

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

# Přístup středoškolských pedagogů k žákům se SPU

Autor diplomové práce: Petra Mikešová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 30. 6. 2009

*Petra Mikešová*  
Petra Mikešová

## Poděkování

Za odborné vedení, připomínky a rady bych na tomto místě ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, Ph.D. Dále děkuji Ing. Zdeňce Holečkové za odborné konzultace a psychickou podporu.

## Abstrakt:

Práce se zabývá přístupem středoškolských pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení. V teoretické části jsou definovány specifické poruchy učení včetně jejich členění na jednotlivé druhy. Stěžejní kapitoly jsou věnovány hodnocení a klasifikaci, úlevám a toleranci, zohledňování a motivaci žáků se SPU. Obsahem praktické části je výzkumné šetření, které bylo realizováno na třech středních školách běžného typu a na třech středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

## Klíčová slova:

edukační proces

hodnocení

individuální vzdělávací plán

klasifikace

motivace

speciální vzdělávací potřeby

specifické poruchy učení

tolerance

úlevy

zohledňování

**Abstract:**

This master thesis is focused on attitude of pedagogues to the pupils with specific learning disabilities. Specific learning disabilities including their kinds are defined in the theoretic part. The main chapters engage in evaluation and classification, tolerance and motivation of the pupils with specific learning disabilities. There is a research in the practical part. I was held at three common secondary schools and three secondary schools for pupils with special educational needs.

**Key words:**

classification

educational process

evaluation

individual educational plan

motivation

special educational needs

specific learning disabilities

tolerance

# Obsah

Úvod .....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
1. Terminologické vymezení SPU.....	10
2. Druhy SPU .....	12
2.1 Dyslexie .....	12
2.2 Dysortografie .....	13
2.3 Dysgrafie .....	15
2.4 Dyskalkulie .....	16
2.5 Dyspinxie .....	17
2.6 Dysmúzie .....	17
2.7 Dyspraxie .....	18
3. Příčiny vzniku SPU .....	19
4. Legislativa a SPU .....	22
5. Žák se SPU na střední škole .....	24
5.1 Osobnost jedince se SPU .....	24
5.2 Výběr střední školy a volba povolání .....	27
5.3 Vzdělávání žáka se SPU .....	27
6. Pedagogové a žáci se SPU na střední škole .....	32
6.1 Hodnocení a klasifikace.....	32
6.2 Úlevy a tolerance, zohledňování .....	34
6.3 Motivace .....	36
6.4 Individuální vzdělávací plán .....	37
7. Další vzdělávání pedagogů .....	41
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>43</b>
8. Výzkumné šetření .....	43
8.1 Teoretizace výzkumného problému .....	43
8.2 Cíl výzkumného šetření .....	43
8.3 Metody výzkumu .....	44
8.4 Výzkumné otázky .....	44
8.5 Vymezení cílové skupiny .....	45
8.6 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	45

8.7 Výzkumné šetření – sběr dat .....	48
8.8 Výzkumné šetření – analýza a interpretace výsledků .....	49
8.8.1 Zohledňování .....	49
8.8.2 Způsoby zohledňování .....	51
8.8.3 Ovlivnění výuky a přípravy na ni, práce nad rámec přímé pedagogické činnosti.....	53
8.8.4 Individuální vzdělávací plán .....	63
8.8.5 Motivace .....	67
8.8.6 Získávání nových informací .....	68
8.9 Zhodnocení výzkumných otázek .....	69
9. Diskuse .....	71
<b>Závěr .....</b>	<b>73</b>
Seznam literatury .....	75
Seznam grafů .....	78
Seznam příloh .....	80
Přílohy .....	81

## Úvod

Neumět dobře číst a psát znamená v současném společenském klimatu mít uzavřenou cestu k informacím a k dalšímu vzdělávání. Opakované nezdary, neúspěchy a kolísavé výkony dětí s nejrůznějšími oslabeními a poruchami ve školním prostředí, ale i v běžném životě, nezávisí na intelektu, nedostatku pile, zdánlivé lenosti. Školní úspěšnost těchto dětí zdaleka neodpovídá vynaloženému úsilí, je proto nezbytné jednotlivá oslabení těchto dětí cíleně stimulovat a rozvíjet tak, aby byly schopny dostát nárokům a požadavkům na ně kladeným společností. (Michalová, 2004)

Je hned několik důvodů zabývat se v této práci problematikou specifických poruch učení. V první řadě je to stále se zvětšující povědomí společnosti o tomto problému, informovanost běžné populace se v posledních letech výrazně zvyšuje a nabídka odborných seminářů takto zaměřených roste. Druhým důvodem byl můj nástup na současnou pracovní pozici – učitelka na střední škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Časté setkávání s žáky se SPU pro mne bylo inspirací a v neposlední řadě i motivací k zaměření své diplomové práce právě na toto téma. Posledním impulsem, který mě definitivně přesvědčil o správnosti výběru tématu, byla má představa o budoucnosti, ve které bych se ráda věnovala diagnostice a nápravě specifických poruch učení.

SPU nejsou problémem, který doprovází jen dětství a s ním spojenou školní docházku, ale jsou problémem po většinu života. Na podnětnosti prostředí, na správné volbě nápravných technik, na citlivém přístupu okolí k dítěti s oslabením či poruchou závisí míra rozvoje jednotlivých oslabení a případné zjednodušení celého dalšího života jedince. V dřívějších dobách byla problematika SPU značně podceňována. V současné době se přístup postupně mění. Zejména značná část pedagogické, lékařské a rodičovské veřejnosti přistupuje k těmto dětem tolerantněji. Snaží se jim novými reedukačními přístupy více či méně úspěšně pomoci zvládnout nástrahy života, aniž by případný neúspěch výrazněji zasáhl sebevědomí dítěte.

Cílem práce je zjištění přístupu pedagogů k žákům se SPU na jednotlivých druzích středních škol.



Obsahem teoretické části je stručné nastínění problematiky SPU, vymezené definicí, popisem jednotlivých druhů SPU a specifikací vývoje dospělého jedince se SPU, dále zhodnocení přístupu středoškolských pedagogů k žákům se SPU zahrnující v sobě zohledňování těchto poruch, možnosti úlev a toleranci, hodnocení a klasifikaci, a v neposlední řadě motivaci žáků.

Obsahem praktické části je výzkumné šetření, realizované na šesti vybraných školách, vycházející z výše uvedeného teoretického vymezení.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Terminologické vymezení SPU

V odborné literatuře, ať už pedagogické nebo psychologické, se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností. Všechny tyto pojmy jsou nadřazeny termínům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Dismúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou běžným českým termínem, ale v zahraniční literatuře se tyto pojmy nevyskytují. Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Jsou v kategorii F80 – F89 Poruchy psychického vývoje. (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 1992)

Zahrnují základní diagnózy:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
  - F80.0 Specifická porucha čtení
  - F81.1 Specifická porucha psaní
  - F81.2 Specifická porucha počítání
  - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
  - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
  - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

*„Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností.“*  
(Vágnerová, Praha 2005, s. 60)

Specifické poruchy učení je nutné odlišit od poruch nespecifických, které mohou být způsobeny například postižením zraku, sluchu, motoriky, sníženým rozumovým

nadáním či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, které způsobují nedostatečnou motivaci ke školní práci.

Z hlediska problematiky definování specifických poruch učení můžeme zaznamenat určitý posun. Nové definice vymezují i oblast diagnostiky. Dále je důležité si uvědomit, že jedinci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu, jednotlivé projevy se mohou kombinovat. Specifické poruchy učení však nepůsobí samostatně, ale zasahují celou osobnost jedince. Řada odborníků zdůrazňuje důležitost procesu vnímání při čtení. Pokud je tato funkce porušena, můžeme očekávat těžkosti se čtením. Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek. V současnosti se setkáváme s tendencemi oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a definovat problém na základě potřeb dítěte. Proto jsou tyto osoby se SPU považovány za žáky (studenty) se speciálními vzdělávacími potřebami. (Pokorná, 2001)

Na základě obecných projevů specifických poruch učení můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Ty vyjadřují zaměřenost na jednotlivé školní výkony. Metodicky není tato terminologie zcela výhodná, protože deficit v jedné oblasti, například nedostatečná sluchová diferenciací řeči, může působit jako handicap v různých školních výkonech, tedy nejen ve čtení, ale i při psaní a někdy i v matematice.

Přesto je toto označení důležité, protože je nutné respektovat terminologii, která je rozšířena a pevně zakotvena mezi naší pedagogickou, poradenskou i rodičovskou veřejností. (Pipeková, 2006)

## 2. Druhy SPU

### 2.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. V doslovném překladu slova dyslexie to znamená poruchu ve vyjadřování řeči psanou (u psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Tento význam užívá většina současných autorů. I když jsme pojem dyslexie přeložili, neměli bychom opomenout uvést přesnější definici. Různí autoři se většinou dle svého profesního zaměření více či méně ve svých vymezeních pojmu odlišují. Z pedagogického pohledu se ale v zásadě většina z nich (včetně Pedagogického slovníku) shoduje na tom, že dyslexie je specifická porucha schopnosti číst, přičemž úroveň této schopnosti je ve značném nepoměru vzhledem k jiným schopnostem (hlavně pak intelektovým) a výkonům dítěte. Pro vytvoření zjednodušené představy o dyslexii je tato definice poměrně vhodná, ale samozřejmě ji nelze brát jako vyčerpávající a jedinou správnou. Je možno nalézt dva základní nedostatky.

První z nich, který rozebírá ve své publikaci i Pokorná (Pokorná, 2001), je problém zjišťování inteligence u dětí se SPU, konkrétně například s dyslexií. Intelligenční testy mohou dětem s dyslexií působit problémy ne svým obsahem, ale už zadáním. Dítě čte buď pomalu, a tak stráví čas místo řešením samotného úkolu luštěním zadání, popř. nepochopí obsah. Další možností je, že je dítě pro svůj školní neúspěch spojený s dyslexií neschopno k testu přistoupit neutrálně, projevuje se u něj tenze a obavy z neúspěchu. V takovém případě je mnohem vhodnější použít test měřící neverbální schopnosti, který často nepřipomíná dítěti školní situaci.

Druhý zásadní nedostatek definice je v případě, kdy dítě trpí nejen izolovanou dyslexií, ale navíc některou další SPU. Často se setkáváme s kombinací dyslexie a dysortografie, ale také i dysgrafie. Výše uvedené vymezení pojmu dyslexie říká, že výsledky dítěte ve čtení jsou nápadně horší než ostatní schopnosti a výkony. Pokud ale dítě trpí více poruchami školních dovedností, je velice těžké rozlišit, jsou-li zhoršené výsledky projevem několika SPU či jedná-li se o dítě celkově méně nadané a intelektově slabší, které pouze vyniká například výjimečnou motorikou. Všeobecně kombinace dyslexie s jinými potížemi, například mentální retardací, smyslovou vadou

nebo nepodněným sociálním prostředím, může způsobovat značné diagnostické obtíže. (Pokorná, 2001)

Porucha čtení se u dítěte konkrétně projevuje:

- sníženou schopností spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky
- výkon ve čtení je pod intelektovou úrovní dítěte, nápadně ve čtení zaostává za dětmi stejného věku a stejné vzdělávací cesty
- čtení je pomalé
- dítě obtížněji chápe smysl čteného textu nebo si obtížněji vybavuje čtená fakta. Ve vyšších ročnících základní školy nebo na střední škole v důsledku špatného čtení obtížněji chápe zadání úloh, nepovšimne si podstatných detailů nebo mu pochopení zadání zabírá neúměrně mnoho času
- dítě obtížněji udržuje oči na místě, kde čte, zvláště u drobného, hustého tisku
- dítě zaměňuje tvarově podobná písmena
- dítě přehazuje písmena, číslice, slabiky i celá slova ve větách
- dítě vynechává části slov i celá slova
- dítě přečte část slova, zbylou část slova se snaží uhodnout podle začátku slova, což má řadu nepříjemných následků (Nývtová, 2008)

## 2.2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Projevuje se narušenou schopností osvojovat si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení. Typické pro dysortografii je neschopnost dodržet pořadí písmen při psaní ve slově, nedostatky v měkčení, či v nesprávném dodržování délek samohlásek, neschopnost aplikovat i dobře naučená gramatická pravidla do písemné podoby. Chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost skloňovat a časovat příslušné druhy slov. Podkladem často bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce – sluchová paměť, analýza, syntéza, audiomotorická koordinace. Obtíže vyplývají i z dysfunkce pravé mozkové hemisféry a u některých jedinců se promítají do záměny tvarově podobných písmen.

Dysortografie se může rozvinout na bázi poruchy dynamiky duševních procesů, na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity. Je negativně ovlivněn průběh procesu psaní. (Pipeková, 2006)

Dysortografii rozlišujeme:

- auditivní – kde jde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní paměti. Jedinci mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova už chápou.
- vizuální – kde je snížena kvalita vizuální paměti. Jedinec není schopen si dokonale vybavit písmena tvarově i sluchově podobná. Není schopen napsané chyby v textu správně identifikovat a i při poskytnutí delšího času na opravu jich zvládá zachytit a opravit pouze velmi sporadické množství.
- motorickou – ta souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie.

Dysortografie se konkrétně projevuje takto:

- dítě pomaleji přijímá a zpracovává sluchové podněty
- dítě má slabší krátkodobou sluchovou paměť, proto obtížněji reprodukuje sled hlásek, zvuků
- dítě si obtížněji pamatuje informace přijímané sluchem, pokud nejsou emočně zabarveny
- grafickými záměnami zvukově podobných hlásek (d-b, z-s, h-ch)
- chybami z artikulační neobratnosti
- neschopností rozlišovat hranice slov ve větě
- chybami v měkčení na akustickém podkladě
- obtížnou výbavností naučeného tvaru písmene v písemné podobě, sníženou schopností spojení psané a slyšené podoby hlásky
- záměnou tvarově podobných písmen v písemné podobě
- přidáváním nepatřících písmen a slabik do slov
- neschopností dodržování délek samohlásek (Nývltová, 2008)

Děti s dysortografií mívají i špatný hudební sluch, obtížněji se učí cizí jazyky (nerozumí slyšenému textu, i když v písemné podobě ho bez problémů přeloží). Dítě,

kteřé trpí dysortografií, dělá specifické, charakteristické chyby v pravopisu. Tyto dysortografické chyby nelze zaměňovat s gramatickými chybami, které děti dělají z důvodů neznalosti gramatiky. Dysortografické dítě, pokud je dostatečně inteligentní, gramatiku bez problémů chápe a umí ji.

### 2.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Je poruchou motorické složky psaní. Je podmíněna specifickou vývojovou poruchou motorické funkce, při které není dostatečně rozvinuta jemná motorika. Dítě je celkově méně zručné, kromě psaní mívá problémy i v řadě jiných každodenních činností, které kladou nároky na jemnou motoriku a psychomotorickou koordinaci. Ve škole má dítě hlavně problémy s psaním. Může mít samozřejmě problémy i v dalších školních činnostech (například v technických pracích, laboratorních cvičeních, atd.). (Nývltová, 2008)

Dysgrafie se u dítěte konkrétně projevuje:

- dítě píše pomalu, pokud je nuceno psát rychleji, písmo je nečitelné, na střední škole má pak problémy s děláním si poznámek při vyučování, s vytvářením si výpisků a přehledů v rámci domácí přípravy na vyučování
- písmo je celkově neúhledné, málo čitelné
- písmena bývají různě velká nebo extrémně malá, bývají různě nakloněna, nespojena
- tlak na podložku je slabý nebo naopak silný
- ve škole dítě přes veškerou snahu není schopno vyhovět požadavkům učitele na písemnou úpravu
- dítě má problémy se zápisem čísel do sloupců, což se pak projeví na špatných výpočtech
- dítě mívá problémy i s kreslením a v jiných senzomotorických dovednostech
- dítě může mít i problémy s některými výkony v tělesné výchově

Školské důsledky dysgrafie zasahují tedy i do předmětu matematiky, kde má žák problémy v řešení slovních úloh. U žáka často zjišťujeme vadné držení psacího náčiní. (Nývtová, 2008)

## 2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Je to porucha multifaktoriálně podmíněná, vzájemně se zde kombinuje působení příčin organických, psychických, sociálních a didaktických. Neexistuje ani celistvá matematická schopnost. Při řešení matematických úloh se uplatňuje faktor verbální, související s řečí mluvenou i psanou, faktor prostorový (psané úlohy, geometrie), usuzování (matematická logika), faktor numerický a další. Proto se setkáváme s různými formami dyskalkulií, které vyžadují různé postupy při reedukaci.

Vývoj dítěte od narození do nástupu do školy je jedním z určujících faktorů pro úspěšnost či neúspěšnost ve výuce matematiky. Osvojování matematických dovedností je ovlivněno úrovní rozvoje poznávacích funkcí, mezi něž patří motorika, zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, vnímání tělesného schématu, řeč, paměť, rozumové schopnosti.

Úroveň výkonů v matematice je závislá do určité míry na rozumových schopnostech. Inteligence ale není totožná s matematickými schopnostmi, neboť oba druhy schopností nejsou jednou celistvou složkou, ale poměrně složitou strukturou. Z úrovně rozumových schopností nelze jednoznačně vyvozovat úroveň ovládnutí matematiky a naopak existují jedinci, kteří při poměrně vysoké inteligenci mají v matematice výrazné obtíže. (Matějček, 1993)

Typy dyskalkulie:

- praktognostická – je to narušená matematická schopnost manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla (paralelní přiřazování čísla k počtu a naopak, přidávání, ubírání, sestavování, odpočítávání).



