzorku bude zadán dotazník „Jak jsem si vybíral/a střední školu?“. Jeho cílem je především:

- získat informace o postupu volby při výběru SŠ
- zjistit školní a mimoškolní sebepojetí respondentů
- zjistit vnímání specifické poruchy učení v životě respondentů

Dotazník je rozdělen do tří částí. V první části s názvem „Jak jsem vybral/a SŠ“ budou respondenti odpovídat na otázky výběru SŠ, v druhé části „Co si myslím o sobě“ se budeme ptát na sebepojetí respondenta a konečně třetí část bude doplňovat předešlé dvě díky zaměřením na respondentovu projekci do otázek. V dotazníku jsou použity typy otázek: Uzavřené, polootevřené, otevřené. Ve druhé části je použita technika posuzovacích škál a ve třetí části dotazníku technika nedokončených vět.

1. Část – „Jak jsem vybral/a SŠ“

Tato část se skládá z dvou oddílů.

V prvním oddílu respondent odpovídá na uzavřené (č. 10., 12., 14., 16.), polootevřené (č. 1., 3., 7., 18., 19.) a otevřené (č. 11., 13., 15., 17.) otázky v kombinaci s technikou nedokončených vět (č. 2., 4., 5., 6., 8., 9.). Otázky č. 1-7, 18., 19. se ptají na obecné proměnné volby, zatímco otázky 8-17 se zabývají zvoleným postupem při rozhodování o volbě SŠ.

Ve druhém oddílu čekají respondenta 3 sekce přiřazování – posuzovací škály. V první sekci se ptáme, od koho respondent dostal nejvíc informací pro rozhodování o volbě SŠ. V nabídce má následující položky: Matka; otec; třídní učitel; školní výchovný poradce; spolužáci; PPP; ÚP; internet; knihy; SŠ; Den otevřených dveří na SŠ; někdo jiný. Pod těmito dvanácti možnostmi má na dvanáct řádků vyplnit zmíněné položky od nejvíce důležitých informátorů po nejméně důležité. Ve druhé sekci se ptáme, na čí rady dal při výběru SŠ nejvíc, tedy kdo na něj má při rozhodování vliv. Vybrat z předešlých možností smí ovšem jen prvních šest nejvlivnějších. Třetí sekce se ptá na škálu věcí, které hrály při výběru SŠ roli. Respondent každé odpovědi přiřazuje pozici důležitosti s tím, že 1. místo zaujímá nejdůležitější roli a 18. místo nejméně důležitou roli.

2. Část – „Co si myslím o sobě“

Tato část obsahuje dvacet pět polootevřených otázek, které se tážou na respondentovo sebepojetí. Možnostmi odpovědí jsou: Ano, spíše ano, spíše ne a ne. Školní sebepojetí zahrnuje otázky č. 2., 3., 4., 11., 12., 18.; respondentovy atribuce otázky č. 5., 13.; jeho maladaptabilitu sledují otázky č. 6., 19.; mimoškolní sebepojetí otázka č. 20.; sebeprosazení otázka č. 7.; sebeakceptaci otázky č. 8., 14., 25.; učební akceptaci otázka č. 9.; významnost rodičů otázka č. 10.; emoce z přijímacích zkoušek na SŠ otázka č. 15.; seberealizaci otázky č. 16., 21., 22., 24.; vliv rodičů otázky č. 1., 17., které jsou zároveň otázkami kontrolními.

3. Část – Doplnující projekce

Ve třetí části je jedenáct nedokončených vět, kde respondent doplňuje podle své úvahy, co se mu do odpovědi nejvíce hodí. Je to prostor k vyjádření skrytých emocí, informací, na které jsme nepoložili otázku či dokreslení situace a nastínění respondentova referenčního rámce. První dvě věty se tážou na sebehodnocení, třetí

věta se ptá po naplnění dětské aspirace, čtvrtá až sedmá věta se zabývá vnímáním SPU v životě respondenta, osmá věta zjišťuje názor rodičů na pokračování profesní kariéry respondenta, devátá věta se ptá na strategii výběru SŠ, desátá věta hodnotí čas na výběr SŠ a konečně v jedenácté větě má respondent možnost dát svým vrstevníkům s SPU jakékoli doporučení.

V závěru jsou ještě tři otázky motivační, které do šetření nezasahují, ale pomáhají k udržení pozornosti během vyplňování dotazníku a druhotně se poslední otázkou ptáme, či je respondent nakloněn další spolupráci.

6.6.2 Dotazník pro zákonné zástupce

Čtyřem rodičům, zákonným zástupcům, respondentů z prvního vzorku bude předložen doplňující dotazník s názvem „Volba SŠ pro mé dítě s SPU“. Obsahuje dvě polootevřené otázky, jednu otevřenou otázku a jednu nedokončenou větu. První otázkou se ptáme na spokojenost s přípravou ze ZŠ a druhou na důležitost zohlednění diagnostické zprávy žáka s SPU z PPP. V nedokončené větě má zákonný zástupce dát dalším zákonným zástupcům dětí s SPU nějaké doporučení. Poslední otázkou necháváme prostor pro vyjádření respondenta k čemukoli z tématu, co by nám chtěl ještě sdělit.

6.6.3 Dotazník pro školní výchovné poradce

Doplňující dotazník „Kariérní poradenství pro žáky s SPU“ bude předložen i čtyřem školním výchovným poradcům. Ti budou odpovídat, podobně jako zákonní zástupci, na dvě polootevřené otázky, jednu otevřenou otázku a doplňovat nedokončenou větu. První otázka se zabývá nabízením individuálního kariérního poradenství žákovi s SPU. Druhá se táže na frekvenci návštěv zákonných zástupců za účelem kariérního poradenství pro jejich děti s SPU. Nedokončená věta dává prostor pro vyjádření názoru poradce na chování rodičů ve vazbě na zohledňování diagnostických zpráv jejich dítěte s SPU z PPP. A tak poslední otázkou dáme prostor respondentovi k vyjádření čehokoliv k tomuto tématu, co by nám chtěl ještě sdělit.

7 Realizace výzkumné sondy

Šetření v rámci výzkumné sondy bylo uskutečněno ve školním roce 2012/2013 od ledna do března. Dotazníkové šetření bylo realizováno ve čtyřech krajích – Plzeňském, Ústeckém, Moravskoslezském a Hlavním městě Praha.

S hlavním dotazníkem, který cílí na první vzorek respondentů (žáky devátých tříd s SPU), byly osloveny základní a praktické školy (jejich ředitelé či výchovní poradci) náhodným výběrem, dle kontaktů z databáze www.jdemedoskoly.cz. Průvodním emailem s prosbou o informaci, zda se v jejich devátém ročníku nachází žák s SPU, bylo osloveno celkem 292 základních a praktických škol – dle krajů: 120 pražských, 66 plzeňských, 31 ústeckých, 75 moravskoslezských). Z tohoto množství škol mi 34 lidí odpovědělo. Mezi odpověďmi bylo 7 záporných, 22 kladných a 5 sporných. Za sporné označuji ty odpovědi, kde mi zástupci škol odepsali, že na zjišťování tohoto stavu nemám právo. Dále jsem si s těmito zástupci dopisovala, až 4 přestali komunikovat a 1 odpověděl, že tyto žáky v devátých ročnících mají, a že můj kontakt předá rodičům. Dvacet tři lidí přislíbilo předat můj kontakt (e-mail a skype) buď zákonným zástupcům žáků s SPU v devátých třídách nebo přímo našim respondentům z první skupiny. Během března mne zkontaktovalo 14 devátáků s SPU e-mailem a 1 přes skype. Skypový kontakt byl pro žáka dle jeho slov „lepší“, a tak jsme dotazník vyplňovali společně. Já jsem chlapci četla otázky a on odpovídal. Ze 14 dotazníků rozeslaných e-mailem se mi jich vrátilo 9. Celkem tedy dotazník vyplnilo 10 respondentů. Každý respondent měl diagnostikovanou minimálně jednu specifickou poruchu učení. Celkové rozvrstvení druhů specifických poruch učení:

Tab. 1.1 Frekvence výskytu druhů specifických poruch učení u respondentů (žáků devátých ročníků) šetření

Pohlaví	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie	Dyskalkulie	Jiné
Žena	4	3	2	0	0
Muž	4	2	3	0	0
Celkem (%)	8 (44 %)	5 (28 %)	5 (28 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Z druhé skupiny respondentů (4 zákonní zástupci a 4 výchovní poradci) se mi vrátily všechny rozeslané dotazníky (v počtu celkem 8 vyplněných).