- verbální – vážne schopnost slovně označovat operační znaky, vážne pochopení matematické terminologie ve smyslu určování o ...více, o ...méně, krát. Jedinec nezvládá slovně označovat matematické úkony, množství a počet prvků nebo i jen odpočítávat číselnou řadu. Není schopen ukázat počet prstů, označit hodnotu napsaného čísla.
- lexická – typická neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly, jako jsou číslice, vícemístná čísla s nulami, tvarově podobná čísla. Jedná se o období dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel.
- grafická – projevuje se narušenou schopností psát numerické znaky, žák se neumí vyrovnat s příslušným grafickým prostorem, mívá problémy v geometrii. Jedná se o období dysgrafie, ale v oblasti matematiky.
- operační – jedinec nezvládá provádění matematických operací, operace zaměňuje, nahrazuje složitější jednoduššími, písemně řeší i velice lehké úkoly
- ideognostická – jedná se o poruchu v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání čísla jako pojmu, jedinec nedovede z paměti vypočítat příklady, které by vzhledem ke své inteligenci a dosaženému fyzickému i mentálnímu věku měl zvládnout zcela bez obtíží. (Matějček, 1993)

## 2.5 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neohrabaně, tvrdě, nedokáže přenést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír. Dítě má potíže s pochopením perspektivy. (Nývtová, 2008)

## 2.6 Dymúzie

Dymúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónu. Dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není

schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými. (Nývltová, 2008)

## 2.7 Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. Může se projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem Specifická vývojová porucha motorické funkce. Dítě s dyspraxií vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Má obtíže při osvojování komplexních pohybových dovedností, které vyžadují sekvenční pohyb.

Hrubá motorika je ve vývoji opožděna a dítě má problémy v nápodobě viděných pohybů. Proto si obtížněji osvojuje úkoly vyžadující jemnou motoriku.

Také opožděný vývoj řeči je způsoben obtížemi v provádění a koordinaci pohybů artikulačních orgánů. Dítě s dyspraxií vykazuje postižení v porozumění informacím, které jsou přenášeny smysly. Dalšími projevy jsou nižší koncentrace pozornosti, slabá vizuální a auditivní percepce, deficity v prostorové orientaci a vnímání tělového schématu. Tato vývojová opoždění vedou k obtížím ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci a sekvenčnímu postupu myšlení. Z toho vyplývají obtíže při řešení problémů nebo dokonce neschopnost poznat, jak začít problém řešit. Deficity v motorické organizaci a percepci jsou hlavní kategorie obtíží, kterými trpí dítě s dyspraxií. (Pokorná, 2001)

### 3. Příčiny vzniku SPU

Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jak z hlediska etiologie, tak z hlediska svých projevů. V odborné literatuře se názory na teorii příčin specifických poruch učení různí. Některé práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se zaměřuje na teorii o specializaci mozkových hemisfér ve vztahu k procesu učení. (Matějček, 1993)

Z hlediska těchto moderních výzkumů se za příčiny poruch učení pokládají:

- dispoziční (konstituční) příčiny
- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- podmínky školního prostředí

Předpokládá se, že existují dva konstituční faktory, které podmiňují vznik SPU.

Za prvé jsou to genetické dispozice, které mohou v určitých případech výskyt poruch učení spolupodmiňovat. Je tedy zřejmé, že geneticky mohou být přenášeny všechny poruchy a dysfunkce. Stejně ale mohou být geneticky přenášeny i některé netypické vlastnosti funkce CNS. Z podstaty věci plyne, že genetický přenos je vyloučen u dětí s jednoznačně prokázaným perinatálním poškozením. Stejně tak je genetický původ vyloučen u poruch způsobených sociálně. Oblast těchto příčin je širší, protože sociální podmínky a návyky se často přenášejí z generace na generaci a i takto vzniklé poruchy mohou být někdy zaměněny s poruchami, které mají příčinu genetickou. (Pokorná, 2001)

Druhým konstitučním faktorem, který podmiňuje vznik SPU, jsou lehká mozková postižení s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

Ještě v osmdesátých letech 20. století se předpokládalo, že SPU jsou důsledkem drobného poškození mozku a na něm závislé lehké mozkové dysfunkci. Ještě i dnes se můžeme setkat v nové lékařské zprávě s diagnózou dyslexie na podkladě LMD.

Ke vzniku drobného cerebrálního poškození dochází v době před porodem, během porodu a krátce po porodu. Uvádějí se tyto události:

- Příčiny prenatálního poškození: onemocnění matky (infekční onemocnění, inkompatibilita Rh-faktoru, krvácení v těhotenství), nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod (například kouření matky), závislost na lécích, alkoholismus matky. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku, který umožňuje látkovou výměnu plodu.
- Příčiny perinatálního poškození: přímá poranění (například klešťový porod), intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou nebo vlivem léků proti porodním bolestem, nedostatečný přísun kyslíku při protahovaném porodu (například při abnormální poloze plodu) nebo naopak při překotném porodu, při komplikacích s pupeční šňůrou, při vdechnutí plodové vody, asfyxii, apod.
- Příčiny postnatálního poškození: infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku svého věku, především pokud je spojeno s horečkou (spála, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic, střevní infekce), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí, například febrilních. (Pokorná, 2001)

Následky perinatálního poškození mozku se nejčastěji prezentují třemi způsoby (Lemp, 1978): těžké defekty v oblasti motoriky, těžké defekty intelektu, které se mohou kombinovat s motorickými obtížemi, a poruchy projevující se v psychomotorickém vývoji. Neurologické nálezy u dětí ze třetí skupiny jsou buď minimální nebo žádné. V motorické oblasti se projevují nejčastěji obtíže v koordinaci jemné motoriky. Tyto děti jsou intelektově v normě. Jako následek mozkového poškození můžeme u nich diagnostikovat poruchy chování a funkční deficity. Funkční deficity známe dnes jako deficity dílčích funkcí. Pokorná (Pokorná, 2001) uvádí výsledky výzkumu jedné neuropsychiatrické kliniky ve Vídni, kde vycházeli ze studia LMD a popsali u dětí s normálními intelektovými výkony deficity v těchto funkcích:

- nedostatečně rozvinutou jemnou motoriku, která negativně ovlivňovala výkony v psaní
- poruchy rozvoje řeči a výslovnosti
- obtíže v chápání vztahů v prostoru, polohy a orientace v prostoru
- nedostatek v optickém a akustickém vnímání v časovém sledu

- deficity v krátkodobé a dlouhodobé paměti pro psané a slyšené řečové informace
- obtížné vnímání smysluplné souvislosti mezi podněty, které jsou vázány na různé smyslové oblasti, a obtížnost je převádět do řečových symbolů

## 4. Legislativa a SPU

Nejzásadnější koncepční změnou, která se uskutečnila ve školství v ČR po roce 1989, je skutečnost, že výchova a vzdělávání jedinců s postižením přestává být doménou speciálního školství. V souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Vzdělávání v současné době upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školský zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Je zde stanoveno, že za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je považováno dítě se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Žáci se SPU jsou považováni za žáky se zdravotním postižením. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Na školský zákon navazují dvě důležité vyhlášky upravující blíže vzdělávání a péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. První z nich je vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Speciální vzdělávání se podle tohoto právního předpisu uskutečňuje pomocí podpůrných opatření, kterými se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině či jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání je zajišťováno formou individuální nebo skupinové integrace, dále ve školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se také vztahuje vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám

a školským zařízením. Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol a školských zařízení. Výše zmíněná vyhláška upravuje a vymezuje činnost poradenských pracovníků přímo ve školách (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog) a také činnost školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Kurikulární dokumenty v České republice jsou vytvářeny na dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na dodržování určitých podmínek. Mezi základní podmínky řadíme:

- učitel musí znát a respektovat specifické problémy žáka
- individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva
- přihlídnutí k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se slovně)
- ověřené postupy a nové metody náprav specifických poruch učení
- snížený počet žáků ve třídě
- zařazení do vhodné skupiny žáků
- uspořádání třídy tak, aby mohly být uplatněny i potřeby žáka s edukativními problémy, podmínky pro klidnou a samostatnou práci
- pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla)
- aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu (Michalová, 2004)

## 5. Žák se SPU na střední škole

### 5.1 Osobnost jedince se SPU

Z dostupných zdrojů je patrné, že problémy spojené s poruchami učení přetrvávají do dospělosti zejména u těch jedinců, kteří prožívají dětství v nepříznivém rodinném či v nedostatečně podnětném prostředí a také u těch, kteří mají problémy s vrstevníky. U mnoha jedinců, kteří trpěli poruchami učení, může být tato porucha vyřešena či kompenzována na prahu dospělosti, u jiných přetrvávají obtíže až do dospělosti. Bylo zjištěno, že poruchy učení se svými příznaky přetrvávají do dospělosti asi v 70 % případů. Projevy poruchy mohou ovlivnit kvalitu života, záleží na osobnosti jedince a na prostředí, ve kterém se vyskytuje. Mezi další faktory patří heredita = dědičnost, celková vybavenost jedince, proces zrání = posloupnost vývojových změn. (Selikowitz, 2000)

Tyto jedince dělíme na tři skupiny. Podle Bartoňové (Bartoňová, 2004) asi jedna třetina všech dospělých jedinců dozraje a nadále neshledává obtíže připomínající projevy specifických poruch učení. Centrální nervová soustava dozrává později, bez menších následků.

Druhá třetina dospělých jedinců se kompenzuje, tzn. že využívají kompenzační pomůcky, přizpůsobují si pracovní a rodinné prostředí a sami si upravují životní prostředí.

Poslední třetina dospělých nedozraje, ani se nekompenzuje. Objevují se u nich sociální problémy, spojené s obtížným dodržováním a respektováním norem a pravidel státu. Přetrvávají u nich problémy v učení, výrazně je narušen proces nabývání nových znalostí a dovedností, často shledávají potíže ve čtení, psaní a pravopisu. Tyto obtíže jim pak způsobují komplikace v osobním i pracovním životě. Patrné jsou i problémy v motivaci, která směřuje jedince k určitému cíli a k uspokojování potřeb. V této oblasti negativní zkušenost z dětství výrazně ovlivňuje osobnost jedince do budoucna. Problémy v sociálních vztazích způsobené hyperaktivitou a poruchami soustředění mohou vyvolávat krajní změny nálad, výbuchy hněvu a podrážděnost. V osobním a pracovním životě se objevuje problém s organizací času a plánováním úkolů. Tyto osoby často zapomínají na schůzky, jsou roztržité, nejsou schopné využít svůj potenciál



a dosáhnout vytyčeného cíle. Ve svém povolání se jen těžko přizpůsobují, mají problém s respektováním autorit.

Ti, kteří neprošli reedukační péčí či podporou z řad odborníků, mají diagnózu SPU celoživotně.

Dospělí se SPU mají na rozdíl od dětí určité výhody. Činnosti, které jsou pro ně náročné či mohou ohrožovat jejich postavení, nemusí provádět. Pro své aktivity se rozhodují sami, ze své svobodné vůle a tím se mohou vyhnout neúspěchu a zklamání. Současná společnost klade na jedince mnoho nároků, například nepřiměřený tlak zaměřený na úspěch, kariéru, peníze, což může mít za následek obtíže s porozuměním novým informacím, neschopnost rychle a v odpovídající kvalitě reagovat na změny, obtíže v orientaci ve vztazích a obtíže v komunikaci. Jedinec je vystaven stresu, který může vést k frustraci, apatii a depresi. (Bartoňová, 2005)

Problémy s učením v dětství nemusí ale být překážkou úspěchu v dospělosti. Dokladem toho jsou osobnosti, které i přes specifické poruchy učení, kterými trpěly, dosáhly úspěchu a věhlasu. Psaní Hanse Christiana Andersena, autora pohádek pro děti, vykazuje znaky SPU, August Rodin údajně nebyl schopen zvládnout pravopis a aritmetiku, přesto se stal celosvětově uznávaným sochařem (známé sochy „Myslitel“ a „Měšťani z Calais“). Thomas Alva Edison, vynálezce elektrické žárovky a fonografu, nikdy nezvládl základní dovednost psaní a pravopis. Harvey Cushing – lékařský vědec, mozkový chirurg a spisovatel, získal Pulitzerovu cenu za biografii, ačkoliv neuměl pravopis základních slov. Albert Einstein, největší vědec 20. století, měl potíže se čtením a se psaním, přestože byl schopen nadčasových myšlenek. Sir Winston Churchill dosahoval ubohých školních výsledků, dokonce i propadl, ale posléze byl laureátem Nobelovy ceny za literaturu.

Sociální a emocionální vývoj jedinců se SPU je značně narušen. Mnoho z nich se aktivně nebo pasivně přizpůsobuje svému oslabení. Typickými projevy narušeného psychického vývoje jsou:

- vyhýbání se škole – jedinec není ochoten chodit do školy, často předstírá nemoc, která se ovšem opravdu může fyziologicky projevit, odmítá opouštět domov, odchází ze školy v průběhu dne, chodí za školu nebo se cíleně vyhýbá určitému předmětu
- vyhýbání se domácím úkolům a přípravě na vyučování

- časté sledování televize – vyplývající z problémů v sociálních vztazích
- podvádění – jako důsledek snahy vypořádat se svým neúspěchem
- agrese – jejím prostřednictvím zakrývá nízkou sebeúctu, vyléváním hněvu na ostatní a předváděním vlastní moci si kompenzuje nízké sebevědomí
- problémy v chování – neuznávání autorit, snaha ovládat druhé
- vzdávání se – důsledek častých školních neúspěchů
- ústup – nedostatky v sociální oblasti vedou k vyhýbání se kontaktu s lidmi mimo rodinu
- problémy v sociálních vztazích – horší zapojení do vrstevnické skupiny, neadekvátní chování v sociálních situacích, sociální nevyzrálost, potíže v sociálním učení vyúsťující v neschopnost poučit se ze svých chyb
- frustrace – způsobená selháváním ve školním prostředí, zároveň je spojena s neschopností plnit očekávání druhých
- deprese – pramenící z nedostatku sociálních dovedností (Bartoňová, 2004)

O tom, že se specifické poruchy učení spojují s určitými poruchami chování, není pochyb. Zvláštnosti v chování, které vznikají jako následek poruch učení, jsou nejčastěji podmíněny méněcenností, snahou zakrýt obtíže, upozornit na sebe – vykřikování, nevhodné slovní projevy. Ovlivňují celou osobnost žáka a následně se promítají i do způsobu života v rodině. Žáci se SPU ve škole neočekávaně selhávají, reakce na jejich neúspěchy, nedostatečné pozitivní hodnocení především ze strany rodičů a učitelů vede k vnitřnímu neuspokojení těchto dětí. Existují tři způsoby nápadného chování, u nichž není zcela jisté, zda jsou důsledkem dyslektických obtíží nebo zda jsou primárními symptomy, které specifické obtíže doprovázejí. Jedná se o nedostatečnou koncentraci pozornosti, která se často pojí s hyperaktivitou, infantilním chováním a zvýšenou vzrušivostí.

- Poruchy koncentrace pozornosti – dyslektické děti jsou málo vytrvalé, nesoustředěné, neklidné, s velkými výkyvy ve výkonech.
- Infantilní chování – infantilní chování může být reakcí na opakovaný neúspěch, kdy frustrované dítě regreduje ve svých sociálních projevech, aby si tak vynutilo více emocionální podpory ve svém okolí. Infantilní chování dyslektických dětí můžeme chápat jako následek nerovnoměrného vývoje nebo jako důsledek frustrujícího prostředí.

- Zvýšená vzrušivost – dyslektické děti více reagují na nepříjemné zvuky. Žáci bez dyslektických obtíží jsou schopni si na nepříjemné zvuky po čase zvyknout. (Selikowitz, 2000)

## 5.2 Výběr střední školy a volba povolání

Volba povolání je výběr určité životní dráhy, v níž se odrážejí rysy sebepojetí jedince a jeho osobnostní vlastnosti. Východiskem profesní volby je přehled o různých profesích. Faktory ovlivňujícími volbu povolání je výběr střední školy, vlastní školní prospěch, sebehodnocení, přání a očekávání rodičů a doporučení základní školy. Pro žáky se SPU je výběr povolání komplikovanější než u zdravých jedinců. Jsou to často děti s nadprůměrnou inteligencí, ale vlivem selhávání v učení musí většinou volit některý z oborů středního odborného učiliště. Klientela učiliště a obsah učiva ve velké míře neodpovídají možnostem těchto jedinců, podceňují a nerozvíjejí jejich schopnosti. Střední školy gymnaziálního typu bývají pro tyto žáky méně přístupné, neboť nezvládají podmínky přijímacího řízení.

Vhodným typem škol pro studenty se SPU jsou tedy střední odborné školy či střední odborná učiliště zaměřená prakticky. Některé obtíže v teoretických předmětech mohou kompenzovat dobrými výsledky v praxi.

Nelze stanovit, které povolání je a které není vhodné pro jedince s přetrvávajícími projevy SPU. Všeobecně však platí, že tyto lidé volí strategii úniku od zátěže, kterou jim škola a učení přinášely po celou dobu studia a hledají tudíž povolání zaměřené na manuální práci. Při jeho výběru by měli propojit vlastní zájmy s pracovními nabídkami, identifikovat své dovednosti a schopnosti a zvážit své osobnostní vlastnosti a rysy. (Bartoňová, 2004)

## 5.3 Vzdělávání žáka se SPU

Při nástupu na střední školu se žáci se specifickými poruchami učení mohou dostat do nesnází. Mezi činitele, které mohou mít vliv na vznik nesnází, patří změna prostředí,

změny v denním režimu, často dojíždění do místa střední školy spojené s brzkým ranním vstáváním nebo ubytování v internátním zařízení školy, nový kolektiv spolužáků i pedagogických pracovníků. Na středních školách již není tolik času na procvičování osvojené látky v běžných hodinách, preferuje se schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů, osvojení učiva a jeho další bezchybná prezentace. Žáci se specifickými poruchami učení mohou působit jako málo snaživí, bez zájmu nebo lajdáctví. Přitom častokrát musí vynaložit větší úsilí než ostatní (Michalová, 2001).

Mezi přetrvávající problémy, kterým musí žák se SPU čelit, patří:

Nedostatečný vývoj jazykové kompetence (oslabení jazykového citu), jenž se odráží ve všech jazykových rovinách – nedostatečně rozvinuté fonemické uvědomění ve fonologické oblasti, obtíže v oblasti gramatiky a syntaxe. Žák je sice schopen naučit se gramatická pravidla, ale neumí je aplikovat, nechápe stavbu slova, předpony, přípony a princip příbuznosti slov. V rovině pragmatické nechápe humor, idiomy a metafory. Nedostačivost v komunikačních a sociálních strategiích vede k tomu, že tyto žáci méně diskutují a hůře udržují konverzaci. Mezi další obtíže patří snížená schopnost interpretace chování, gest lidí a výrazů tváře, snížená schopnost požádat o pomoc a o objasnění učiva. Objevují se poruchy v paměti, automatizaci a koncentraci pozornosti. Žák není schopen se učivo naučit, přestože se učí. Ve srovnání s vrstevníky je výrazně pomalejší. Chybí především v písemném projevu, brzy se unaví, a tím se zhoršuje jeho výkonnost. (Kol., 2008)

Výše uvedené problémy často souvisí s nižším sebevědomím těchto žáků. Pokud jsou úspěšní, tak to přikládají štěstí a náhodě a ne důsledku své snahy a píle. Pokud neuspějí, tak se utvrzují v názoru svého okolí, že jsou hloupí. Pocity méněcennosti vznikají u dětí kolem desátého roku, u starších dětí, natož pak u pubescentů je velmi obtížné toto jejich sebepojetí změnit. Učitelé by měli být informováni o tom, jaké kognitivní a afektivní problémy SPU způsobuje a následně by měli erudovaně vytvářet postupy, s jejichž pomocí mohou i žáci se SPU dosahovat úspěchů ve škole i v osobním životě. Pedagog by měl stanovit realistické cíle, které budou pro žáka se SPU dosažitelné.

U adolescentů nesoulad mezi možnostmi dotyčného a požadavky okolí v kombinaci s nevyhovujícím rodinným zázemím, nízkým sebehodnocením a pocitem nedostatečných kompetencí vedoucích k potřebě dosáhnout alespoň nějaké identity

a nějakého ocenění vede k potírání společenských norem a k porušování pravidel soužití. Tito jedinci pak vymezují svou vlastní identitu tak, že negují vše, co je společensky žádoucí. Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu zaujmout okolí a šokovat i za cenu toho, že se okolí změní vůči němu v prožívání citových vztahů. (Bartoňová, 2005)

Učitel by měl znát a respektovat specifické problémy žáka se SPU. Hlavní náplní vyučovací hodiny by měla být individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva. Kromě toho by měl učitel používat ověřené metody náprav specifických poruch učení a vybrané konkrétní postupy, spočívající v posazení dítěte na místo, kde nebude rozptylováno, ale kde bude moci i relaxovat, ve vytvoření systému pravidel a odměn chování, neboť odměny jsou nejdůležitějším motivačním činitelem v přístupu k dětem se SPU. Dále by měl pedagog využívat multifaktoriální přístup a vizuální nápovědu. Zadané pokyny by měl psát na tabuli a často je opakovat, při výkladu látky by se měl ujistovat, zda jej žáci pochopili. Měl by naučit žáky pracovat s informacemi, včetně vytyčení důležitých údajů. V neposlední řadě by je měl naučit metody a strategie k ovládnutí pozornosti a chování.

Pro učitele žáků se specifickými poruchami učení úspěch a dosažení dobrých výsledků v edukačním procesu žáků znamená mít dostatek vědomostí z oblasti poruch učení a chování, obrnit se vytrvalostí a dobrou vůlí, a rovněž zažívat uspokojení i z malých úspěchů dosažených při práci.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Obsahem se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Edukační péče je zajišťována kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky. To vše však by mělo být podpořeno týmovou spoluprací rodina – škola – poradenská instituce. (Bartoňová, 2005)

Organizace vzdělávacího procesu vyžaduje:

- uplatňovat speciálně pedagogické postupy a způsoby práce v průběhu celého vyučování, je důležité volit přiměřené tempo, individuální přístup, využívat možnosti úpravy rozsahu učiva
- vhodný přístup učitele k výuce, upřednostnění ústního osvojování učiva příslušného předmětu před písemným projevem, častější volbu doplňovacích cvičení, omezení psaní diktátů nebo přípravu diktátu před samostatným psaním
- snížený počet žáků ve třídě
- individuální práci s žákem
- vzájemnou komunikaci školy a rodiny
- přihlídnutí k charakteru poruchy při hodnocení a klasifikaci, kratší texty, kontrolu porozumění textu, kritérium čitelnosti před upraveností, využívání názorných pomůcek

V současnosti existují tyto základní možnosti péče:

- Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy probíhá u mírnějších projevů poruchy, tj. spíše u dětí s rysy poruch učení než skutečně postižených, v rámci třídy základní školy. Učitel, který rozumí dané problematice, by měl také vytvářet nejlepší podmínky pro reedukační postupy a dodržovat u žáků individuální přístup. Pokud je integrováno dítě s poruchou těžšího stupně do třídy základní školy, musí být uchovány a splněny podmínky integrace. Integrace je navrhována žákům a studentům s průměrným i nadprůměrným intelektem, žákům, kteří jsou zvědaví, snadno adaptabilní.
- Individuální péče prováděná učitelem, který absolvoval pedagogický kurs, speciálním pedagogem nebo školním psychologem působícím na základní škole. Tato péče se provádí formou čtenářských kroužků, reedukačních lekcí nebo kabinetů pro dyslektiky. Učitel zvolenou reedukační péčí a postupy konzultuje s poradenskými pracovišti.
- Skupiny individuální péče při základních školách. O reedukační péči se stará opět speciální pedagog. Dítě navštěvuje v průběhu dne speciální třídy. Jedná se většinou o hodiny českého jazyka orientované na reedukační péči, po vyučovací hodině žák přichází zpět do své kmenové třídy. Do těchto skupinek jsou zařazováni integrovaní žáci.

- „Cestující učitel“, tj. pracovník pedagogické psychologické poradny (PPP) nebo centra, který pečuje o žáky jedné či více škol, kteří potřebují speciální pomoc. Tento systém úspěšně funguje v západních zemích. Výhodou je, že dítě má speciální péči a zároveň není odtrhnuto od spolužáků, na které si přivyklo.
- Třídy pro žáky s poruchami učení a chování. V těchto třídách je snížený počet žáků. Výuku uskutečňuje speciální pedagog, který by měl znát a zařazovat širokou paletu speciálních metod. Speciální třídy jsou legislativně ošetřeny vyhláškou č. 73/2005. Třídy se zakládají při základních školách. U žáků s diagnostikovanou poruchou se upřednostňuje individuální přístup, který je při malém počtu intenzivnější. Navržená reedukační péče probíhá v průběhu celého edukačního procesu.
- Základní školy pro žáky s poruchami učení. O dítě pečuje tým odborníků, je zabezpečena individuální a speciální péče v průběhu celého vyučovacího procesu.
- Třídy při dětských psychiatrických léčebnách. Jsou určeny dětem, u nichž se objevují i další poruchy a porucha učení je velmi vážná. Je zde také prováděna reedukační péče. Jedná se tedy o kombinované postižení, proto přistupuje péče terapeutická a medicínská.
- Individuální a skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), speciálně-pedagogickém centru (SPC). Skupinová péče je realizována formou stimulačních a edukativních skupin či individuálně vedené reedukace. V této péči se využívá vztah dítěte a rodičů, kteří se zúčastňují společných skupinových sezení, což má velký motivační efekt pro jejich děti.(Bartoňová, 2004)

## 6. Pedagogové a žáci se SPU na střední škole

### 6.1 Hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky, přičemž hodnocení je pojem nadřazený. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé.

Hodnocením žáka rozumíme každé vyjádření učitele k osobě žáka, ať už verbální, nebo nonverbální. Každý žák s poruchou učení očekává vyjádření učitele k jeho práci, protože ta vykonána byla, bez ohledu na výsledek. Proto má pedagog hodnotit žáky samotné a neměl by je srovnávat s ostatními spolužáky.

Hodnocením je třeba poskytnout žákovi radost z dílčího úspěchu, povzbuzovat jej do další činnosti pozitivním vyjádřením (pochvalou, úsměvem, uznáním).

Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest. Klasifikaci žáků s poruchami učení upravují předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Žáky je možné hodnotit slovně, nebo pomocí stupnice známek, či využitím obou způsobů současně. Slovní hodnocení představuje alternativní formu hodnocení, kterou si učitel vybírá na základě vlastního rozhodnutí. Zahrnuje v sobě posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.

Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou a regulační. Hodnocení a klasifikace jsou nedílnou součástí každé výchovně-vzdělávací práce. Přeceňování některé z jejich funkcí se negativně odráží v psychice žáka, nepříznivě ovlivňuje jeho další práci. Například soustavné klasifikování žáka nedostatečnou působí spíše jako negativní motivace, nevede k jeho zlepšení, ale ke ztrátě zájmu o výuku. Na druhé straně snadno získané výborné známky bez vydání energie a snahy postrádají hodnotu motivační i informační (Zelinková, 2003).

Právní předpis upravující mimo jiné hodnocení a klasifikaci představuje vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.



Mezi obecné zásady hodnocení patří:

- vhodným způsobem vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup k hodnocení žáků se specifickou poruchou učení
- chválit žáky za jejich snahu, dítě často vynaloží velké úsilí při zvládnání školních úkolů, ale výsledný efekt je minimální
- hodnocení a klasifikace by mělo vycházet ze znalostí příznaků postižení
- při hodnocení a klasifikaci je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení
- hodnotit pouze jevy, které žák zvládl
- při hodnocení využívat i jiných forem hodnocení – například bodové hodnocení
- při klasifikaci žáků ve věku povinné školní docházky se doporučuje upřesnit ji širším slovním hodnocením
- specifický přístup při klasifikaci žáků je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky postižení
- výkony dítěte hodnotit spravedlivě

Správně volený způsob hodnocení a klasifikace žáků se specifickou poruchou učení může významně ovlivnit nejen jeho další vývoj, ale i jeho pozdější volbu profesní orientace. Pedagog by měl klasifikovat žáka nedostatečnou jen v nezbytně nutných případech. Pokud se k tomu však rozhodne, musí konkrétními údaji prokázat, že vyčerpal všechny možnosti, jak dítěti pomoci. Pomoc může být formou individuálního plánu, úkoly, individuálním přístupem, psychickou podporou – vše zůstává ze strany žáka bez odezvy. (Zelinková, 2003)

Možnosti alternativního ověřování vědomostí žáků se SPU:

- V českém jazyce lze místo diktátu použít doplňovací cvičení, hodnotit pouze tu část práce, kterou žák stačil.
- V matematice v těžkých případech dyskalkulie povolíme používání kalkulačky, v lehčích tabulku násobků.
- V naukových předmětech nelze určit způsob ověřování vědomostí. Některý žák dá přednost ústnímu zkoušení, jiný raději píše, aby nemusel hovořit před celou třídou. Dalším způsobem může být ověřování vědomostí ve skupině.
- V cizích jazycích lze pozitivně hodnotit osvojení reálií v mateřském jazyce.

- Ve všech předmětech se zaměříme na to, co žák zvládl, ne na vyhledávání poznatků, které nezná, a počítání chyb (Pokorná, 2001).

O rozdílném hodnocení je nutné informovat dítě, rodinu, ale také spolužáky, aby se předešlo atakům a posměchům na jeho osobu. Stejně tak, jako je nutné informovat spolužáky o přítomnosti žáka ve třídě, je důležité informovat i ostatní učitele, kteří ve třídě působí a s dítětem pracují. K hodnocení žáků se SPU se doporučuje využívat vyhlášku 73/2005 Sb. ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, pokud se jedná u dítěte o těžkou formu poruchy. Mezi další doporučení pro hodnocení a klasifikaci patří: volit takové formy zkoušení, které neovlivní výsledek výkonu žáka, nevystavovat žáka úkolům, které nemůže vzhledem ke své poruše přiměřeně vypracovat. Posuzujeme výkon, který jedinec v určitém časovém limitu podal, nikoliv kvantitu práce, ale kvalitu. Preferujeme ten druh projevu, ve kterém podává výkony v souladu s jeho rozumovými předpoklady. Při klasifikaci vycházíme z počtu jevů, které jedinec zvládá, ne z prostého počtu chyb. Bereme na vědomí, že zkouška je komplexní situace spojující stres a požadavky na zrychlené pracovní tempo – student může zvládnout učivo, ale může selhávat ve zkoušce. Oceňujeme snahu a poskytujeme delší čas na osvojení látky. (Kol., 2008)

## 6.2 Úlevy a tolerance, zohledňování

Současná legislativa pamatuje i na ošetření jedinců s lehčí formou poruchy, prostřednictvím školského zákona 561/2004 Sb. paragraf 6 – učitel je povinen dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovat takové úlevy a tolerance ve vyučovacím procesu, které dítěti umožní zažít při výuce pocit úspěšnosti. Obecně lze tolerovat: slabší výkon ve čtení, specifické chyby v písemném projevu, pomalé pracovní tempo, úpravu písemných prací, diskrepační výkonnost.

Informovanost učitelů středních škol o problematice specifických poruch učení má v posledních letech vzrůstající tendenci. S rostoucím počtem žáků s diagnostikou specifických poruch učení se stále více učitelů středních škol o tuto problematiku zajímá a připravuje se na práci s těmito žáky. Bylo by však zapotřebí, aby se o tuto

problematiku zajímali všichni učitelé středních škol a byli tak připraveni na výuku žáků a svým přístupem těmto žákům pomáhali se zvládnutím učiva. Při volbě metod a forem podpůrných opatření je třeba rozlišovat mezi žáky, kteří kompenzují svoji poruchu rozumovými schopnostmi, mají dobré rodinné zázemí a další charakteristiky, jež je předurčují ke studiu na střední škole, a mezi žáky, kteří tato pozitiva nemají. Nejedná se o dvě oddělené skupiny žáků, ale o širokou škálu odlišných jedinců, k nimž je třeba přistupovat diferencovaně. Je třeba individuálně volit metody, vytyčovat cíle a také měnit přístup.

Jako doporučení vůči žákům se specifickými poruchami učení se uvádí zadávat úkoly kratší a na úrovni pro žáka zvládnutelné, hovořit s žákem o možné obtížnosti, o tom, co sám považuje za splnitelné, respektovat pomalejší tempo žáka, učit žáka učit se a pomoci žákovi osvojit si dovednost poučit se z vlastních chyb (Zelinková, 2003).

Konkrétní doporučení pro potřeby vzdělávání žáka ve střední škole obsahuje stejně jako u žáků základních škol odborný posudek zpracovaný poradenským zařízením. V odborném posudku jsou zahrnuty základní náležitosti, jako je stanovení doby platnosti posudku, konkrétní doporučení pro úpravu způsobu konání přijímacích zkoušek na střední školu, doporučení pro průběh vzdělávání žáka, popřípadě doporučení způsobu konání závěrečných nebo maturitních zkoušek (Bartoňová, 2004).

Práce s žáky se specifickou poruchou učení, která nebyla během docházky do základní školy kompenzována, není jednoduchá a nelze ji v žádném případě podceňovat. Velký vliv na to, jak bude žák úspěšný, nemá jen stav jeho poruchy učení, ale i způsob, jakým si žák učivo osvojí. Osobnost učitele zde hraje velkou roli, zda je ochotný hledat přístupy k žákovi, nové cesty a vhodné metody práce. Výsledky žáků na středních školách ukazují, že stále více učitelů středních škol si uvědomuje důležitost práce s žáky s poruchami učení a pomáhá jim nalézt cestu vzdělávání, aby se s pomocí pomůcek dostali k potřebným vědomostem a dovednostem. Mnozí absolventi středních škol s diagnostikou specifických poruch učení pokračují v dalším studiu (Bartoňová 2004).

Přístup pedagoga pracujícího se žáky se SPU by měl zahrnovat vybrané intervenční strategie, které mohou být buď individuální, nebo skupinové:

- zaměřit se na koníčky studenta, a tím posílit jeho slabé stránky

- představit nové informace v mnoha směrech – udělat koncept, prezentaci, vést diskusi
- posílit sociální učení na základě praktických zkušeností
- využít automatizace – identifikace a izolace problému
- naučit studenta pracovat po krocích, ne najednou, požadovat rozplánování dlouhodobých úkolů
- strukturovat úkoly pro posílení neuro-vývojových funkcí
- připravit studenta na aktivitu ještě předtím, než začne pracovat (příklady otázek, které budou v testu)
- sebetrénink – povzbudit studenta k přemýšlení a hlasitému komentování plněného úkolu
- sebekontrola – student hodnotí sám svoje výsledky
- využít pomůcek při práci

Podle Michalové (Michalová, 2004) mezi obecné možnosti úlev a tolerancí pro žáky se SPU na střední škole řadíme preferování ústní formy zkoušení před písemnou, v písemných projevech volíme takovou formu zkoušení, při níž stačí krátká odpověď na zadanou otázku, vhodné a pro většinu žáků osvědčené je písemné zkoušení formou předtištěného testu s možností zvolení správné odpovědi. Nenecháváme žáka zbytečně psát dlouhé zápisy z probírané látky, tyto zápisky často nejsou použitelné z důvodu nečitelnosti, efektivnější je vést žáka v době, kdy ostatní pořizují zápis, k vyhledávání odpovědi z učebnice. V písemném projevu nehodnotíme chyby u naukových předmětů, zaměříme se na obsahovou správnost. Osvědčuje se umožnit žákovi pracovat s diktafonem či využívat názorné pomůcky – multisenzoriální zapojení při výuce.

### 6.3 Motivace

Motivace žáků při výuce je podle Pedagogického slovníku (Průcha, 1995) výsledek procesu motivování, na němž se podílí žák, učitel, rodiče a spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci žáků mnoha způsoby. Patří k nim vytváření adekvátního obrazu o žácích, učitelovo očekávání vůči žákům, probouzení poznávacích potřeb žáků,

probouzení sociálních potřeb, probouzení výkonové motivace, využití odměn a trestů, eliminování pocitu nudy a předcházení strachu ze školy nebo z určitého předmětu.