Tab. 1.2 Rozdělení vyplněných dotazníků dle pohlaví

Pohlaví	Počet žáků s SPU	Počet zákonných zástupců	Počet výchovních poradců
Muž	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
Žena	6 (60%)	4 (100%)	4 (100%)
Celkem (100%)	10	4	4

K vyhodnocení nestandardizovaného dotazníku „Jak jsem vybral/a SŠ“ jsme použili manuál vlastní koncepce.

Pro zjištění platnosti H1 jsme stanovili hlavní kritéria hodnocení v přímé návaznosti na výzkum Šťastnové a Drahoňovské (2012) v běžných ZŠ. Hlavními kritérii pro nás tedy jsou: 1. Rady; 2. Vliv; 3. Informační zdroje; 4. Odborná pomoc (školní výchovní poradce, PPP, IPS). Míra shody je definována následovně:

Tab. 1.3 Kritéria hodnocení rozdílu mezi hodnotami z výzkumu (2012) v běžných ZŠ a naším šetřením.

Rozdíl	Hodnocení (shoda)
0	absolutní shoda (100%)
1	shoda s malým rozdílem (75%)
2	z poloviny shoda a z poloviny neshoda (50%)
3	neshoda s malým rozdílem (25%)
4	absolutní neshoda (0%)

K vyhodnocení H2 se budeme řídit hodnotami součtu využitých poradenských pracovníků, nabízejících kariérní poradenství při výběru SŠ pro žáky ZŠ.

Tab. 1.4 Tabulka hodnocení využití dostupných poradenských služeb (výchovného poradce, pracovníka PPP, pracovníka IPS)¹⁹

Součet voleb	Hodnocení
3	100%
2	67%
1	33%
0	0%

Pro ověření H3 budeme odpovědi zákonných zástupců (z dotazníku „Volba SŠ pro mé dítě s SPU“) a žáků devátých tříd s SPU na zájem o zohledňování diagnostické zprávy z PPP střední školou zjišťovat součtem odpovědí kladných (odpověď: ano), nulových (odpověď: nenapadlo mě to) a záporných (odpověď: nezajímá mne to) následovně:

Tab. 1.5 Tabulka hodnocení zájmu rodičů i žáků devátých tříd s SPU o informace ohledně zohledňování diagnostické zprávy z PPP střední školou.

Součet odpovědí	Hodnocení
více než 50% kladných	velký zájem
1% - 50% kladných	Zájem
1% - 50% záporných	Nezájem
více než 50% záporných	velký nezájem

¹⁹ Volena celá (zaokrouhlená) čísla dle pravidla round-to-even s cílem zmenšit možnou statistickou chybu.

8 Zpracování výstupů výzkumné sondy

Za pomoci výše popsaných výzkumných technik jsme nashromáždili údaje, které jsme vzápětí především kvantitativně zpracovali. Kvalitativní analýzu jsme užili převážně v první a třetí části dotazníku „Jak jsem si vybíral/a střední školu?“ a u posledních otázek dotazníků pro zákonné zástupce žáků s SPU („Volba SŠ pro mé dítě s SPU“) a výchovné poradce („Kariérní poradenství pro žáky s SPU“). Údaje z kvalitativního zpracování nám posloužily k proniknutí do hlubších souvislostí v tématice výběru strategií SŠ žákem s SPU, které se nám při kvantitativním zpracování tolik nerozkryly.

Při prezentaci výsledů šetření budeme pro lepší přehlednost používat pro žáky devátých tříd jen označení „žáci“, pro zákonné zástupce žáka deváté třídy s SPU budeme používat označení „rodič“ a pro prezentaci výsledků z výzkumu Šťastnové a Drahoňovské (2012) označení „výsledky Výzkumu“ (příčemž v našem případě jde o výzkumnou sondu).

8.1 Ověřování hypotéz

Znovu zdůrazňuji, že při konstrukci našeho šetření (a tedy i stanovování hypotéz) jsme vycházeli z odborné literatury a předešlých výzkumů k této tématice, a to především z výzkumu Šťastnové a Drahoňovské (2012).

H1. Všichni žáci s SPU v devátých ročnících (respondenti hlavní skupiny výzkumné sondy) nevolí SŠ dle stejných hodnot v kritériích jako jejich vrstevníci.

Abychom si odpověděli na tuto hypotézu, musíme zde vedle výsledků našeho šetření ještě prezentovat výsledky Výzkumu. Dle námi stanovených kritérií: 1. Rady; 2. Vliv; 3. Informační zdroje; 4. Odborná pomoc (školní výchovný poradce, PPP, ÚP) je srovnání následující:

Tab. 1.6 Porovnání výsledků Výzkumu a výsledků šetření.

Kritéria	Výsledky Výzkumu	Výsledky šetření
1. Rady	rodiče	třídní učitel
2. Vliv	žák	Žák
3. Informační zdroje	rodina	třídní učitel
4. Odborná pomoc	výchovný poradce	výchovný poradce

Výsledky ukazují, že žáci s SPU a běžní žáci volí SŠ z poloviny shodně a z poloviny neshodně. Z výše zmíněných čtyř kritérií žáci přisoudili stejnou (nejvyšší) hodnotu objektu ve dvou případech (2. Vliv, 4. Odborná pomoc). Ve zbylých dvou ohodnocení v kritériích se liší (1. Rady, 3. Informační zdroje).

Podíváme-li se blíže na shodné volby v kritériích jednotlivě, můžeme i zde objevit určité odlišnosti. Zatímco obě skupiny odpověděly, že SŠ volí především dle svých názorů, u běžných žáků tyto odpovědi pokrývaly 90 %, kdežto u žáků s SPU pouze 58 % - což bychom již mohli označit za významný rozdíl. Za nejčastěji vyhledávanou odbornou pomoc volily obě skupiny žáků výchovného poradce, avšak i zde se ukázala významná odchylka v procentuální volbě, a to: Běžní žáci vyhledávají pomoc výchovného poradce z 19 %, kdežto žáci s SPU z 90 %. O 71 % případů více žádají v našem šetření žáci s SPU o odbornou pomoc při volbě povolání právě výchovného poradce. Dále jsme hodnotili kritérium rad, které žáci považují za nejvýznamnější. V tomto případě uvedli běžní žáci ve výsledcích Výzkumu své rodiče v 86 %, ovšem žáci s SPU odpovídali v 67 %, že nejvíce dali na radu třídního učitele. Výsledky šetření ukázaly, že pro žáky s SPU jsou rady rodičů a výchovného poradce až na druhém a třetím místě. Odlišné hodnocení se také ukázalo v odpovědích týkajících se informačních zdrojů, které žáci ve volbě SŠ upotřebili. Zatímco běžní žáci uvedli, že nejvíce informací o SŠ získali v rodině (na druhém místě na internetu a na třetím na SŠ), žáci s SPU uvedli, že u třídního učitele a až na druhém místě v rodině (na třetím v PPP).

H1. se v tomto případě potvrdila.

h1. Všichni žáci s SPU dají při volbě SŠ nejvíce na radu výchovného poradce.

Při procentuálním srovnání výsledků voleb respondentů při výběru důležitosti rad daného člověka, se na prvním místě nejčastěji objevoval třídní učitel, následován na druhém místě rodiči, na třetím místě výchovným poradcem.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.

H2. Všichni žáci s SPU využijí při volbě SŠ všechny dostupné poradenské služby (výchovného poradce, pracovníka PPP i pracovníka ÚP).

K potvrzení této hypotézy by museli všichni žáci s SPU v šetření odpovědět, že navštívili tato tři kariérová poradenství (100 %). Ovšem pouze tři respondenti takto odpověděli. Šest respondentů navštívilo 2 z nabízených poradenských služeb (67 %). Pouze jedna respondentka navštívila pouze jednoho poradenského pracovníka a využila tak 33 % dostupných služeb kariérního poradenství. Vysokou účast návštěvnosti měl u našich respondentů výchovný poradce i ÚP, obě možnosti po 90 %. Naopak jen 40 % dotázaných využilo poradenských služeb PPP.

H2. se v tomto případě nepotvrdila.

H3. Všichni žáci s SPU a všichni oslovení zákonní zástupci budou mít zájem o to, zda na vybrané SŠ zohledňují jejich diagnostickou zprávu z PPP.

Součtem hodnot z odpovědí respondentů z řad žáků i zákonných zástupců jsme dostali kladná čísla. Sedm žáků a dva zákonní zástupci potvrdili, že se o zohlednění zprávy žáka s SPU na vybrané SŠ zajímali. Celkem tedy 64 % respondentů šetření, což ukazuje na velký zájem o tuto informaci, avšak pro potvrzení hypotézy byl potřeba zájem všech respondentů (100 %).

H3. se v tomto případě nepotvrdila.

8.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Naše dotazníkové šetření přineslo výsledky nejen k zodpovězení základních tezí (ve formě hypotéz), ale sekundárně také aktuální informace a postoje jednotlivých respondentů k přístupu volby SŠ žákem s SPU. Považuji za důležité vyhodnotit je

nejprve v rámci respondentských skupin, tedy nejprve každý dotazník zvlášť, a následně doplnit jejich průsečíky i odlišnosti.

V dotazníkovém šetření „Jak jsem si vybíral/a střední školu?“ u žáků s SPU jsme sledovali také samostatné oblasti. První jsme se ptali na strategie výběru SŠ, kde bychom rádi zdůraznili také následující odpovědi:

- 1) 50 % respondentů odpovědělo, že je ZŠ připravila na zkoušky na SŠ výborně, 20 % respondentů se vyjádřilo, že spíše ano, a zbylých 30 % respondentů si myslí, že je ZŠ výborně na přijímací zkoušky na SŠ spíše nepřipravila
- 2) většina respondentů podala přihlášky na SOU (70 %), jen 20 % respondentů se hlásilo na SOŠ a 10 % respondentů na gymnázium
- 3) pokračovat na VŠ nechtěl v současnosti určitě ani jeden respondent. Spíše ano 30 % dotázaných, spíše ne 20 % dotázaných a celých 50 % respondentů odpovědělo, že by na VŠ pokračovat nechtěli
- 4) vzdělání rodičů respondentů bylo rovnoměrně rozvrstvené mezi ZŠ, SOU, SOŠ, VŠ. Pouze v jednom případě bylo zmíněno gymnázium
- 5) 30 % respondentů si myslí, že maturitu mít musí, ovšem většina (70 %) si myslí, že ji mít nemusí. Přesto nastala 100 % shoda v odpovědi, kdy všichni respondenti maturitu mít chtějí
- 6) všichni respondenti odpověděli, že byli na dni otevřených dveří SŠ, na kterou se hlásí
- 7) svou ZŠ při pomoci výběru SŠ kladně hodnotili respondenti především za: informace (80 %), možnost navštívit v rámci školy Veletřh „Burza škol“ (50 %), vzdělání (20 %), výchovnou poradkyni (10 %) a v 10 % odpovědí za „nic“
- 8) při zodpovídání otázky, co by své ZŠ při výběru SŠ vytkli, 70 % odpovědělo, že nic, 20 %, že jim osobně moc neporadili a v 10 % zazněl hlas na málo vyplněných scio testů
- 9) výchovný poradce žákům většinou radil, ať zvolí SŠ dle svých zájmů, uplatnění na trhu práce. Jen v jediném případě pracovník dle odpovědi respondentky zpochybnil výsledek poradenství z PPP (cit. „to, co vyšlo, je blbost“) a doporučil méně náročnější variantu

10) respondenti uvádějí, že jim na ÚP byla doporučena především praktická volba SŠ, tedy dle následného uplatnění na trhu práce (55 %). Doporučována také byla volba dle zájmů, technického či manuálního zaměření

11) všichni respondenti prošli testem na profesní schopnosti a většina měla o výsledky opravu zájem (90 %)

Dále byla zkoumána míra školního a mimoškolního sebepojetí. Kladné sebepojetí vykazalo 50 % respondentů (převážně dívek) a zbylých 50 % se vnímalo ve škole neúspěšné (převážně chlapců). Naopak 80 % respondentů se vnímalo jako mimoškolně úspěšných (zde byl poměr dívčích a chlapeckých odpovědí vyvážený).

Vztah k sobě a své SPU vyjadřovali respondenti takto:

- 60 % si myslí, že výběr SŠ jejich porucha ovlivnila velmi, 10 % si to spíše myslí, ale 30 % respondentů uvedlo, že si spíše nemyslí, že by jejich porucha velmi ovlivnila jejich výběr SŠ
- na otázku ve formě nedokončené věty popisovali respondenti své pocity. 40 % se cítí stejně jako před diagnostikou (zajímavé je, že respondentkami jsou ze 100 % dívky), 40 % se cítí lépe (zde máme opačný extrém, kdy takto odpovědělo 100 % chlapců), 10 % uvedlo, že nemůže pocity posoudit a 10 % uvedlo, že se cítí „o moc hůř“
- v nedokončené větě vybízející respondenty k radě svým vrstevníkům se stejnou diagnózou se objevovaly odpovědi: „Prosím, učte se“ (30 %), „dělejte co nejmíň chyb a chovejte se, jako byste tuhle poruchu ani neměli“ (20 %), „nebojte se“ jít si za svým (20 %), „nestydět se“ (10 %), „pište si doma cvičné diktáty“ (10 %)

Oblast volby kritérií výběru SŠ a přiřazení k nim míry osobní důležitosti sledovala poslední nejmenovaná část. Žáci seřadili osmnáct možností následovně:

Tab. 1.7 Pořadí míry důležitosti kritérií při rozhodování o výběru SŠ (pozn. od 1. = nejdůležitější po 18. = nejméně důležité kritérium).