Podle Heluse (Helus, 2007) se motivace řadí k základním zákonům učení. Vztahuje se k faktorům, které buď snižují, nebo zvyšují intenzitu aktivity. Motivaci lze klasifikovat podle různých kritérií. Počáteční motivace má za úkol vzbudit aktivitu, průběžná motivace by měla tuto aktivitu udržet a výsledná se objevuje po dosažení cíle. Existuje mnoho faktorů, které motivaci ovlivňují. Mezi ně se řadí novost situace, sociální faktory, stanovení cíle, zájem, tendence dokončit zadaný úkol, úspěch a neúspěch ve vyučovacím předmětu a také odměny a tresty.

Podle Pettyho (Petty, 2008) je motivace ovlivněná následujícími motivačními faktory:

- věci, které se učím, se mi hodí
- kvalifikace, kterou získám studiem, se mi hodí
- při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí
- když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků
- když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky
- věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost
- zjišťuji, že vyučování je zábavné

Motivační faktory působí krátkodobě nebo dlouhodobě. První a druhý výše uvedený faktor jsou dlouhodobé, zbývající jsou většinou krátkodobé. Krátkodobé faktory bývají silnější, zejména v období dětství nebo dospívání.

## 6.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Na jeho tvorbě se účastní učitel, pracovník provádějící reedukaci, vedení školy, žák a jeho rodiče, pracovník PPP nebo SPC.

IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy a bez stresujícího porovnávání s ostatními spolužáky. Je nejen

pomůckou k lepšímu využití předpokladů, ale také vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na niž může integrovaný žák pracovat. Do přípravy jsou zapojováni i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. IVP výrazně mění roli žáka, který náhle není pouze pasivním objektem působení učitele, ale stává se odpovědným za výsledky reedukace. (Kaprálek, 2004)

Při zpracování IVP musíme sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte.

IVP je tvořen podle několika principů. Prvním principem je, že vychází z diagnostiky odborného pracoviště (buď PPP, nebo SPC). Některé údaje zpracované ve zprávě z odborného pracoviště není třeba do IVP začleňovat (údaje o prenatálním vývoji). Poznatky upřesňující diagnózu a informující o psychických kvalitách dítěte jsou však nedílnou součástí IVP. Druhou zásadou, která je při tvorbě IVP zohledňována, je skutečnost, že IVP musí vycházet z pedagogické diagnostiky učitele. To v praxi znamená, že učitel sice respektuje zjištění odborného pracoviště, ale opírá se i o vlastní pedagogickou diagnostiku. Třetím záhytným bodem při tvorbě IVP je respektování závěrů z diskuze se žákem a rodiči. Individuální vzdělávací plán se vypracovává pouze pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje. U ostatních předmětů se uvádí dílčí doporučení. IVP vypracovává vyučující daného předmětu spolu s pracovníkem, který provádí reedukaci. (Zelinková, 2001)

Školské poradenské zařízení dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření uvedených v plánu. IVP je možné, a dokonce i účelné v průběhu školního roku upravovat podle aktuální situace. V závažných a odůvodněných případech lze od realizace IVP odstoupit. Je však nutné předem zvážit, zda byly vyčerpány všechny postupy a možnosti, které by mohly vést k nápravě situace.

IVP by měl obsahovat tyto náležitosti:

- osobní údaje žáka – jméno, třída, škola, datum narození
- závěry speciálně pedagogického, psychologického, lékařského vyšetření, údaje z pedagogické diagnostiky

- obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče, volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení a klasifikace
- cíle speciálního vzdělávání – co má žák zvládnout v daném ročníku z hlediska reedukace specifické poruchy učení, způsoby motivace žáka, začlenění žáka do skupiny vrstevníků
- způsob reedukace – proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění projevů handicapu, možnosti kompenzace poruchy
- seznam potřebných pomůcek – speciální učebnice, didaktické materiály, audiovizuální techniky, PC programy
- v případě potřeby uvedení dalšího pedagogického pracovníka
- případné snížení počtu žáků ve třídě, kde je dítě integrováno
- jmenovité uvedení pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků pro zajištění speciálních potřeb žáka
- podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP
- další důležité údaje – termíny setkávání vyučujících s rodiči k vyhodnocení realizace IVP
- datum podpisu IVP, časovou platnost
- podpisy vyučujících, zákonných zástupců žáka
- aktualizaci IVP – v průběhu školního roku je možné IVP doplnit o nové poznatky

Mezi výhody individuálního vzdělávacího plánu patří fakt, že vychází z aktuální situace žáka a jeho konkrétních možností. Je formou dohody mezi vyučujícími žáka, jeho zákonnými zástupci a samotným žákem o tom, jakými formami a metodami práce přispějí všichni ke zlepšení a optimalizaci situace žáka. Zpracování IVP vede ke sjednocení postupu, ujasnění představ o rozsahu a způsobu poskytované péče a způsobu hodnocení žáka. Je to písemný dokument pro případné nárokování navýšených finančních prostředků. (Kaprálek, 2004)

V některých případech může být individuální vzdělávací plán hodnocen negativně. Zejména tehdy, pokud je vypracován pouze formálně, bez aktivní účasti všech stran. Občas si pedagogové také stěžují na to, že IVP bývá zneužíván žákem či rodičem žáka – vyžadování úlev neodpovídajících typu problematiky žáka, ani jeho potřebám.



## 7. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Současná doba je charakteristická rychlým vývojem, doprovázeným častými změnami. Na tuto skutečnost reaguje požadavkem neustálého zvyšování a prohlubování kvalifikace i oblast vzdělávání. Pedagogové jsou nuceni doplňovat si své vzdělání o nové poznatky. Činí tak zejména prostřednictvím celoživotního vzdělávání, které je zajišťováno různými institucemi - vysokými školami, Národním institutem pro další vzdělávání, SPC a soukromými společnostmi.

Celoživotní vzdělávání je legislativně upraveno § 60 zákona č. 111/1998, Sb., o vysokých školách. V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání, orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky stanoví vnitřní předpis. Účastníci celoživotního vzdělávání s ním musí být seznámeni předem. O absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Účastníci CŽV nejsou studenty podle tohoto zákona.

Fakulty vysokých škol v rámci CŽV realizují tato studia:

- kvalifikační studium – jedná se o studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium k rozšíření odborné kvalifikace = rozšiřující) a studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (specializační a funkční studium)
- průběžné vzdělávání – studium k prohlubování odborné kvalifikace
- další programy celoživotního vzdělávání - univerzita třetího věku (*Pedagogická fakulta UK [online]*)

NIDV vznikl na začátku roku 2004 spojením čtrnácti krajských pedagogických center. Instituce zpočátku působila pod názvem Pedagogické centrum Praha. Později bylo rozhodnuto o jejím přejmenování, pod novým názvem funguje od 1. dubna 2005. NIDV je příspěvkovou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Svá pracoviště má ve všech krajských městech ČR.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) připravuje a nabízí přednášky, kurzy a semináře pro další vzdělávání učitelů. Oproti jiným organizacím, které se zabývají podobnou činností, má NIDV výhodu celostátní působnosti a velmi široké lektorské

základny. Proto se věnuje především těm tématům ve vzdělávání učitelů, která je třeba řešit pružně a v celostátním měřítku. V současné době priority NIDV tvoří např. vzdělávání týkající se kurikulární reformy, vzdělávání školského managementu nebo vzdělávání v jazycích, jehož potřeba souvisí se zvyšujícími se nároky na jazykovou vybavenost učitelů. Vzdělávací programy realizované NIDV využívají finančních zdrojů MŠMT a z Evropského sociálního fondu. Výhodou takto financovaných programů jsou minimální náklady ze strany učitelů. Toto vzdělávání je totiž většinou bezplatné nebo si účastníci hradí pouze základní poplatky. NIDV usiluje o co nejširší využití těchto způsobů financování, a tedy o co nejmenší zatížení rozpočtů jednotlivých škol. Nyní NIDV připravuje Dlouhodobý záměr dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků České republiky (DZ). Jde o střednědobý strategický dokument, který chce přispět ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zpřehlednit jeho nabídku. (*Národní institut pro další vzdělávání [online]*)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8. Výzkumné šetření

### 8.1 Teoretizace výzkumného problému

V průběhu let se pohled na specifické poruchy učení výrazně měnil. V 70. letech 20. století byla problematika SPU zaměřena na předškolní děti. V další dekádě došlo k posunu zájmu na žáky prvního stupně základních škol. O několik let později se těžiště tohoto fenoménu přeneslo na druhý stupeň základních škol. Nyní, ve 21. století, se problematikou SPU zabývají pedagogové středních škol. Téma specifických poruch učení se stává stěžejním bodem diskuze nejen na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na středních školách běžného typu. Proto jsem zaměřila svůj výzkum na oba typy středních škol s cílem porovnat přístup pedagogů k žákům s touto diagnózou.

K získání informací jsem vybrala šest středních škol, tři školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a tři školy běžného typu, zastoupené vždy středním odborným učilištěm, střední odbornou školou a gymnáziem. Při výběru škol jsem usilovala o co největší rozmanitost oborů a zaměření.

### 8.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapovat přístup středoškolských pedagogů k žákům se SPU na různých druzích středních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na středních školách běžného typu. Výzkum nečiní nárok na reprezentativnost dat, nezaměřuje se na popis středních škol v České republice. V opačném případě by muselo být osloveno velké množství respondentů. Výzkum byl zaměřen na šest konkrétních škol, jejichž výběr byl ovlivněn mými předchozími pracovními zkušenostmi při plnění povinné praxe. Vzhledem k rozsahu vzorku není výzkum statistickým šetřením, ale jakousi sondou do problematiky zkušeností pedagogů se žáky se SPU. Výsledky výzkumu mohou být použity jako doporučení pro konkrétní školy, případně jako námět pro navazující práce v této problematice.

### 8. 3 Metody výzkumu

Ke zrealizování výzkumného šetření je použita kvantitativní metoda výzkumu, konkrétně dotazník. Dotazníková metoda je jednou z forem empirického výzkumu. Shromažďování dat se při této metodě zakládá na dotazování osob. Využívá se pro hromadné získávání údajů a patří mezi nejfrekventovanější metody pedagogických výzkumů.

Osoba, která vyplňuje dotazník, se označuje jako respondent, úkolové jednotky se nazývají položky nebo otázky. K dotazníku se obvykle připojuje stručné vysvětlení, které respondenta informuje o smyslu a způsobu využití výsledků šetření. Délka dotazníku závisí na složitosti problému, který chceme zkoumat, ale také na věku a schopnostech respondentů, na jejich časových možnostech.

Dotazník je sestaven na základě studia odborné literatury, konzultací s odborníky věnujícími se dané problematice a na základě vlastních zkušeností získaných pedagogickou praxí.

Dotazník obsahuje celkem 19 otázek a je anonymní (viz příloha č.1). Zahrnuje otázky úvodní, zjišťovací, filtrační, otevřené, polootevřené i uzavřené.

- Úvodní otázky směřují ke zjištění základních údajů, kterými jsou: věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, vyučovaný předmět a vystudovaný obor.
- Další otázky jsou zaměřeny na zjištění způsobů zohledňování žáků se SPU ve výuce a jejich motivaci.
- Otázky jsou dále zacíleny na zjištění informovanosti pedagogů v oblasti SPU, na proces přípravy pedagogů na výuku a na zkušenosti pedagogů s tvorbou IVP.

### 8.4 Výzkumné otázky

- 1) Zajímá mne, zda jsou skutečně žáci se SPU více zohledňováni na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami než na středních školách běžného typu.
- 2) Pokusím se zjistit, zda nejčastějším způsobem zohledňování žáků se SPU na středních školách se speciálními vzdělávacími potřebami je a) úprava

pracovních materiálů a testů, b) dostatek času na práci, c) možnost ústního zkoušení a zda na středních školách běžného typu je to nejčastěji a) možnost ústního zkoušení, b) dostatek času na práci, c) úprava pracovních materiálů a testů.

- 3) Ovlivňuje přítomnost žáků se SPU výuku i přípravu pedagogů na ni? Věnují se pedagogové na střední škole se speciálními vzdělávacími potřebami ve větší míře žákům nad rámec své přímé pedagogické činnosti než pedagogové na střední škole běžného typu?
- 4) Zajímá mne, zda mají pedagogové působící na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami více zkušeností s tvorbou IVP než pedagogové škol běžného typu. Jsou o jeho přínosu přesvědčeni pedagogové z obou typů škol?
- 5) Jaký je rozdíl ve způsobech motivace na jednotlivých typech středních škol?
- 6) Pokusím se zjistit, zda pedagogové na středních školách se speciálními vzdělávacími potřebami získávají nové informace nejčastěji prostřednictvím seminářů a školení, zatímco pedagogové na středních školách běžného typu samostudiem.

## 8.5 Vymezení cílové skupiny

Cílovou skupinou výzkumu jsou pedagogové působící na středních školách, pracující se žáky, jimž byly diagnostikovány SPU.

## 8.6 Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaným vzorkem jsou pedagogové působící na šesti středních školách. Jedná se o tři střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště) a tři střední školy běžného typu (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště).

a) střední školy pro žáky s speciálními vzdělávacími potřebami:

#### *Gymnázium pro zrakově postižené*

Gymnázium pro zrakově postižené sídlí v Praze 5, v ulici Radlická. Škola je určena nejen žákům se zrakovým postižením, ale také těm, kteří z různých důvodů vyžadují práci v menším kolektivu a individuální přístup pedagogů. Gymnázium je vybaveno speciální technikou a pomůckami potřebnými pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Učitelé působící na této škole jsou převážně speciální pedagogové - tyflopedi, mnozí s dlouholetými zkušenostmi s prací se žáky se zrakovým postižením. Škola je internátní, neboť ji navštěvují žáci z celé České republiky. Žáci se zde ve svém volném čase mohou věnovat rozmanitým sportovním aktivitám (goalball, nohejbal, horolezecká stěna) či mohou navštěvovat dramatický soubor školy. Zřizovatelem školy je hlavní město Praha.

#### *Střední škola pro sluchově postižené*

Střední škola pro sluchově postižené se nachází v Praze 5, v ulici Výmolova. Jedná se o střední odbornou školu, která nabízí sluchově postiženým absolventům základních škol i jiným zájemcům studijní obor Asistent zubního technika - čtyřleté denní studium zakončené maturitní zkouškou se zákonnou možností prodloužení studia (většinou na pět let). Na škole studují žáci s nejrůznějšími sluchovými vadami. Někteří žáci využívají v komunikaci se svými pedagogy český mluvený jazyk, jiní dávají přednost českému znakovému jazyku. Součástí školy je internát, SPC a jazykové centrum Ulita. Zřizovatelem je hlavní město Praha.

#### *Střední škola Aloyse Klara*

Střední škola Aloyse Klara sídlí v Praze 4, v ulici Vídeňská. Škola je zaměřena na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Absolventi tříletých oborů vzdělávání (Keramické práce, Kartáčnické a košíkářské práce, Keramik, Čalouník, Knihař, Rekondiční a sportovní masér) získají střední vzdělání s výučním listem. Většina pedagogů působících na této škole má vystudovaný obor speciální pedagogika, tudíž je schopna pracovat se všemi dostupnými kompenzačními a reedukačními pomůckami. Pedagogové přistupují k žákům profesionálně a zohledňují

jejich individuální potřeby. Internátní i neinternátní žáci si mohou vybrat ze široké nabídky mimoškolních aktivit – sport, kultura, výtvarné umění. Zřizovatelem školy je hlavní město Praha.

b) střední školy běžného typu:

#### *Gymnázium Písnická*

Gymnázium Písnická se nachází v Praze 4, v ulici Písnická. Žáci mají možnost výběru mezi osmiletým a čtyřletým studiem, v obou případech všeobecného zaměření. Vlastní zaměření si žáci tvoří v předposledním a posledním ročníku studia formou volitelných předmětů (např. literární seminář, společenskovední seminář, seminář z dějepisu, zeměpisu, matematiky, fyziky, chemie, biologie, programování, konverzace v cizím jazyce, ekonomický seminář). Pro žáky se pravidelně pořádají zájezdy do anglicky a německy mluvících zemí. Žáci mají možnost účastnit se sportovních turnajů (basketbal, florbal, volejbal, fotbal) nebo mohou svůj volný čas vyplnit dobrovolnou zájmovou činností - středoškolskou odbornou činností (SOČ).

#### *Střední škola slaboproudé elektrotechniky*

Střední škola slaboproudé elektrotechniky sídlí v Praze 9, v ulici Novovysočanská. Škola je specializována na výuku elektrotechnických oborů. Žákům jsou nabízeny studijní obory Elektrotechnika, Mechanik elektrotechnik, Elektrotechnika pro zařízení a přístroje a nástavbové studium Elektrotechnika, po jejichž absolvování mají velmi dobré předpoklady k uplatnění na trhu práce. Škola organizuje tzv. „workshopy“ spojené s odbornými přednáškami, při nichž se využívá kontaktů se spolupracujícími firmami z praxe. Pomoc žákům při řešení problémů nabízí speciální pedagog, který řeší problémy výchovné, vzdělávací, komunikační, osobní i sociální.

#### *SOU služeb Novovysočanská*

SOU služeb Novovysočanská se nachází v Praze 9, v ulici Novovysočanská. Žáci mají možnost vybrat si z pěti tříletých učebních oborů zakončených závěrečnou zkouškou a výučním listem: Krejčí – dámské oděvy, Sedlář, Fotograf, Kadeřník, Zlatník

a klenotník a Umělecký rytec. Teoretická výuka probíhá v budově školy, zatímco odborný výcvik zajišťuje učiliště na vlastních provozovnách v různých částech Prahy, pro obory Zlatník a klenotník a Umělecký rytec zajišťují praktické vyučování samostatná střediska praktického vyučování. Ubytování pro mimopražské žáky škola neposkytuje.

## 8.7 Výzkumné šetření – sběr dat

Dotazník byl pedagogům předáván vedením školy osobně ve vytištěné formě, nebo byl rozeslán elektronickou poštou. Pedagogové měli na vyplnění a vrácení dotazníku dobu jednoho měsíce.

Součástí dotazníku bylo stručné odůvodnění výzkumu a prohlášení, že veškeré údaje jsou anonymní a nebudou použity k jinému než uvedenému účelu. Dále stručný návod k vyplnění dotazníku.