1. aby mě SŠ bavila	10. moje šance se na SŠ dostat
2. obsah studia na SŠ	11. škola je blízko našeho bydliště
3. moje koníčky	12. škola je internátní
4. představa rodičů	13. nemusejí se (na SŠ) dělat přijímací zkoušky
5. mimoškolní činnost (kroužky)	14. finanční situace naší rodiny
6. vybavení SŠ	15. doporučení SŠ na ÚP
7. abych jí (SŠ) zvládl/a dokončit	16. doporučení SŠ v PPP
8. abych měl/a dobré zaměstnání	17. jít pak studovat do zahraničí
9. doporučení SŠ mou ZŠ	18. moci se odstěhovat z domova

V dotazníkovém šetření „Volba SŠ pro mé dítě s SPU“, kde byli respondenty 4 zákonní zástupci žáků s SPU, bychom se zastavili u dvou oblastí. První z nich je míra spokojenosti s přípravou jejich dítěte s SPU ze základní školy na studium na SŠ. 75% zákonných zástupců žáků bylo spíše spokojeno a jen 25% spíše nespokojeno. V nedokončené větě na téma předání doporučení jiným rodičům, kteří vychovávají dítě s SPU, se objevovala vyjádření:

„trpělivost“, „pevné nervy“, „nevzdávat to“. V poslední otevřené otázce na volné psaní se většina zákonných zástupců nechtěla již nijak k tématu vyjádřit.

Dotazníkové šetření „Kariérní poradenství pro žáky s SPU“ zaměřené na respondentskou skupinu výchovných poradců přineslo následující zjištění:

- 75% respondentů odpovědělo, že se individuálním poradenstvím s žáky s SPU zabývá proaktivně (sami si žáky s SPU vyhledávají) a jen 25% odpovědělo, že jim službu poskytne, když přijdou s rodiči
- dle odpovědí výchovných poradců je rodiče dětí s SPU navštěvují v rámci kariérního poradenství jen zřídka (75% odpovědí), odpověď často uvedlo (25%)

- zda se rodiče ptají po zohlednění diagnostické zprávy svého dítěte z PPP, se většina výchovných poradců v nedokončené větě rozepsala. Konkrétní odpovědi by mohly pomoci pochopit některé souvislosti v oblasti praxe kariérního poradenství, proto je zde uvedeme:
 - 1) Hlavní město Praha: „Rodiče se ptají, ale berou to ve většině případů jen jako úlevu, omluvu pro dítě.“
 - 2) Plzeňský kraj: „Stává se, že si rodiče přijdou pro kopii vyšetření z PPP, když ji ztratili a chtějí ji doložit SŠ a ptají se, jak to chodí.“
 - 3) Ústecký kraj: „Většinou se ptají.“
 - 4) Moravskoslezský kraj: „Někteří rodiče se zajímali.“

- V poslední otevřené otázce se výchovní poradci mohli volně vyjádřit k tématu:
 - 1) Hlavní město Praha: „Dle mého názoru si žáci s SPU, kteří s poruchou chtějí pracovat, již v deváté třídě osvojili určité kompenzační mechanismy. Žáci a jejich rodiče, kteří již doma moc nepracují, žák je nemotivovaný ke studiu, berou zohlednění spíše jako nástroj své úlevy a možná i ospravedlnění si neúspěšnosti žáka. Vyžádání si IVP ale samo o sobě nestačí. Často se stává, že místo toho, aby své dítě podpořili v jeho silných stránkách, ze své ambice ho rodiče dají na gymnázium, kde je žák s minimem učebních schopností nešťastný...“
 - 2) Plzeňský kraj: „Na žádost rodičů píši já, jako výchovná poradkyně, na přihlášku potvrzení, že žák má SPU. Není to povinné a setkávám se i s tím, že to někteří rodiče nechťejí. Na vyšetření chodí většinou ve 2. pololetí 7. ročníků, takže platnost mají do konce 9. ročníku. Možná jako takovou zajímavost bych uvedla, že z vyšetření dostávají výstup pouze rodiče, ne škola, pokud rodič chce, předá mi jednu kopii), pokud nechce, psychologka nám jako škole nemá právo říct výsledky vyšetření. Ale v takovém případě dítě nemusíme zohledňovat a pracovat s ním jinak...“
 - 3) Ústecký kraj: „Ne, díky.“
 - 4) Moravskoslezský kraj: „Přijde mi, že žádný z nich (žáků s SPU) neřešil, zda má škola úlevy pro děti se zprávou z PPP, obecně jsem se musela hodně doptávat já a řekla bych, že jejich rodiče to zajímalo hlavně na začátku roku,

kdy jsem s nimi mluvila při podpisu IVP, tak to (SŠ) zmiňovali myslím všichni...”

9 Doporučení k výběru střední školy

Na základě výsledků našeho šetření a předešlého odborného bádání v této oblasti se pokusím shrnout základní doporučení, která by měla pomoci lidem, participujícím na výběru SŠ pro žáka s SPU.

V teoretické části jsme si řekli, jaké jsou možnosti při výběru SŠ a nyní se pokusíme odpovědět i na praktické otázky. Kdy začít o střední škole uvažovat? Na co bychom se měli zaměřit nejprve? Kdo má mít při rozhodování hlavní slovo? A kdy opravdu může skončit výběr SŠ?

9.1 Fáze: Počáteční tázání

Pro většinu žáků se otázka volby profesní dráhy otevírá již na začátku osmé třídy ZŠ. Ač si ještě plně nepřipouštějí její aktuálnost, s vědomím prezentace svých průměrů ze známek z pololetního vysvědčení na přihláškách SŠ začínají více či méně vědomě měnit své chování a představovat si své budoucí směřování. Z psychologického hlediska hraje v tomto věku nejčastěji hlavní roli skupina vrstevníků, kteří mohou směřování a názor jedince ovlivnit. Dalšími důležitými činiteli jsou lidé z rodiny a jejich podpora či vzor. V tomto období je velmi důležité nepolevit v pravidelné práci s dítětem doma v rámci jeho každodenních příprav na školu. Důraz v otázce smysluplnosti cvičení (ať již reedukace či kompenzace) je stále více přesouván na jedince s SPU. Uvědomění si, že volba povolání je jeho rozhodnutí, které nejvíce ovlivní právě jeho život a aktivní zapojení se jedince do tohoto procesu, je základem pro dobrý výběr SŠ. V této fázi bychom měli posilovat jedincovo sebevědomí (Strnadová, 2006). Zaměřit se na jeho silné stránky, ale mít na vědomí i co mu stále činí problém. Stanovit si, co je pro nás prioritní (např. jaký předmět, dovednost apod.) a co není zas tak důležité. Setkala jsem se s případy, kdy měli rodiče přehnané požadavky na své dítě, které díky přílišnému výkonnostnímu tlaku ve finále selhaly. Ale jak poznat přílišné požadavky? Uvědomme si, že jedinec ani my nejsme a nebudeme výborní ve všem. Konstruktivní kritika a na druhé straně pochvala za dobře vykonanou práci je v tomto okamžiku více než předpovídání černé budoucnosti v případě neúspěchu. Pozitivní motivace k dalšímu rozvoji a podpora učebního stylu

jedince je v této fázi od zákonných zástupců a žákových pedagogů velmi účinná. Komunikace nesmí zůstat jen ve směru jedinec-učitel či jedinec-zákonný zástupce, ale musí se odehrávat v pomyslném trojúhelníku, kde v jeho vrcholech stojí: Jedinec s SPU, zákonný zástupce, pedagog. Již v této fázi by měli všichni aktéři téma výběru SŠ komunikovat a v případě potřeby začít zapojovat i další (výchovní poradce, pedagogicko-psychologický pracovník aj.). Efektivní komunikace na počátku výběru SŠ pro žáka s SPU napomůže vyhnout se případným nedorozuměním v průběhu tohoto procesu.

9.2 Fáze: Osobnostní testování

Pokud si jedinec s SPU uvědomuje svou důležitou roli na výběru SŠ a s ostatními aktéry spolupracuje, je na čase si začít zjišťovat základní fakta. Již víme, co jedinci jde, co ho baví a zajímá (tak jako jsme si vědomi i jeho slabších dovedností), ale potřebovali bychom dané charakteristiky více specifikovat. První možností je konzultace s výchovným poradcem na škole, který může provést základní profesní testování. Tuto strategii zvolilo v našem šetření 90% respondentů s SPU (v porovnání s 19 % respondentů z řad běžných žáků ve Výzkumu). Dalším krokem, který žáci s SPU nejčastěji činí, je návštěva profesního poradenství na ÚP, kde získají mohou jedinci nejen projít testováním svých schopností a předpokladů, ale také získají povědomí a typech profesí, které je možné na trhu práce vykonávat. V rámci získání více informací z různých zdrojů může jedinec s SPU sám či se zákonným zástupcem využít profesního testování na pracovišti PPP.

9.3 Fáze: Zjišťování nabídek středních škol

Vedle profesních předpokladů dítěte a jeho zájmů hraje roli také nabídka studia konkrétní SŠ. Prvotní informace zjistíme z internetu, např. požadavky přijímacího řízení či ze zdejší ZŠ. Rozšiřující informace můžeme získat návštěvou SŠ v rámci Dne otevřených dveří. Pro žáky z našeho šetření bylo hned na druhém místě v důležitosti výběru SŠ důležité, jaký obsah studia SŠ nabízí. Neopomeňme v tomto ohledu také celkové zaměření školy, její vybavení, dobrovolnické sdružování žáků (divadlo,

pěvecký soubor, hudební orchestr aj.) či ukazatele úspěšnosti jejich absolventů²⁰. Pokud chceme, aby žákovi s SPU byla zohledňována jeho diagnóza i na SŠ, mělo by nás také zajímat, zda jsou na škole vyučující, kteří mají s jinými žáky s SPU předchozí zkušenost. Tyto otázky nám může zodpovědět ředitel školy či např. výchovný poradce. Z šetření vyplynulo, že zákonné zástupce často tato možnost dotazu nenapadla, a proto považují za důležité ji zde zmínit.

9.4 Fáze: Konkrétní příprava

Po zaslání přihlášek na vybrané SŠ se část žáků začne intenzivněji připravovat na složení přijímacích zkoušek (např. formou doučování či speciálních kurzů) a druhá část, která je díky průměru nebo neuskutečnění přijímacích zkoušek střední školou přijata, prochází částečnou stagnací v oblasti učení. S blížícím se termínem přijímacího řízení se první část jedinců dostává do stresu a tlak na výkon se zvyšuje. V této fázi je důležité nejen osvojení si maxima znalostí, ale také schopnosti pracovat se svým stresem a strachem. Je důležité nezapomenout, že i u přijímacích zkoušek musí být zachován individuální přístup k žákům, tedy žák s dyslexií může mít např. delší čas na vyplnění testu apod. Na potřebu individuálního přístupu k žákovi s SPU je potřeba upozornit v rámci zasílání přihlášky SŠ a nejlépe ještě před samotným termínem konání přijímacího řízení.

9.5 Fáze: Ukončení výběru střední školy

Mohlo by se zdát, že výběr SŠ končí nástupem žáka na tuto školu, ale nemusí to tak vždy být. Může se stát, že v průběhu prvních měsíců zjistíme, že vybraná SŠ není pro jedince s SPU vhodnou. Příčinami neúspěchu nemusí být ani tak snížené intelektové schopnosti, jako spíše nedostatečné studijní návyky a dovednosti pro učení a řada dalších faktorů (Eliášková, 2009). Můžeme se setkat s případy, kdy žák nepřivykne učebnímu tempu školy nebo potřebuje lepší zázemí pro své studium apod. Důvodů můžeme pozorovat i několik a je nutné zvážit, zda by bylo pro žáka lepší, kdyby školu

²⁰ Ukazatele úspěšnosti absolventů mohou být občas zavádějící, např. Sonda Maturant, která je celorepublikově známá může nabízet nepřesné informace právě díky faktu, že se do ní SŠ hlásí sami. Dle mého názoru je spolehlivějším ukazatelem úspěšnosti absolventů např. úspěch v celorepublikové soutěži apod.

změnil, či stávající obtíže překonal. Zjištění potřebné změny školy může být pro žáka i jeho okolí velmi bolestivé. Pocit neúspěchu by však neměl převýšit pocit otevřené budoucnosti, kterou každý člověk má. Projekce vlastních neuskutečněných očekávání v této chvíli ničemu nepomáhají, naopak podpora a citlivé vedení za pomoci odborníků (např. PPP) mohou pomoci situaci překlenout a neuzavřít tak v jedinci s SPU motivaci k dalšímu rozvoji jeho osobnosti.

10 Shrnutí – závěrečná diskuze

Jak vybrat SŠ pro žáka s SPU? Pokud si na tomto místě položíme otázku, která nás doprovázela celou prací, měli bychom si na ni být schopni odpovědět detailněji a možná s určitým přehodnocením našich postojů, než tomu bylo na začátku čtení této práce.

Cílem diplomové práce bylo utřídit a zpřehlednit čtenáři hlavní zákonitosti výběru SŠ pro žáka s SPU. Za čtenáře je zde v první řadě pokládán univerzitní pedagog, ovšem ráda bych přispěla i k rozšíření práce (ať již v této podobě nebo upravené) a diskuzi na poli širší veřejnosti. V průběhu tvorby teoretické části a především praktické části jsem znovu narážela na nedostatek zdrojů k problematice výběru SŠ žákem s SPU a zároveň k jejich poptávce ze strany vyučujících i zákonných zástupců. Kladla jsem si otázku: „Proč se dosud nikdo nezaměřil na specifika výběru SŠ pro žáka s SPU v rámci např. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy?“, „Proč je tato tematika opomíjena?“. Hlavním z možných důvodů by mohla být domněnka, že žáci s SPU se v tomto výběru nikterak neodlišují od běžných žáků. Tato domněnka může být potvrzena či vyvrácena, ale dokud nebude reflektována, zůstane jen domněnkou. O prvotní sondu do současného stavu výběru SŠ pro žáka s SPU jsem se pokusila v rámci této práce a podíváme-li se do výsledků šetření, můžeme na řadu možných zákonitostí poukázat.

Na základě prostudované literatury a předchozích výzkumných zkušeností jsem sestavila dotazníkové šetření, kterým jsem oslovila 1) respondenty z řad žáků s SPU, 2) zákonné zástupce žáků s SPU a 3) školní výchovné poradce. Hlavní otázky problematiky volby SŠ pro žáka s SPU se objevily v konstruovaných hypotézách šetření. Vedle kvantitativních dat je možné ze sondy získat také kvalitativní hodnoty, které jsou pro další výzkum cenné (viz kapitola 8.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření).