Rozdáno bylo 180 dotazníků (30 kusů na jednu školu), návratnost byla rozmanitá: Gymnázium pro zrakově postižené – 80 %, Střední škola pro sluchově postižené – 67 %, Střední škola Aloyse Klara – 93 %, Gymnázium Písnická – 33 %, Střední škola slaboproudé elektrotechniky – 73 %, SOU služeb Novovysočanská – 80 %. Návratnost dotazníků informuje a reprezentuje zájem pedagogů o problematiku SPU.

Největší návratnost dotazníků byla na Střední škole Aloyse Klara. Tato skutečnost je zřejmá tím, že se jedná o školu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, navíc s dlouholetou tradicí. Dalším pozitivem byl i fakt, že na této škole pracují. Moji kolegové přistupovali tudíž k výzkumnému šetření velmi zodpovědně.

Naopak nejnižší návratnost vykazovalo gymnázium Písnická, a to pravděpodobně z důvodu, že se jedná o školu běžného typu, na níž se vzdělávají nadaní žáci. Pedagogové jsou si sice vědomi výskytu žáků s diagnózou SPU, ale nepřipouští si jejich znevýhodnění. Pracují s těmito žáky standardním způsobem.

Všechny ostatní školy vykazaly průměrnou návratnost dotazníků. Tento fakt svědčí o tom, že pedagogové mají zkušenosti s žáky se SPU a vnímají aktuálnost této problematiky.



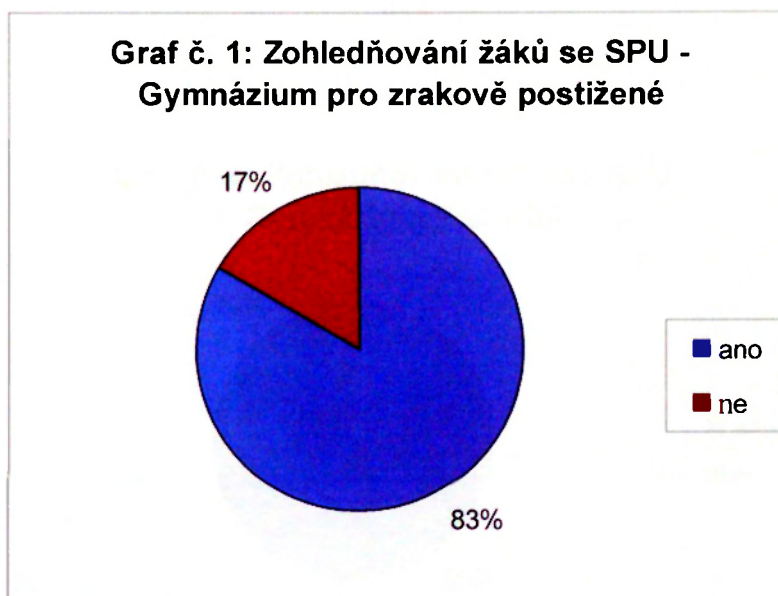
## 8.8 Výzkumné šetření – analýza a interpretace výsledků

### 8.8.1 Zohledňování

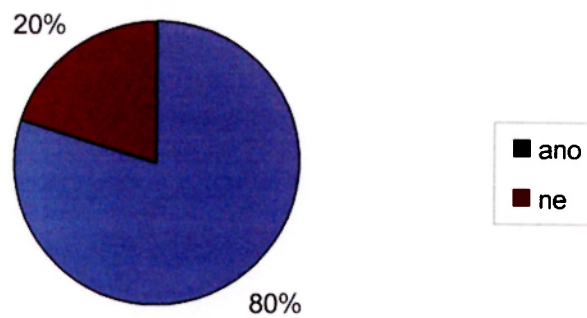
První zkoumanou oblastí je míra zohledňování žáků se SPU při výuce na jednotlivých typech středních škol. Pedagogové na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zohledňují své žáky téměř ve stejné míře jako pedagogové na středních školách běžného typu, což je patrné z grafů č. 1 – 6.

Výsledek je zřejmě dán faktem, že v současné době má většina pedagogů působících na běžných typech středních škol dostatečné znalosti o problematice SPU, proto je pro ně zohledňování těchto žáků samozřejmostí. Je možné, že výsledek je ovlivněn také velikostí a výběrem zkoumaného vzorku.

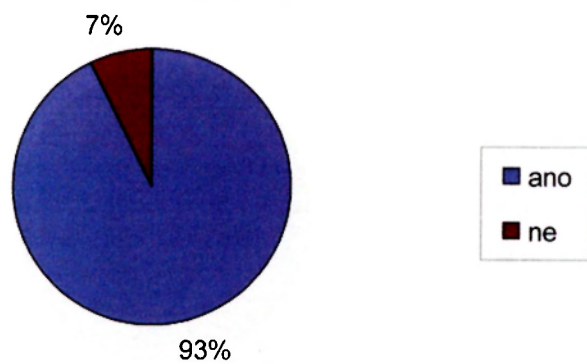
Největší míru zohledňování vykazuje SOŠ slaboproudé elektrotechniky, a to dokonce ve 100%. Tato skutečnost je pravděpodobně ovlivněna tím, že na této škole studuje velké množství žáků se SPU. Pedagogové s nimi pracují každý den a využívají speciální formy a metody práce zahrnující v sobě mimo jiné i zohledňování.



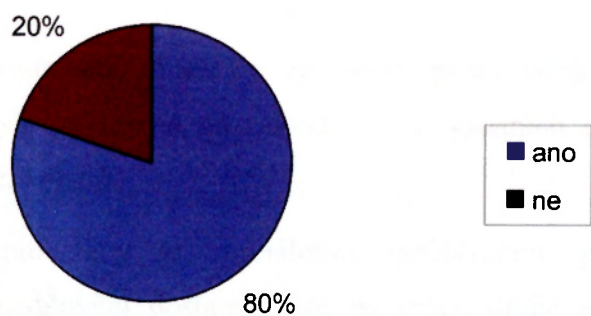
**Graf č. 2: Zohledňování žáků se SPU - SOŠ pro sluchově postižené**



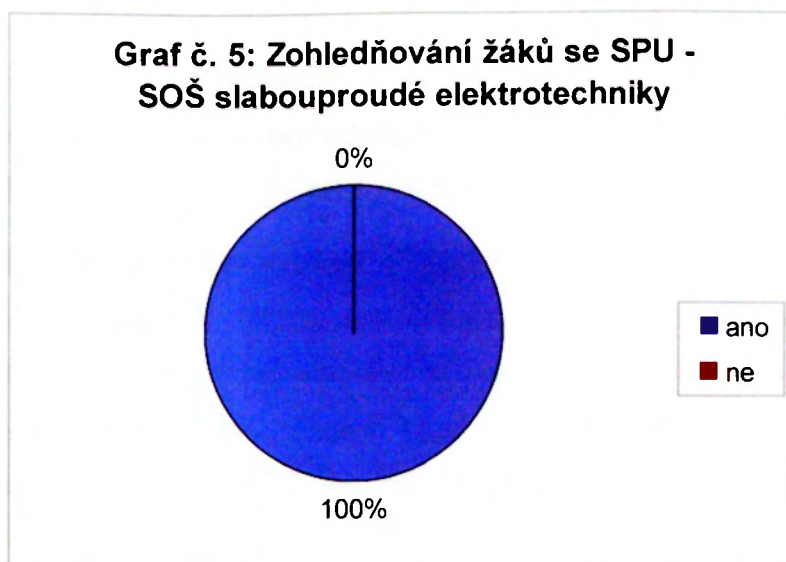
**Graf č. 3: Zohledňování žáků se SPU - SOU Aloyse Klara**



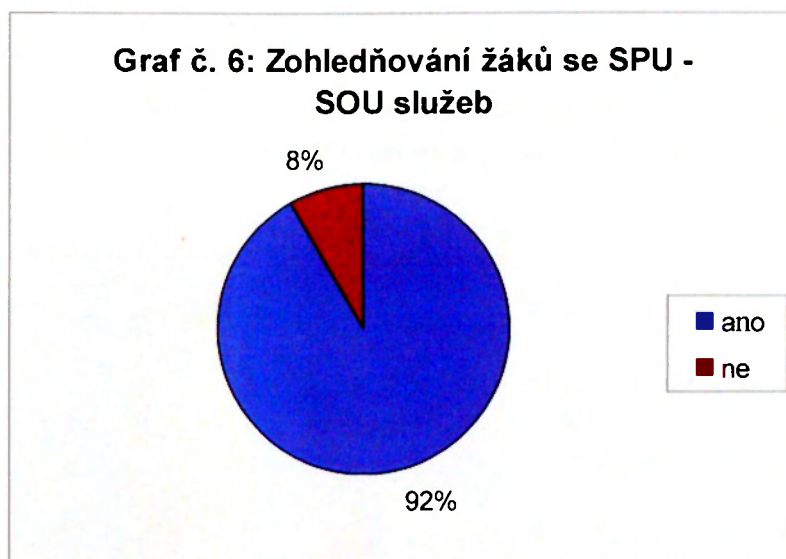
**Graf č. 4: Zohledňování žáků se SPU - Gymnázium Písnická**



**Graf č. 5: Zohledňování žáků se SPU - SOŠ slaboproudé elektrotechniky**



**Graf č. 6: Zohledňování žáků se SPU - SOU služeb**



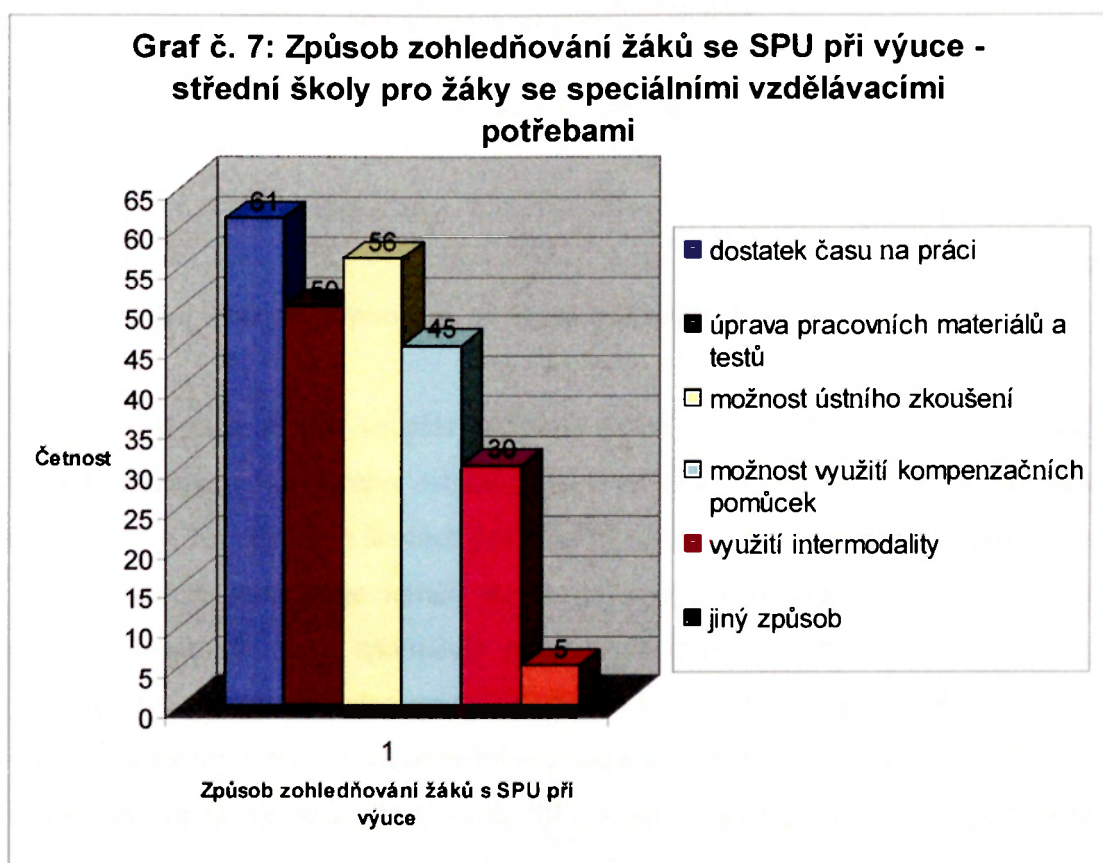
### 8.8.2 Způsoby zohledňování

V návaznosti na první zkoumanou oblast byl zjišťován způsob zohledňování žáků. Druhá výzkumná otázka byla vytvořena na základě mých vlastních pedagogických zkušeností a zkušeností mých kolegů.

Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl nejčastějším způsobem zohledňování dostatek času na práci, druhé místo obsadila možnost ústního zkoušení, dále úprava pracovních materiálů a testů, využití kompenzačních pomůcek a intermodality. „Jiný způsob“ v sobě zahrnuje zkoušení mimo třídu a mírnější klasifikaci (viz graf č. 7).

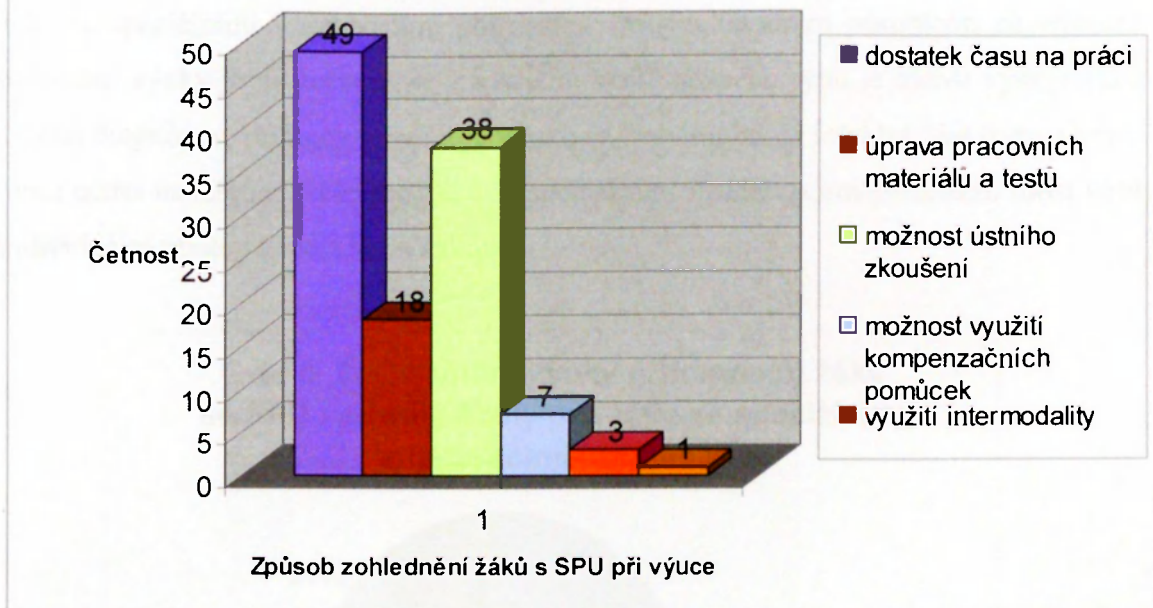
V případě středních škol běžného typu je první a druhá pozice obsazena stejně, s výrazným propadem se na třetím místě umístila úprava pracovních materiálů a testů, dále možnost využití kompenzačních pomůcek a intermodality. Označení „jiný způsob“ v sobě skrývá shovívavější přístup k žákovi (viz graf č. 8).

Je pravděpodobné, že výše uvedené výsledky jsou ovlivněny časovou náročností příprav pedagogů na jednotlivé druhy zohledňování. Forma ústního zkoušení a možnost poskytnutí delšího času jsou nejčastějšími způsoby zohledňování zejména proto, že nevyžadují žádný čas navíc. Úprava pracovních materiálů a testů a využití kompenzačních pomůcek se jeví jako časově náročnější, ale přesto jako potřebný a efektivní nástroj zohledňování.





**Graf č. 8 : Způsob zohledňování žáků se SPU při výuce - střední školy běžného typu**

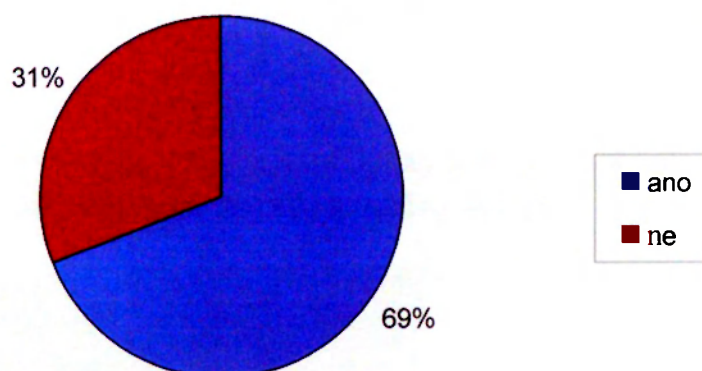


### 8.8.3 Ovlivnění výuky a přípravy na ni, práce nad rámec přímé pedagogické činnosti

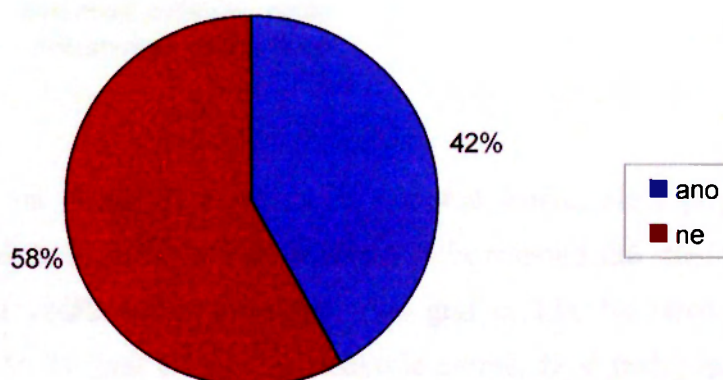
Přítomnost žáka se SPU ve třídě vyžaduje nejen zohlednění ze strany pedagoga, ale vyžaduje i vzájemnou toleranci ostatních žáků ve třídě, neboť tento žák ovlivňuje celý průběh výuky. Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se s tímto názorem ztotožňuje téměř 70 % pedagogů (viz graf č. 9). Žák narušuje pozornost ostatních žáků, zpomaluje tempo celé třídy, narušuje plynulost výuky či vyžaduje větší pozornost pedagoga (viz graf č. 11). Všechny uvedené možnosti narušení výuky jsou opřeny o teoretická poznání jednotlivých autorů a o publikace, ze kterých je možné vyvodit určité souvislosti mezi SPU a poruchami pozornosti doprovázenými poruchami chování. Pouze necelá polovina pedagogů působících na středních školách běžného typu pocítuje ovlivnění výuky žákem se SPU (graf č. 10). Graf č.12 poukazuje na možnosti ovlivnění výuky na školách běžného typu – první dvě pozice jsou obsazeny stejně jako na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na třetím místě je větší zaměřenost pedagoga na žáka se SPU, poslední možností ovlivnění je narušená plynulost výuky.

Rozdíly v ovlivnění výuky na jednotlivých typech středních škol jsou zřejmě dány tím, že žák studující na střední škole běžného typu je integrován mezi majoritní skupinu ostatních žáků ve třídě, snaží se jim v co největší míře přizpůsobit. Pedagog tedy nevnímá ovlivnění výuky tímto žákem tak znatelně jako pedagog na střední škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším faktorem působícím na vnímání ovlivnění výuky je skutečnost, že na střední škole běžného typu je menší výskyt žáků s touto diagnózou, pedagog koncipuje výuku se zaměřením na intaktní část třídy. Oproti tomu učitel na střední škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami musí volit individuální přístup ke každému žákovi.

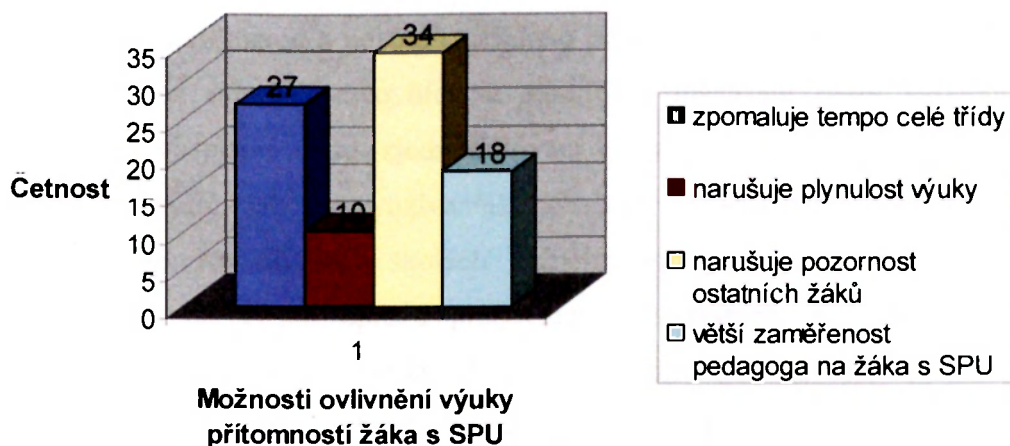
**Graf č. 9: Ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**



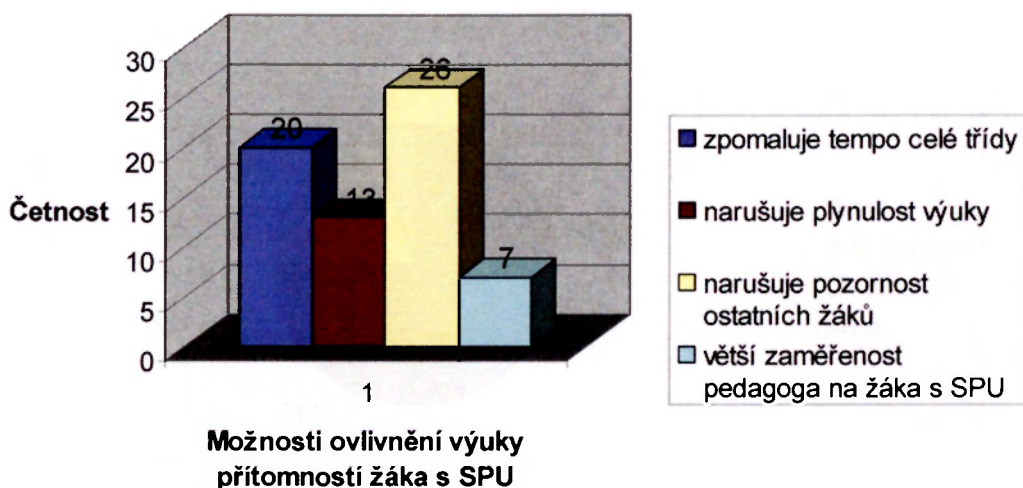
**Graf č. 10: Ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU - střední školy běžného typu**



**Graf č. 11: Možnosti ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**



**Graf č. 12: Možnosti ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU - střední školy běžného typu**

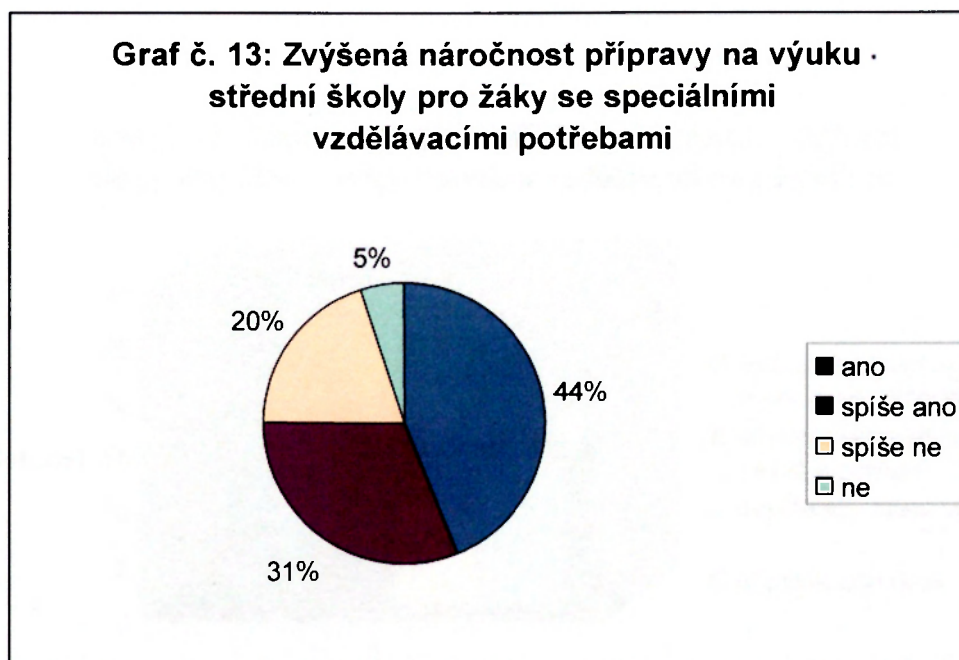


Zvýšené nároky na pedagoga klade nejen samotná výuka, ale i příprava na ni. Z výzkumu je patrné, že s tímto výrokiem souhlasí 75 % respondentů středních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (viz graf č. 13). Na středních školách běžného typu je to 56 % (graf č.14). Z výsledku je patrné, že si pedagogové na obou



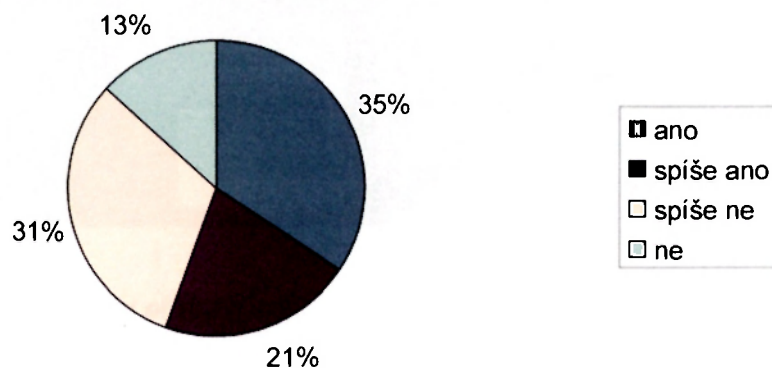
typech středních škol uvědomují důležitost a náročnost individuální přípravy pro každého žáka.

Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byly nejčastějšími způsoby speciální přípravy úprava pracovních a studijních materiálů, příprava alternativních metod a postupů, příprava pomůcek a modifikace plánu výuky (graf č. 15). Mezi úpravu pracovních a studijních materiálů řadili pedagogové zvětšování a úpravu písma textu, zjednodušování cvičení, jednodušší strukturu textu a kopírování materiálů. Jako nejvyužívanější pomůcky označili dataprojektor, zpětný projektor a laptop. Na středních školách běžného typu je nejčastějším způsobem speciální přípravy na výuku úprava pracovních a studijních materiálů, příprava pomůcek a modifikace plánu výuky. Nejméně používaným druhem přípravy je využívání alternativních metod a postupů (graf č.16). To je nejspíš dáno nedostatečnou informovaností těchto pedagogů o jejich tvorbě a aplikaci.

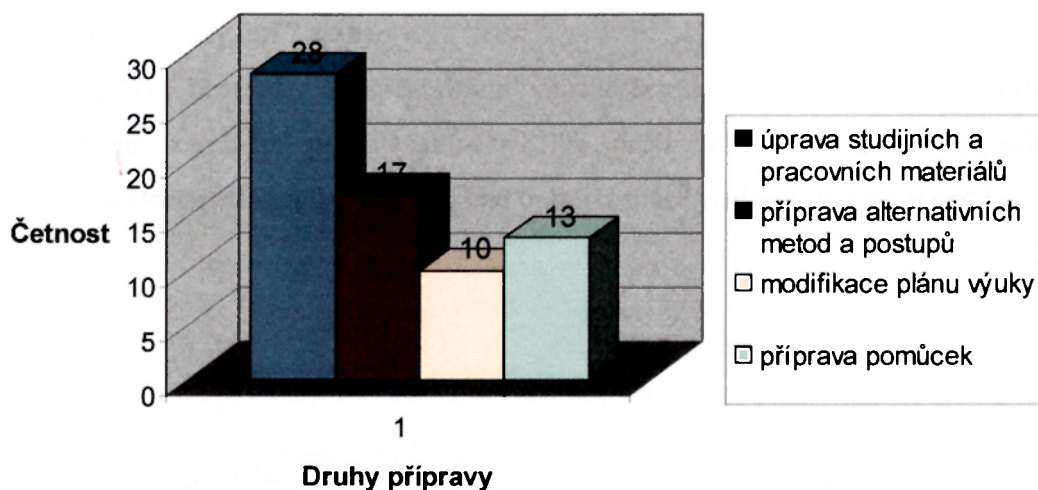




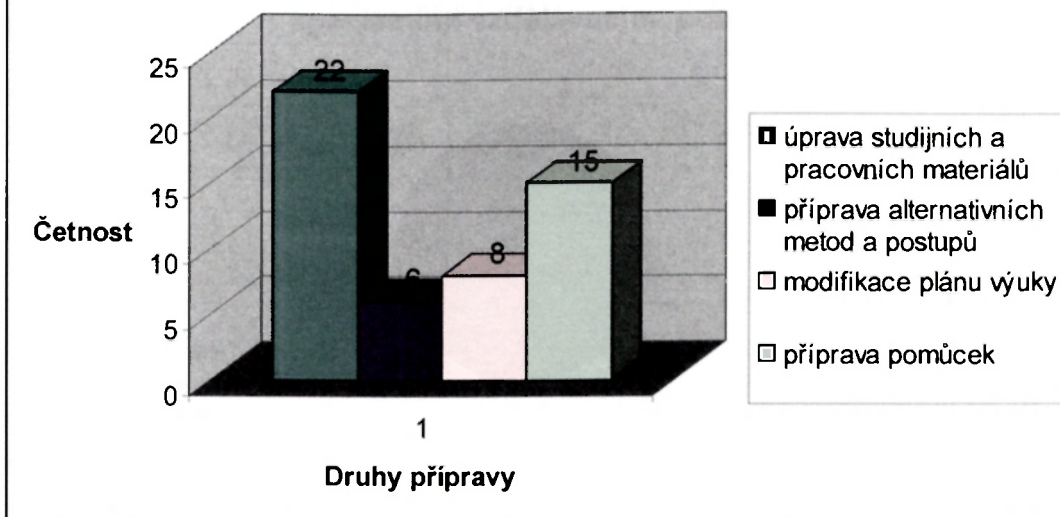
**Graf č. 14: Zvýšená náročnost přípravy na výuku - střední školy běžného typu**



**Graf č. 15: Druhy speciální přípravy na výuku - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**



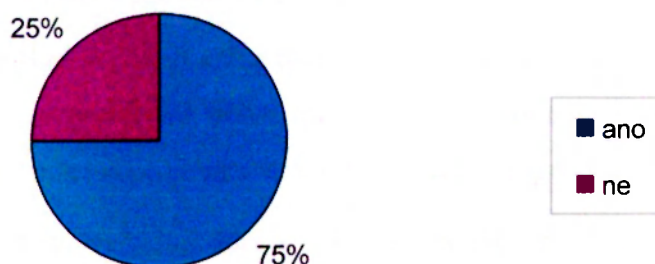
**Graf č. 16: Druhy speciální přípravy na výuku - střední školy běžného typu**



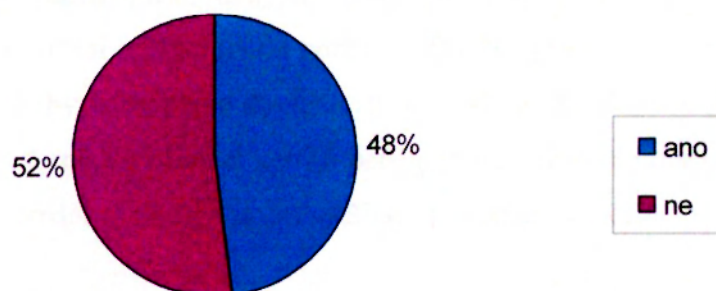
Další zkoumanou oblastí bylo investování času pedagogů žákům se SPU nad rámec jejich přímé pedagogické činnosti. 75 % pedagogů působících na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami potvrdilo práci nad rámec svých povinností, zatímco na středních školách běžného typu s výrokem souhlasilo 48 % dotázaných (viz grafy č. 17 a 18).

U středních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vychází výsledek pravděpodobně z většího počtu žáků se SPU, tudíž je zde zapotřebí rozsáhlejší intervence ze stran pedagogů a s ní spojená častější práce nad rámec přímé pedagogické činnosti.

**Graf č. 17: Práce nad rámec přímé pedagogické činnosti na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**



**Graf č. 18: Práce nad rámec přímé pedagogické činnosti na středních školách běžného typu**



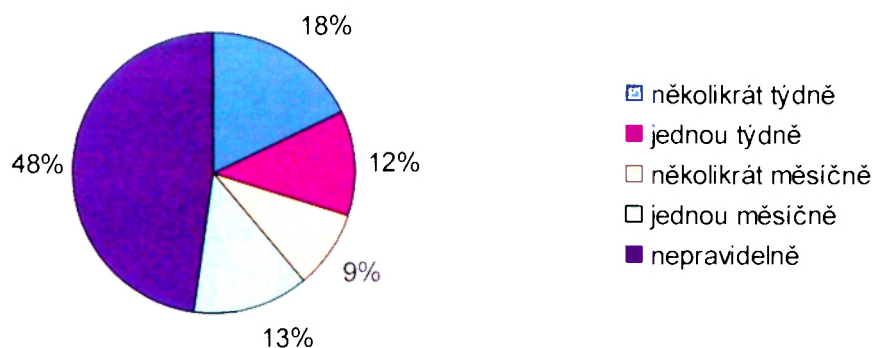
Pokud porovnáme frekvenci práce nad rámec přímé pedagogické činnosti na obou typech středních škol, dojdeme k závěru, že asi jedna třetina pedagogů působících na střední školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje s těmito žáky jednou týdně a více. Na středních školách běžného typu takto pracuje pouze 11 % pedagogů (grafy č.19 a 20). Tento jev je patrně ovlivněn počtem žáků se SPU na daném typu školy, dále přístupem a ochotou pedagogů s těmito žáky pracovat i ve svém volném čase. Vychází také ze zkušeností a vzdělání pedagoga, který musí vědět, jaké

metody má při této práci volit. Je také možné, že integrovaný jedinec se mezi intaktními spolužáky stydí pedagoga o konzultaci požádat, aby se mu ostatní žáci nevysmívali, že „chodí na doučování“ a že je odlišný. Dalším důvodem může být i nechut' žáka přiznat si svoje oslabení. Oproti tomu žáci studující na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami konzultaci s pedagogem vyžadují a očekávají.

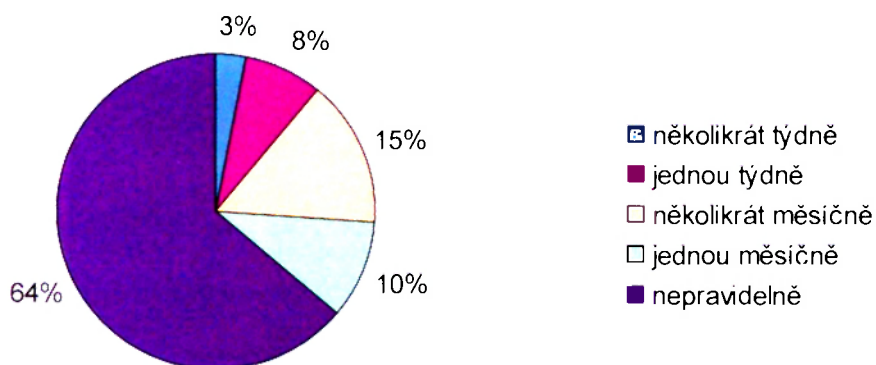
Na obou typech středních škol je obsah práce nad rámec přímé pedagogické činnosti zastoupen těmito činnostmi: dovysvětlení učiva, procvičování probrané látky, řešení konkrétního problému, rozbor písemky a pomoc s domácím úkolem (grafy č.21 a 22).