Jaké průsečíky a odlišnosti ve volbě SŠ pro žáka s SPU zaznamenala naše sonda ve vztahu k volbě SŠ běžnými žáky (viz Šťastnová, Drahoňovská, 2012)? Průsečíky neboli shodné strategie volby se v šetření ukázaly především v H1. Ověřováním H1. jsme zjistili, že shodně hodnotí respondenti obou skupin vliv

a odbornou pomoc při výběru SŠ. Běžní žáci i žáci s SPU odpovídali, že největší vliv na jejich volbu SŠ měli oni sami a že odbornou pomoc hledali nejčastěji u výchovného poradce. Na první pohled je zde shoda, avšak při detailním pohledu na procentuální odpovědi můžeme vidět rozdíly i zde. I když hodnocení vlastního vlivu na výběr SŠ u obou skupin vyšlo shodně, je zajímavé podíváme-li se na jednoznačnou pozici vlastního vlivu u běžných žáků (90 % odpovědí) a slabší hodnocení vlastního vlivu u žáků s SPU (58 %). Obrácený poměr vyšel u vyhledání odborné pomoci respondenty. Obě skupiny nejčastěji navštívily výchovného poradce, avšak běžní žáci jen v 19 % případů, kdežto žáci s SPU v 90 % případů. Odlišné výsledky jsme zaznamenaly v hodnocení důležitosti rad druhých a v používání informačních zdrojů k volbě SŠ. Zatímco běžní žáci uváděli jako nejdůležitějšího poradce své rodiče, žáci s SPU si nejvíce cenili rad třídního učitele. Za nejčastější zdroje informací uváděli běžní žáci rodinu a žáci s SPU znovu třídního učitele.

Mile mne překvapily právě odpovědi respondentů s SPU, které favorizovaly třídního učitele jako důležitou osobu, na kterou se při výběru SŠ obraceli. Pokud opomenou fakt možné stylizace žáka, kterou jsem se výběrem dobrovolně přihlášených respondentů pokusila minimalizovat, znamenalo by to na jedné straně ocenění učitelovy práce a na druhé straně důležitou informaci pro volbu efektivní strategie při práci s klíčovým aktérem ve volbě SŠ pro žáka s SPU. Pozice třídního učitele by se po ověření této skutečnosti mohla stát primární pro koordinaci počátečních diskuzí mezi žákem, zákonnými zástupci, výchovným poradcem a dalšími aktéry vstupujícími do volby SŠ pro žáka s SPU.

Při ověřování zájmu žáků s SPU a jejich zákonných zástupců o informaci týkající se zohlednění diagnostické zprávy žáka z PPP nabízenou střední školou (H3.) bylo překvapující, že jen sedm žáků a pouze dva zákonní zástupci potvrdili, že se o toto zohlednění zprávy na vybrané SŠ zajímali. Tuto skutečnost podporují i výpovědi svou respondentů z řad výchovných poradců. Respondentka z Plzeňského kraje uvedla, že se setkává s tím, že rodiče nechtějí, aby jejich dítě nastupovalo na SŠ jako žák s SPU (pokud tuto skutečnost škole zákonný zástupce neřekne, nemůže a nebude s žákem škola dle IVP pracovat!). Respondentka z Moravskoslezského kraje upozorňovala spíše na nezáměr zákonných zástupců problematiku SPU u svého dítěte i po přechodu na SŠ řešit. Jelikož nemáme ani v této oblasti oficiální výzkumy, kterých bychom se mohli

při interpretaci našeho šetření přidržel, můžeme na důvody „zatajení“ specifické poruchy žáka, který přechází na SŠ jen usuzovat. Osobně si myslím, že „zatajení“ diagnózy SPU u dítěte, které začne studovat na SŠ, může více ublížit než pomoci. Pokud chtějí rodiče například usnadnit svému dítěti startovní pozici v kolektivu tím, že jeho specifickou potřebu nepřiznají, může se již po pár měsících dítě stát neúspěšným právě z důvodů selhávání v oblasti, kde SPU diagnostikovanou má. Spíše než riskovat tento proces bych doporučovala předem zjistit, zda mají vyučující na SŠ zkušenosti s prací s žáky s SPU a zasadila se o rovné uvedení žáka do kolektivu. Tato cesta je náročnější pro třídního učitele, který by měl pracovat se sociálním klimatem ve třídě a nejen žáka s SPU, ale i běžné žáky k rozvoji pozitivně motivovat.

České školství přijalo Zákonem č. 561/2004 Sb. závazek, že bude pomáhat i žákům se zdravotním postižením (do kterých se žáci s SPU řadí) „*při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování.*“²¹, z čehož dle mého názoru vyplývá nejen materiální podpora v tomto procesu, ale také systematická pomoc a podpora na základě předešlého screeningu potřeb zúčastněných. Toto šetření by mělo být malou sondou, která diskuzi k dané problematice otevře. Ráda bych se pozastavila u slova „malou“. Vzorek respondentů, kteří nakonec na šetření odpověděli, je z mého pohledu velmi malý²². Přiznávám, že osobně jsem doufala v mnohem větší počet odpovědí s ohledem na to, že jsem v počátcích obeslala 292 základních škol. Bohužel se tak nestalo, a proto slovy J. Pelikána nahlížím na toto šetření jako na „*malou etapu ve velkém hledání pravdy.*“ (2007, s. 26). Poučením pro další bádání v této oblasti by mohlo být zasazení se o oficiální zaštitění zkoumání problematiky výběru SŠ pro žáky s SPU např. právě samotným ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Doufám, že toto „hledání pravdy“ bude pokračovat v rámci pomoci a podpory žáků s SPU, kteří i se svými speciálními potřebami mají právo vyjádřit sami sebe.

²¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online], [cit. 2013-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

²² Také dle Pelikána (2007) je 0-30 respondentů označováno za malý vzorek.

Použité zdroje

Monografie

BALCAR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti : Celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. Praha, SPN, 1983.

BANDURA, A. *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. 9. vyd. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. ISBN 0-7167-2850-8.

BENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat : Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament ; inteligence ; sebepojetí : nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno a Tišnov : Psychologický ústav AV ČR, Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BURDEN, R. *Dyslexia and Self-Concept : Seeking a Dyslexic Identity* . Guernsey (United Kingdom) : John Wiley & Sons Inc, 2005. 98 s. ISBN 9781861564832.

BURDEN, R. *Myself As a Learner Scale*. 1. vyd. Windsor: nfer-Nelson, 2000.

ERIKSON, E., H.: *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha, NLN, 1999.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

FROMM, E. *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona, 1996. 125 s. ISBN 80-85637-26-X.

HELUS, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha : Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990. 125 s.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982. 196 s.

- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN , 1973. 259 s.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat : Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.
- JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita - vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2284-9.
- KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení : Metodický text pro učitele základních a speciálních škol*. Praha : TECH-MARKET, 1997. 68 s. ISBN 80-86114-13-9.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu : Konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy : specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. Dobrá Voda : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 50 s. ISBN 80-7020-102-9.
- KREJČOVÁ, L. *Dítě s dyslexií v prostředí školy*. [s.l.], 2005. 169 s. Rigorózní práce. Karlova Univerzita, Filozofická fakulta.
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem ; jaký jsem : aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno : AISIS (sdružení), 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2.
- KUCHARSKÁ, A. et al. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha : IPPP, 2006. 224 s. ISBN 80-8656-13-5.

LAŠEK, J . *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 162 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

MACEK, P. *Adolescence* . Praha : Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy : přehledová studie*. Praha : IPPP, 1998. 36 s. ISBN 80-86856-27-5.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí : příručka*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické tesy, N.P., 1992. 50 s.

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJKOVÁ, V. *Specifické poruchy učení a jejich náprava (bakalářská práce)*. Praha : FF UK, 2009.