Při konzultacích s pedagogem vyžadují žáci se SPU nejčastěji variantu označenou jako dovysvětlení učiva, zejména proto, že jejich vnímání může být v hodině ovlivněno nízkou schopností udržení koncentrace po delší dobu, na základě složitosti probírané látky nemusí pochopit její podstatu včetně souvislostí s ní spojených. Leckdy potřebují danou látku vysvětlit znovu, různými cestami, aby došlo ke správnému zpracování a ukotvení informací do centrální nervové soustavy. Oblast procvičování v sobě zahrnuje využití variabilních cvičení k ukotvení látky do dlouhodobé paměti. Pedagogové, kteří označili v dotazníku možnost řešení konkrétního problému v obsahu práce nad rámec přímé pedagogické činnosti, měli na mysli pomoc pedagoga při nalezení vhodné strategie učení a psychickou podporu. Rozbor písemky by měl žákovi napomoci uvědomit si chyby, kterých se dopustil, a při příštím zkoušení se pokusit se jich vyvarovat. Pomoc s domácím úkolem zatrhli pedagogové v dotazníku v malé míře. A to zřejmě proto, že s domácími úkoly žákům většinou pomáhají rodiče.

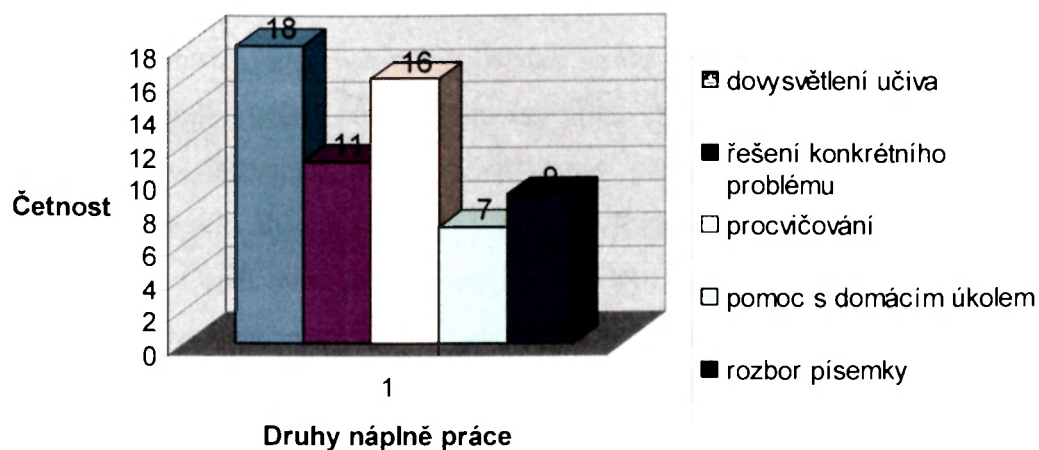
**Graf č. 19: Frekvence práce nad rámec přímé pedagogické činnosti - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**



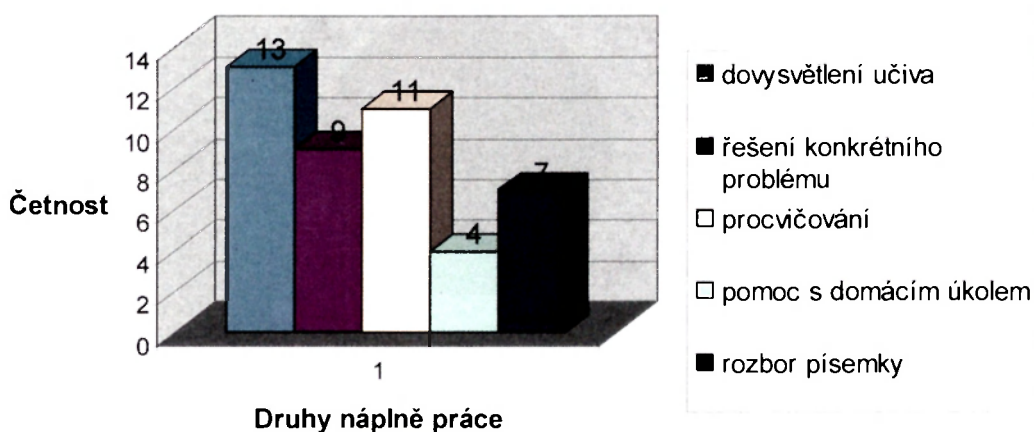
**Graf č. 20: Frekvence práce nad rámec přímé pedagogické činnosti - střední školy běžného typu**



**Graf č. 21: Náplň práce nad rámec přímé pedagogické činnosti - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

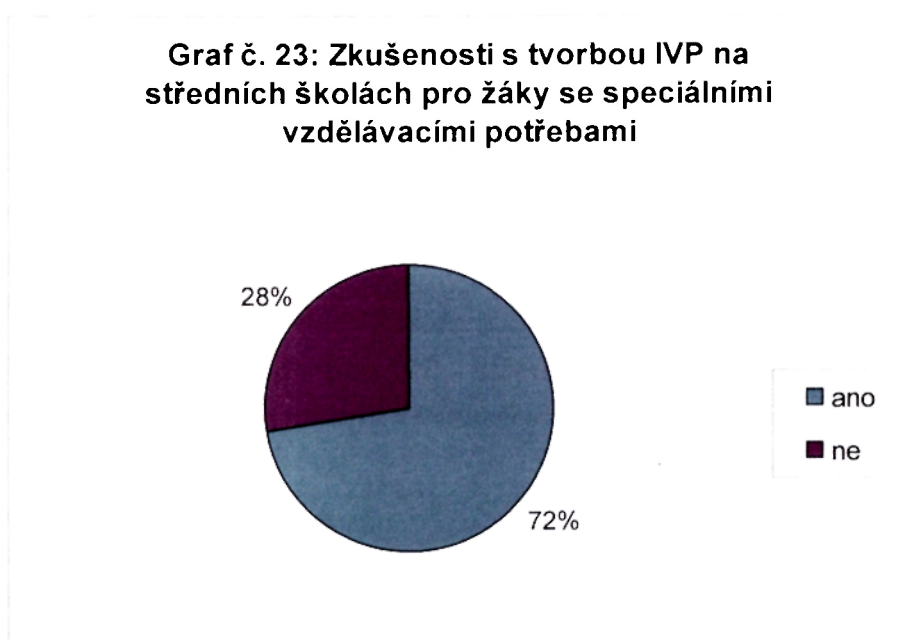


**Graf č. 22: Náplň práce nad rámec přímé pedagogické činnosti - střední školy běžného typu**



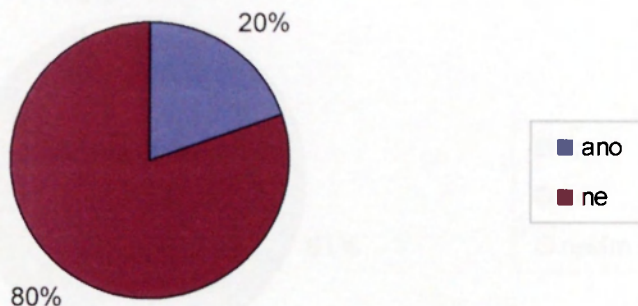
#### 8.8.4 Individuální vzdělávací plán

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývala problematikou IVP, zkoumala zkušenosti pedagogů s jeho tvorbou a jejich názory na jeho přínos. Výsledkem bylo zjištění, že zkušenosti pedagogů s tvorbou IVP jsou rozsáhlejší na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde téměř 3/4 všech pedagogů potvrdily alespoň minimální zkušenost s jeho tvorbou. Výsledek se odvíjí patrně od toho, že na tomto typu školy studuje větší počet žáků se SPU. Pedagogové se tedy setkávají s individuálním vzdělávacím plánem častěji než pedagogové na středních školách běžného typu, kde potvrdila zkušenost s tvorbou IVP jen 1/5 dotázaných (viz grafy č. 23 a 24). Dalším faktorem ovlivnění výsledku může být i stupeň a forma diagnózy SPU. Předpokládá se, že těžší formy SPU, vyskytující se především na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžadují studium podle IVP ve větší míře.



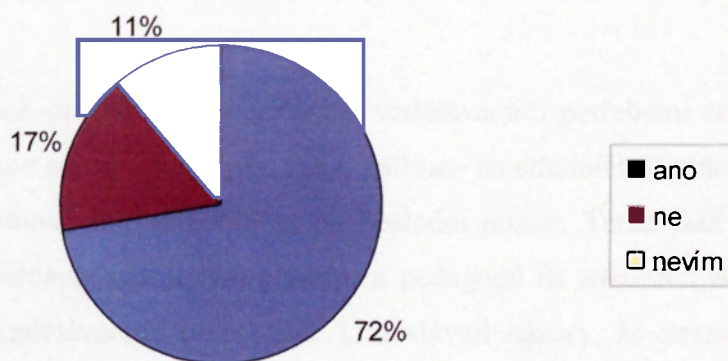


**Graf č. 24: Zkušenosti s tvorbou IVP na středních školách běžného typu**



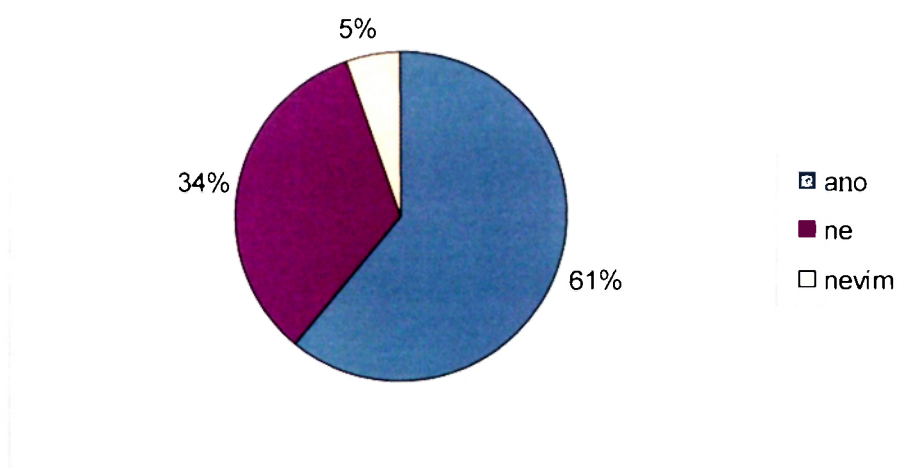
O přínosu IVP je přesvědčena více než polovina pedagogů z obou typů škol. Názor „nevím“ označili ti, kteří se neztotožňují ani s jednou variantou. IVP hodnotí sice kladně – dosažení lepších výsledků žáka, zohledňování individuálních potřeb, vhodné rozložení učiva, ale na druhou stranu vidí i jeho nedostatky – míra snížené motivace k maximálnímu výkonu, možnost nedokončení studia a separace od ostatních studentů (viz grafy č. 25 a 26).

**Graf č. 25: Přínos IVP - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**





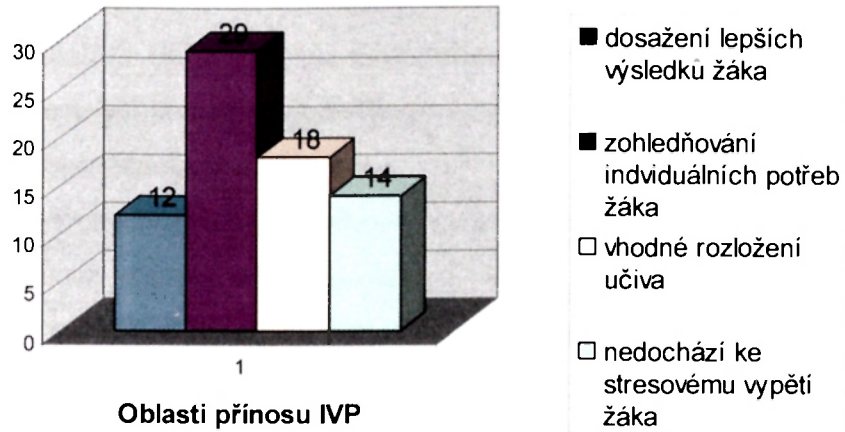
**Graf č. 26: Přínos IVP - střední školy běžného typu**



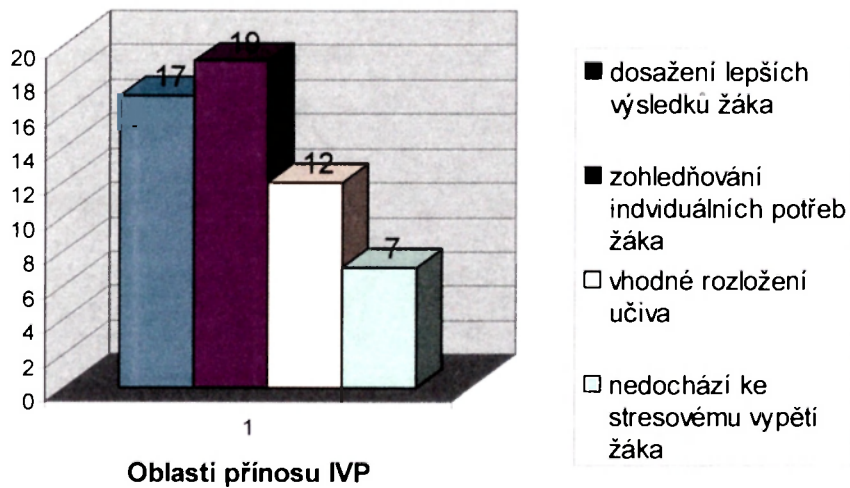
Graf č.27 a 28 ukazuje, že pedagogové z obou typů škol spatřují největší přínos v oblasti zohledňování individuálních potřeb žáka. Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se na druhé pozici umístilo vhodné rozložení učiva, zatímco na středních školách běžného typu bylo toto místo obsazeno dosažením lepších výsledků žáka. Tento výsledek je dán zřejmě přístupem pedagogů na jednotlivých typech škol. Pedagogové na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vidí hlavní účel IVP v pomoci žákovi se zvládnutím učiva. Zaměřují se především na cestu žáka procesem vzdělávání. Prioritním cílem nejsou lepší známky, ale usnadnění pochopení učiva. Oproti tomu pedagogové na středních školách běžného typu preferují dosažení lepších výsledků. Důležitější pro ně je cíl cesty než cesta samotná.

Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se na třetím místě umístila eliminace stresového vypětí žáka, zatímco na středních školách běžného typu se tato oblast přínosu IVP umístila až na poslední pozici. Tento fakt je nejspíš způsoben širším speciálněpedagogickým přístupem pedagogů na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti zastávají názory, že stresové vypětí žáka se SPU hraje významnou roli ve vzdělávacím procesu, negativně ovlivňuje jeho výkonnost a motivaci ke studiu. Domnívají se, že IVP je s to zajistit eliminaci působení stresových faktorů.

**Graf č. 27: Oblasti přínosu IVP - střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**



**Graf č. 28: Oblasti přínosu IVP - střední školy běžného typu**

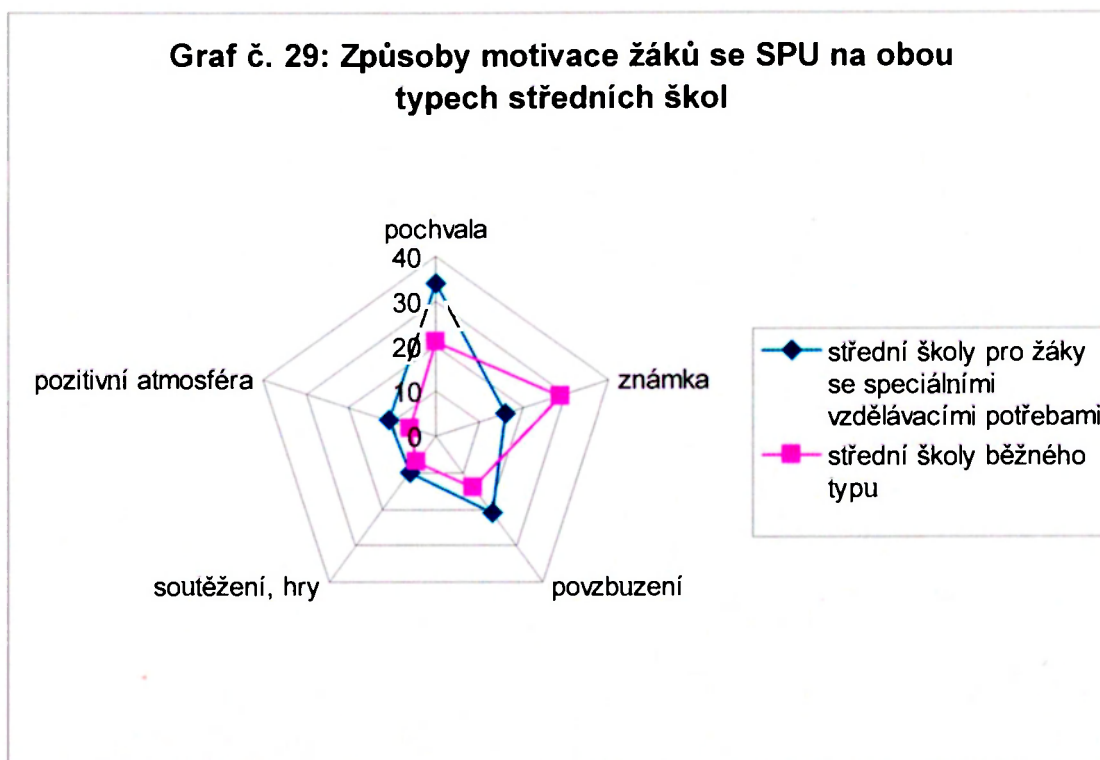


## 8.8.5 Motivace

Graf č. 29 znázorňuje možné způsoby motivace žáků se SPU na jednotlivých typech středních škol. Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami motivují pedagogové žáky nejčastěji pochvalou a dále povzbuzením. To je dáno zejména tím, že se snaží o zvednutí nízkého sebevědomí a sebehodnocení žáků se SPU. Na středních školách běžného typu motivují pedagogové žáky nejčastěji známkou, zřejmě proto, že se jedná o nejjednodušší způsob motivace. Pochvalu a povzbuzení volí jako motivační prostředek méně často.

Umístění vybraných způsobů motivace je závislé jednak na přístupu pedagoga ke konkrétnímu žákovi, ale také na jeho osobnosti.

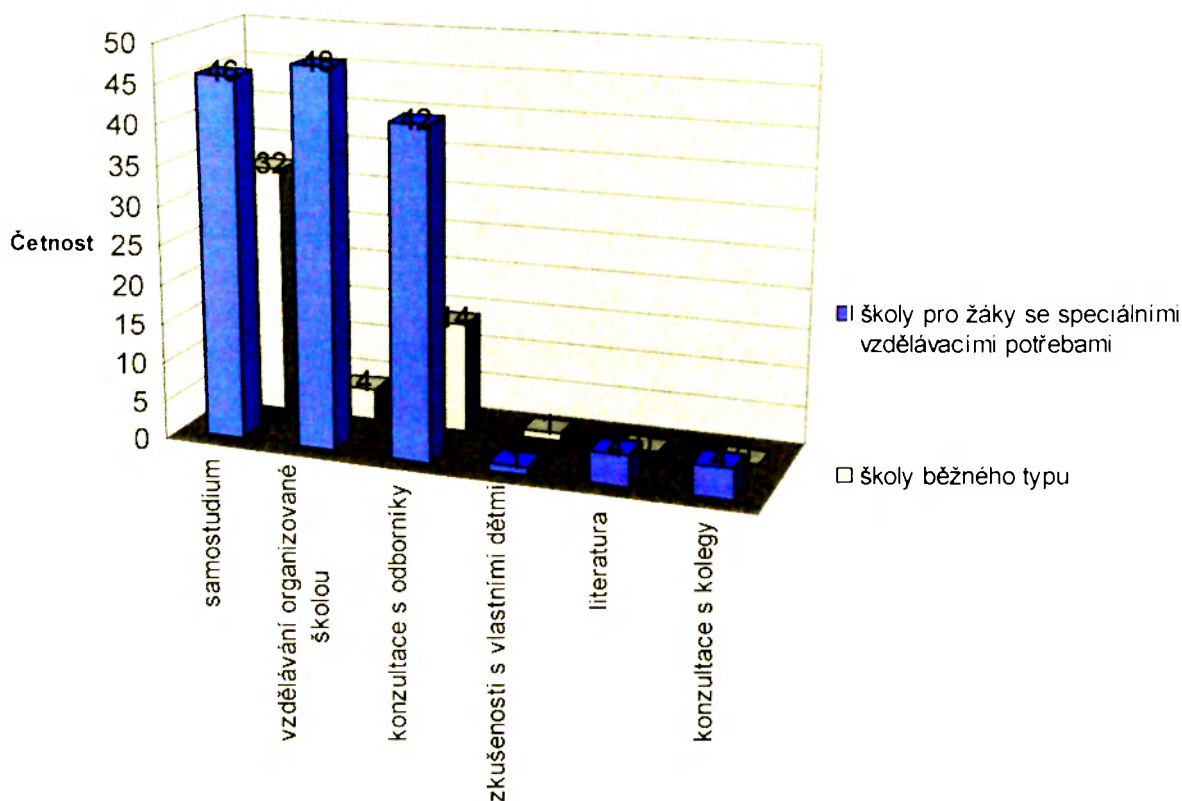
Soutěžení a hry a vytváření pozitivní atmosféry jako prostředek motivace využívají pedagogové na obou typech středních škol minimálně. Je možné, že toto umístění je zapříčiněno tím, že nastavení takové atmosféry je dlouhodobým a náročným procesem, který je závislý na vytvoření pozitivního vztahu mezi žáky a učitelem.



### 8.8.6 Získávání nových informací

Poslední zkoumanou oblastí je způsob získávání nových informací o SPU. Pedagogové na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami získávají informace nejčastěji prostřednictvím seminářů a školení organizovaných školou, dále samostudiem a konzultacemi s odborníky. To je zřejmě dáno tím, že ředitelé těchto škol pořádají pro své zaměstnance semináře a školení, zaměřující se na nové trendy a metody práce se žáky se SPU, doporučují odbornou literaturu pro samostudium či předávají kontakty na odborníky, se kterými mohou pedagogové konzultovat případné problémy. Na školách běžného typu si pedagogové nové poznatky osvojují nejčastěji samostudiem a konzultacemi s odborníky. Ředitelé těchto škol zaměřují semináře a školení na všeobecná školní témata (sociálně patologické jevy, moderní formy výuky), proto si pedagogové musí své znalosti z oblasti SPU osvojit samostudiem či konzultací s odborníky. Výše uvedené a další zdroje získávání nových informací vedoucích ke kvalitnějšímu vzdělávání žáků se SPU uvádí graf č. 30.

Graf č. 30: Ziskávání nových informací z oblasti problematiky SPU na obou typech středních škol



## 8.9 Zhodnocení výzkumných otázek

### Zhodnocení první výzkumné otázky

Žáci se SPU nejsou více zohledňováni na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami než na středních školách běžného typu.

### Zhodnocení druhé výzkumné otázky

Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou první tři pozice obsazeny tak, jak bylo uvedeno ve druhé výzkumné otázce, jen jejich pořadí je rozdílné. Totéž platí na středních školách běžného typu (viz grafy č. 7 a 8).

#### Zhodnocení třetí výzkumné otázky

Přítomnost žáků se SPU ovlivňuje výuku i přípravu pedagogů na ni. Na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se pedagogové věnují žákům nad rámec své přímé pedagogické činnosti ve větší míře než na středních školách běžného typu.

#### Zhodnocení čtvrté výzkumné otázky

Více zkušeností s tvorbou IVP mají pedagogové na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, o jeho přínosu je přesvědčena nadpoloviční většina pedagogů z obou typů škol.

#### Zhodnocení páté výzkumné otázky

Nejmarkantnější rozdíl ve způsobech motivace na jednotlivých typech středních škol je patrný v motivaci pochvalou (nejčastěji u středních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a v motivaci známkou (nejčastěji u středních škol běžného typu).

#### Zhodnocení šesté výzkumné otázky

Pedagogové na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně získávají nové informace nejčastěji prostřednictvím vzdělávání organizovaného školou (semináře a školení), zatímco pedagogové středních škol běžného typu prostřednictvím samostudia.

## 9. Diskuse

Výzkum byl prováděn na třech středních školách běžného typu a třech středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vstřícnost respondentů se na jednotlivých školách výrazně lišila. Přestože vyplnění dotazníku nebylo časově nijak zvlášť náročné (trvalo asi deset minut), ochota pedagogů ho vyplnit byla nízká. Nejochotnější byli pedagogové ze Střední školy Aloyse Klara. Tento fakt je pravděpodobně dán tím, že na této škole pracuji a většina kolegů se mi tedy snažila v největší možné míře vyjít vstříc. Dalším důvodem může být i povědomí a zájem těchto pedagogů o problematiku SPU. Nejméně ochotní byli pedagogové na Gymnáziu Písnická. A to zřejmě proto, že je zde malý výskyt žáků se SPU, pedagogové se tudíž touto problematikou příliš nezabývají. Přístup respondentů zcela jistě ovlivnil návratnost dotazníků a následně i validitu výsledků.

Při zpracování výsledků se objevil zajímavý problém v oblasti přínosu IVP. Při tvoření otázek do dotazníku jsem se domnívala, že pedagogové budou IVP většinou hodnotit kladně, proto jsem do dotazníku začlenila otázku, která zjišťovala konkrétní oblasti přínosu IVP. Respondenti, kteří ale zaškrtili ve výběru možnost, že IVP není přínosný, neměli možnost vyjádřit se, ve kterých konkrétních oblastech může IVP působit negativně. Někteří pedagogové však do dotazníku sami dopsali, v čem vidí jeho nevýhody. Stala se jimi snížená míra motivace k maximálnímu výkonu, možnost nedokončení studia a separace žáka od ostatních studentů. Bylo by tedy vhodné dotazník rozšířit a zahrnout do něj i otázku zjišťující možnosti a míru negativního působení IVP.

Výsledky výzkumu mohou posloužit jako doporučení jednotlivým školám. Pedagogům mohou poskytnout cenné informace a rady, které využijí při práci se žáky se SPU. V oblasti zohledňování, úlev a tolerancí nabízejí pedagogům další možnosti usnadnění studia těmto žákům. Část výzkumu, zaměřená na motivaci, informuje o nejvyužívanějších, a zřejmě tedy i nejefektivnějších způsobech motivace. Pro ředitele jednotlivých škol mohou být zajímavé informace z oblasti zkušeností s tvorbou IVP a oblasti získávání nových informací z této problematiky. Povinné semináře a školení pořádané v průběhu školního roku mohou tematicky zaměřit na oblast, ve které mají pedagogové neúplné informace či nejasnosti.

Práce však může posloužit i jako námět pro navazující práce v této problematice. Může být odrazovým můstkem pro práce, které budou zaměřeny na rozsáhlejší zkoumaný vzorek, na větší počet respondentů.



## Závěr

Vždy, když člověk dokončí nějakou práci, napadne ho, že mohl spoustu věcí udělat jinak, snadněji či lépe. Již během psaní této práce, během sbírání dat a v průběhu návštěv na školách jsem neustále narážela na nějaké problémy, které mne nutily mé původní záměry trochu upravovat. Vždy, když byl jeden problém vyřešen, objevil se jiný. Nicméně se podařilo vše dovést, alespoň se domnívám, k uspokojivému konci.

Cílem práce bylo zjištění přístupu pedagogů k žákům se SPU na vybraných středních školách.

Teoretická část stručně nastínila problematiku SPU. Ta byla vymezena definicí, popisem jednotlivých druhů SPU a specifikací vývoje dospělého jedince se SPU, dále zhodnotila přístup středoškolských pedagogů k žákům se SPU zahrnující v sobě zohledňování těchto poruch, možnosti úlev a toleranci, hodnocení a klasifikaci, a v neposlední řadě motivaci žáků.

Praktická část zmapovala přístup středoškolských pedagogů k žákům se SPU na jednotlivých typech středních škol. Zdařilo se získat poměrně ucelený obraz o přístupu středoškolských pedagogů k těmto žákům. Zkoumanými oblastmi bylo hodnocení a klasifikace, úlevy a tolerance, zohledňování a motivace žáků se specifickými poruchami učení. Další zkoumanou problematikou byly zkušenosti pedagogů s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Výsledky některých zkoumaných jevů byly v souladu s odbornými literárními prameny, jiné teoretickým východiskům neodpovídaly.

Bylo položeno šest výzkumných otázek, které pokrývaly celou zkoumanou problematiku. Výzkumné otázky jsou analyzovány, interpretovány, komentovány a přehledně uspořádány do grafů. V kapitole Zhodnocení výzkumných otázek byly stručně shrnuty závěry, vyplývající z výzkumu. Na základě výzkumných otázek byl vytvořen dotazník skládající se z devatenácti otázek. Dotazník obdrželi respondenti šesti středních škol v Praze. Ty byly zastoupeny třemi středními školami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a třemi středními školami běžného typu, přičemž byl zkoumán rozdíl v přístupu pedagogů na těchto školách.

Největší přínos této práce spatřuji v tom, že může posloužit pedagogům jednotlivých typů škol jako návod ke zlepšení jejich přístupu k žákům s diagnózou specifických poruch učení. Údaje získané z výzkumu jim mohou pomoci při jejich pedagogickém působení.

Práce může posloužit také jako podklad pro zpracování dalších prací podobného zaměření s tím, že některé zkoumané oblasti mohou být rozšířeny či prohloubeny.

Do budoucna by bylo zajímavé rozšířit vzorek škol tak, aby byl vytvořen ucelený přehled o přístupu středoškolských pedagogů k žákům se SPU se zaměřením na vybraný region České republiky (například region Praha).

## Seznam literatury

### I. Publikace

1. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. ed. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN: 80-86633-38-1.
3. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-274-1168-3.
4. JUCOVIČOVÁ, D. , ŽÁČKOVÁ, H., BUDÍKOVÁ, J., BARTOŠOVÁ, B., ŠAUEROVÁ, B. *Individuální vzdělávací plán*. Praha: D plus H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.
5. KAPRÁLEK, K. , BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
6. KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: Tech-market, 2000. ISBN 80-86114-32-5.
7. KOL. *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů, Lumen vitale – centrum vzdělávání, občanské sdružení, Praha, 2008. ISBN 978-80-254-1964-9.*
8. KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-8656-13-5.
9. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Jinočany: HaH, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
10. MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
11. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

12. MICHALOVÁ, Z. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Pedf UK, 2004. ISBN 80-7290-205-9.
13. NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.
14. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
15. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
16. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4.
18. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
19. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
20. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-800-7.
21. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
22. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## II. Jiné zdroje

1. *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. [2006] [cit. 2009-05-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/kdo-jsme/informace-o-nas.ep/>>.
2. *Pedagogická fakulta UK* [online]. [2006] [cit. 2009-05-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.pedf.cuni.cz/studijni/index.php?menu=65>>.
3. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
4. Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
5. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
6. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.
7. Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
8. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

## Seznam grafů

- Graf č. 1: Zohledňování žáků se SPU – gymnázium pro zrakově postižené
- Graf č. 2: Zohledňování žáků se SPU – SOŠ pro sluchově postižené
- Graf č. 3: Zohledňování žáků se SPU – SOU Aloyse Klara
- Graf č. 4: Zohledňování žáků se SPU – gymnázium Písnická
- Graf č. 5: Zohledňování žáků se SPU – SOŠ slaboproudé elektrotechniky
- Graf č. 6: Zohledňování žáků se SPU – SOU služeb
- Graf č. 7: Způsob zohledňování žáků se SPU při výuce – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 8: Způsob zohledňování žáků se SPU při výuce – střední školy běžného typu
- Graf č. 9: Ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 10: Ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU – střední školy běžného typu
- Graf č. 11: Možnosti ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 12: Možnosti ovlivnění výuky přítomností žáka se SPU – střední školy běžného typu
- Graf č. 13: Zvýšená náročnost přípravy na výuku – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 14: Zvýšená náročnost přípravy na výuku – střední školy běžného typu
- Graf č. 15: Druhy speciální přípravy na výuku – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 16: Druhy speciální přípravy na výuku – střední školy běžného typu
- Graf č. 17: Práce nad rámec přímé pedagogické činnosti na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 18: Práce nad rámec přímé pedagogické činnosti na středních školách běžného typu
- Graf č. 19: Frekvence práce nad rámec přímé pedagogické činnosti – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 20: Frekvence práce nad rámec přímé pedagogické činnosti – střední školy běžného typu

- Graf č. 21: Náplň práce nad rámec přímé pedagogické činnosti – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 22: Náplň práce nad rámec přímé pedagogické činnosti – střední školy běžného typu
- Graf č. 23: Zkušenosti s tvorbou IVP na středních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 24: Zkušenosti s tvorbou IVP na středních školách běžného typu
- Graf č. 25: Přínos IVP – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 26: Přínos IVP – střední školy běžného typu
- Graf č. 27: Oblasti přínosu IVP – střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Graf č. 28: Oblasti přínosu IVP – střední školy běžného typu
- Graf č. 29: Způsoby motivace žáků se SPU na obou typech středních škol
- Graf č. 30: Získávání nových informací z oblasti problematiky SPU na obou typech středních škol

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník



## **Přílohy**

## DOTAZNÍK

### OSOBNÍ ÚDAJE

1) Věk: \_\_\_\_\_

Pohlaví:     žena     muž

Délka pedagogické praxe: \_\_\_\_\_

Vyučovaný předmět: \_\_\_\_\_

Vystudovaný obor speciální pedagogika:     ano     ne

### ÚDAJE K VÝZKUMU

2) Jste informován(a) o tom, kteří žáci mají diagnostikovány SPU?

- ano, byl(a) jsem informován(a) vedením školy
- ano, byl(a) jsem informován(a) zákonnými zástupci žáka
- ano, byl(a) jsem informován(a) samotným žákem
- ne, nemám povědomí o žácích se SPU
- jiné \_\_\_\_\_

3) Ovlivňuje přítomnost žáka se SPU výuku ve třídě?

- ano     ne

4) Pokud ano, jakým způsobem?

\_\_\_\_\_

5) Klade přítomnost žáků se SPU ve třídě větší nároky na Vaši přípravu?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6) Pokud ano, v čem?

---

7) Máte dostatečné informace o tom, jak přistupovat k žákovi se SPU?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

8) V čem konkrétně Váš přístup spočívá?

---

9) Zohledňujete žáky se SPU při výuce?

- ano
- ne

10) Pokud ano, uveďte jakým způsobem: (možno více odpovědí)

- dostatek času na práci
- úprava pracovních materiálů a testů
- možnost ústního zkoušení
- možnost využití kompenzačních pomůcek
- využití intermodality (propojení více smyslů)
- jiný způsob: \_\_\_\_\_

11) Jak motivujete žáky se SPU ve výuce?

---

---

12) Odkud čerpáte nové informace z oblasti problematiky SPU?

- samostudium
- vzdělávání organizované školou (školení, semináře)
- konzultace s odborníky na danou problematiku
- jiné

---

nečerpám

13) Máte zkušenosti s tvorbou IVP?

- ano    ne

14) Domníváte se, že studium podle IVP je pro daného žáka přínosné?

- ano    ne    nevím

15) Pokud ano, v čem konkrétně?

---

16) Je-li potřeba a zájem, pracujete s žáky se SPU nad rámec Vaší přímé pedagogické činnosti?

- ano    ne

17) Pokud ano, jak často:

- několikrát týdně  
 jednou týdně  
 několikrát měsíčně  
 jednou měsíčně  
 nepravidelně

18) Co je obsahem této práce?

---

19) A nyní můžete napsat cokoli Vás napadá k problematice vzdělávání žáků se SPU na střední škole:

---

---

*Děkuji za vyplnění dotazníku.*