MATĚJKOVÁ, V. *Vliv sociálního klimatu na sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení (diplomová práce)*. Praha : FF UK, 2011.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních : materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií ; dysgrafií ; dysortografií....* Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2004. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

PLAŇAVA, I.; PILÁT, M. *Děti, mládež a rodiny v období transformace : sborník prezentací na sympoziu pořádaném ve dnech 19.-21. září 2002 Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity Brno*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 290 s. ISBN 80-86598-36-5.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. aktualizované vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

REID, G., et al. *The Sage Handbook of Dyslexia*. India : Replika Press Pvt. Ltd, 2008. 528 s. ISBN 978-1-4129-4513-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Panorama , 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení : Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SMÉKAL, V.; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické ; sociální a pedagogické aspekty*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha : SPN , 1987. 273 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum , 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 2. vyd. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 11. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU : pro 1. stupeň ZŠ*. Praha : D + H, 2006. 44 s. ISBN: 80-903579-4-6.

Články z časopisů

ČAPEK, R. Měření třídního klimatu : užiteční dovednost učitele II. . *Moderní vyučování : Časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2007, 13, 10, s. 8-9.

ELIÁŠKOVÁ, I. *Jak si vybrat střední školu*. 2009, 56, 9, s. 10-12.

HŘEBECKÝ, M. *Jak vybrat střední školu?* 1999, 46, 1, s. 18-19.

JEDLIČKA, R. Psychoanalytické zamyšlení nad výchovou vedoucí k problémům v sebepojetí u dospívajících. *Pedagogika*. 2002, 52, 3, s. 321-336.

KASÍKOVÁ, H. Měření třídního klimatu : užiteční dovednost učitele I. . *Moderní vyučování*. 2007, 13, 9, s. 13-14.

KOCUROVÁ, M.: Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, 2002, č. 1, roč. 12, ISSN 1211-2720.

KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska : nejčastější témata poradenství ve víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. *Autorský článek H.Kasíkové*. Vytvořeno 23.11.2010, s. 12-27.

MACEK, P. Adolescenti a jejich rodiče : důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2004, 54, 4, s. 342-354. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, J.; LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce?. *Výchova a vzdělání*. 1991, 1, 8, s. 173-176.

MICHALOVÁ, Z. Vliv pobytu ve specializované třídě na rozvoj sebehodnocení dítěte se specifickou poruchou chování a učení. *Výchovné poradenství*. 2001, 28/29/2, s. 10-22.

NĚMCOVÁ, P. Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie Dnes*. 2006, 12, 9, s. 20-22.

STRNADOVÁ, I. *Škola je pro rodiče dětí se SPU podpora, ale i hrozba*. *Rodina a škola*. 2006, 53, 6, s. 17.

ŠEDIVÁ, O. *Nevíte, jak si vybrat střední školu? Hledejte na www.infoabsolvent.cz*. 2007, 15, 28, s. 3

ZELINKOVÁ, O. Co je nového ve světě dyslexie. *Rodina a škola*. 2004, 51, 5, s. 11.

ZELINKOVÁ, O. Dyslexie na 2. stupni. *Rodina a škola*. 1995, 42, 10, s. 19.

Elektronické publikace

BARTLETT, D.; MOODY, S.; KYNDERSLEY, K. *Dyslexia in the workplace : An Introductory Guide* [online]. UK : Wiley-Blackwell, 2010 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z WWW:

<http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>.

F81. : Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In *MKN-10 I. díl Tabelární část* [online]. ÚZIS ČR : [s.n.], 2008 [cit. 2013-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>. ISBN 978-80-904259-0-3.

ŠŤASTNOVÁ, P.; DRAHOŇOVSKÁ, P. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru* [online]. NÚOV : Kariérové poradenství, 2012 [cit. 2013-10-11]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/vip2/jak-zaci-zakladnich-a-strednich-skol-vybiraji-svou-dalsi>.

TURNER, M.; RACK, J. *The Study of Dyslexia* [online]. New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2004 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z WWW: <<http://books.google.com/books?id=oE3gqiIH56AC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>>.

Elektronické zdroje

Česká školní inspekce [online]. 2009 [cit. 2011-04-01]. Kritéria hodnocení. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/kriteria-hodnoceni>>.

DYS-centrum [online]. 2008 [cit. 2013-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.cerny-ps.cz/dyscentrumzdar/>>.

MŠMT. Vyhláška č. 73/2005 Sb. In *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

Projekt Odyssea, o. s. [online]. 2007 [cit. 2011-06-10]. Dostupný z WWW: http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/jak_zlepsit_vztahy_v_nasi_tride_2_stupen_zs.pdf

Vyhláška č. 72/2005 Sb. In *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2013-08-09]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

Zákon č. 561/2004 Sb. In *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Dotazník pro žáky s SPU v 9. roč. „Jak jsem si vybíral/a střední školu“
- Příloha č. 2 Dotazník pro zákonné zástupce „Volba SŠ pro mé dítě s SPU“
- Příloha č. 3 Dotazník pro výchovné poradce „Kariérní poradenství pro žáky s SPU“

Příloha č. 1

Dotazník pro žáky s SPU v 9. roč. „Jak jsem si vybíral/a střední školu“

Jak jsem si vybíral/a střední školu?

Ahoj!

Ještě jednou děkuji, že sis udělal/a chvilku na vyplnění dotazníku. Snažím se usnadňovat žákům se specifickými poruchami učení (dál už jen SPU) jejich cestu školním systémem a výsledky z tohoto anonymního dotazníkového šetření by měly pomoci. Jsi tedy nyní toho součástí ☺

Bude mě zajímat tvůj názor a nikdo třetí nebude informace, které zde vyplníš, vidět, takže se nemusíš bát být vážně upřímný/upřímná.

Někdy budeš **tučně** zvýrazňovat odpověď, někdy doplňovat slova (tam budou tečky.....), někdy přiřazovat (kopírovat) slova k číslům. Tak jdeme na to? Mělo by ti to zabrat kolem 5 – 10 min. – schválně se podívej na hodiny, kolik je, a na konci mi to můžeš „mimo hru“ sdělit ;-). Začínáme:

Dívka/Chlapec věk:..... třída:..... kraj:.....datum:.....2013.

Mám diagnostikovanou/né (SPU):

- Dyslexie - Dysgrafie - Dysortografie - Dyskalkulie - jinou.....

1) Jak jsem vybíral/a SŠ (zvýrazňuj tučně či doplňuj):

Tvrzení	Mé hodnocení
1. ZŠ, na které nyní studuji, mne připravila na přijímací zkoušky na SŠ výborně.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
2. Na jaký typ SŠ se hlásíš?	1.přihláška..... 2. přihláška..... 3. nehlásím se nikam, jdu pracovat
3. Budeš chtít pokračovat na VŠ?	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
4. Nejvyšší ukončené vzdělání mých rodičů je:	Matky:..... Otce:.....
5. Maturitu mít <i>musím / nemusím</i> , ale <i>chci / chtějí rodiče/chce</i>(zvýrazni a doplň prosím).	
6. Na dni otevřených dveří SŠ jsem.....	
7. Zajímal/a jsem se, zda na vybrané SŠ zohledňují mou zprávu z pedagogicko-psychologické poradny.	<i>ano / nenapadlo mě to / nezajímá mne to</i>
8. Při výběru SŠ mi má ZŠ pomohla a pochválil/a bych ji za.....	
9. Při výběru SŠ bych své škole vytkla.....	

10. Byl ses poradit u svého výchovného/školního poradce?	<i>ano / ne</i>
11. Pokud ano, co ti poradil/a?.....	
12. Byl ses poradit v pedagogicko-psychologické poradně?	<i>ano / ne</i>
13. Pokud ano, co ti poradili tam?.....	
14. Byl ses poradit na Úřadu práce?	<i>ano / ne</i>
15. Pokud ano, co ti doporučili?.....	
16. Radil ses i s někým jiným?	<i>ano / ne</i>
17. Pokud ano, s kým?..... A co ti poradil/a?.....	
18. Zajímalo tě, co ti vyjde z testů naměřených na profesní schopnosti?	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne - žádné testy jsem si nedělal / jinak.....</i>
19. Myslím si, že výběr střední školy moje porucha učení velmi ovlivnila.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>

Ted' tě čeká přiřazování (můžeš slova jen zkopírovat „Ctrl+C“ a vložit k pozici, kterou vybereš „Ctrl+V“):

❖ **Nejvíc informací pro rozhodování o volbě SŠ jsem dostal/a od:**

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| - matka | - pedagogicko- | - SŠ |
| - otec | psychologická poradna | - Den otevřených dveří na SŠ |
| - třídní učitel | (PPP) | - někoho jiného..... |
| - výchovný poradce ZŠ | - Úřad práce (ÚP) | |
| - spolužáci | - internet | |
| | - knihy | |
- 1) (nejvíc důležitých informací)
 - 2)
 - 3)
 - 4)
 - 5)
 - 6)
 - 7)
 - 8)
 - 9)
 - 10)
 - 11)
 - 12) (nejméně důležité informace)

❖ **Při výběru SŠ jsem dal/a nejvíc na řady:**

(seřaď podle toho, jak byly jejich rady pro tebe důležité)

- 1) (nejdůležitější osoba)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6) (nejméně důležitá osoba)

❖ **Při výběru SŠ hrálo roli víc věcí:**

Přečti si možnosti a ke každé začni doplňovat čísla od 1-18 podle toho, co hrálo při tvém rozhodování roli. Číslo 1 dej nejdůležitější věci, a pak pokračuj v číslování popořadě (2, 3, 4,..), ať se neztratíš ☺ Číslo 18. dej té nejméně důležité.

- představa rodičů -č.
- moje koníčky -č.
- škola je blízko našeho bydliště -č.
- obsah studia na SŠ -č.
- škola je internátní -č.
- finanční situace naší rodiny -č.
- moje šance se na SŠ dostat -č.
- doporučení SŠ mou ZŠ -č.
- doporučení SŠ v PPP -č.
- doporučení SŠ na ÚP -č.
- aby mě SŠ bavila -č.
- abych měla dobré zaměstnání -č.
- abych ji zvládl/a dokončit -č.
- jít pak studovat do zahraničí -č.
- moci se odstěhovat z domova -č.
- nemusejí se dělat přijímací zkoušky -č.
- vybavení školy -č.
- mimoškolní činnost – kroužky -č.

A poslední část: Co si myslím o sobě (zvýrazňuj tučně či doplňuj):

Tvrzení	Mé hodnocení
1. Volba SŠ je pouze moje věc.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
2. Ve škole je víc věcí, které mi nejdou a štvou mě, než které mi jdou a tím mi dělají radost.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
3. Často bych chtěl/a říct, co si myslím, ale mám strach, že by se mi za to ostatní smáli.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
4. Záleží mi na tom, co si o mně lidé ve třídě myslí.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
5. Často ve třídě nerozumím tomu, co mám dělat, a jsem za to pak nespravedlivě potrestán/a.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
6. Nová problémová situace je pro mě výzva, abych ji zvládnul/a.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
7. Jsem spíš přizpůsobivý/přizpůsobivá než průbojný/průbojná.	ano / spíše ano / spíše ne / ne
8. Cítím se méně hodnotný/hodnotná než druzí lidé.	ano / spíše ano / spíše ne / ne

9. Při učení jsem rád/a, když mi někdo pomáhá.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
10. Co si o mně myslí rodiče je pro mne důležitější než názor kamarádů.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
11. Vidím, že v řadě předmětů za svými spolužáky zaostávám.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
12. Z celého dne se nejvíc těším, až skončí škola a budu mít volno.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
13. Většinou mi lidé ve škole nekřivdí, ale vědí, jaký/jaká jsem.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
14. Jsem schopen/schopna dělat věci právě tak dobře jako druzí lidé.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
15. Cítím, že jsem z přijímaček na SŠ ve stresu.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
16. Vím přesně, čím chci v budoucnu být, jakou chci dělat práci.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
17. Rozhodnout o volbě mé SŠ mají hlavně moji rodiče.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
18. Moje sny a přání jsou spojené s tím, jak budu úspěšný/úspěšná ve škole.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
19. Nová problémová situace je pro mě jen stres, bojím se, že ji nezvládnou.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
20. Mimo školu mám jiné zájmy/koníčky, ve kterých jsem dobrý/dobrá.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
21. Nevím, čím chci v budoucnu být, jakou chci dělat práci	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
22. Vzdělání je v životě důležité.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
23. Rodiče mě při studiu vždy podporují.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
24. Je pro mě důležité dělat práci, která mě bude bavit.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>
25. Mám k sobě samému celkem pozitivní vztah.	<i>ano / spíše ano / spíše ne / ne</i>

Prosím doplnit nedokončené věty:

- ✓ Myslím, že mé silné stránky jsou
- ✓ Myslím, že mezi mé slabé stránky patří
- ✓ Mým snem bylo.....
a dnes je můj sen
- ✓ SPU mám diagnostikovanou již let.
- ✓ Když mi tuto poruchu učení diagnostikovali, tak..... v mém okolí.
- ✓ Cítím se
než když jsem tuto poruchu diagnostikovanou neměl/a.
- ✓ Ve škole mám úlevy v (konkrétně nemusím na rozdíl od ostatních žáků.....)
- ✓ Rodiče by si představovali, že půjdu po ZŠ
- ✓ SŠ jsem vybíral/a
- ✓ Čas na výběr SŠ mi.....
- ✓ Žákům s podobnou poruchou, jako mám já, bych doporučil/a.....

Jsme u konce, tak jak dlouho ti to trvalo? ☺

Bylo obtížné dotazník vyplnit?

Ano / spíše ano / spíše ne / ne

☺

Můžu tě kontaktovat ještě někdy v budoucnu? *Ano, proč by ne. / Ne, tenhle dotazník mne totálně vyčerpá.* ☺

Díky moc za spolupráci!

Vážím si toho, že chceš pomoci dobré věci! ☺

Úspěšný vstup do života!
Veronika Matějková

Příloha 2

Dotazník pro zákonné zástupce „Volba SŠ pro mé dítě s SPU“

Kraj:.....

„Volba SŠ pro mé dítě s SPU“

- 1) Jste spokojen/a s přípravou Vašeho dítěte s SPU ze základní školy na studium SŠ?

Ano / spíše ano / spíše ne / ne

- 2) Zajímal/a jste se, zda na vybrané SŠ zohledňují diagnostickou zprávu z PPP Vašeho dítěte?

Ano / nenapadlo mě to / nezajímá mě to

- 3) Rodičům s žákem s SPU bych doporučil/a

.....

Příloha 3

Dotazník pro výchovné poradce „Kariérní poradenství pro žáky s SPU“

Kraj:.....

„Kariérní poradenství pro žáky s SPU“

1) Zabýváte se při kariérním poradenství individuálně žáky s SPU?

- Ano, když sami přijdou
- Ano, vyhledávám si je
- Ano, když přijdou s rodiči
- Ne, pracujeme s nimi v rámci celé třídy
- Jiné:.....

2) Navštěvují Vás rodiče žáků s SPU v rámci kariérního poradenství?

Často, zřídka, málokdy

3) Zda zohledňují SŠ diagnostickou zprávu z PPP se rodiče

.....

Vzor stránky souhlasu k půjčování DP:

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum