

**Univerzita Karlova v Praze**

**Husitská teologická fakulta**

**Bakalářská práce**

Studenti se specifickými poruchami učení na SŠ

Specific learning disabilities at the secondary schools

Vedoucí práce:  
Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Autor:  
Iva Fördöšová

2011

## **PODĚKOVÁNÍ**

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Doc. PaedDr. Olze Zelinkové, CSc. za odborné vedení, podporu a konzultace mé bakalářské práce. Za její osobní nasazení, otevřený přístup a maximální vstřícnost při řešení otázek, týkajících se dané oblasti.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a jiné prameny, které jsem použila.

.....

**Anotace:** Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku studentů se specifickými poruchami učení na střední škole. První kapitola pojednává o specifických poruchách učení, jejich etiologii a projevech. Druhá kapitola se zabývá vývojem jedince v období pubescence z pohledu specifických poruch učení. Třetí kapitola se zaměřuje na vzdělávání studentů s SPU. Čtvrtá část je věnována výzkumu. V této části je vytyčen cíl a hypotézy, vlastní popis šetření a analýza výsledků.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie, žák, pedagog

**Anotation:** This bachelor thesis is focused on issues of students with specific learning disabilities at secondary school. The first chapter is about specific learning disabilities, about their etiology and their symptoms. The second chapter deals with the specific learning disabilities of the individual in the time of pubescence and his or her evolution. The third chapter is focused on the education of the students with SLD. The fourth chapter is dedicated to research. In this part is set the point of the hypothesis, my own description of the research and analysis of the results.

**Keywords:** specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, dyspinxia, dyspraxia, student, teacher

# OBSAH

Úvod.....	6
<b>1 Specifické poruchy učení.....</b>	<b>7</b>
1.1. Vymezení, klasifikace a definice specifických poruch učení .....	7
1. 2. Etiologie specifických poruch učení.....	9
1. 3. Projevy specifických poruch učení.....	13
1. 3. 1. Typy specifických poruch učení.....	14
1. 3. 3. Sekundární obtíže.....	25
<b>2. Vývoj jedince v období pubescence z pohledu SPU .....</b>	<b>26</b>
2. 1. Vliv SPU na osobnost adolescenta a jeho život ve společnosti .....	26
2. 2. Přístup k adolescentům se specifickými poruchami učení.....	27
2. 3. Prognóza adolescentů se specifickou poruchou učení.....	28
<b>3. Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení.....</b>	<b>29</b>
3. 1. Legislativní rámec pro vzdělávání studentů s SPU .....	29
3. 2. Evidence studentů s SPU a individuální vzdělávací plán .....	30
3. 3. Možnosti postupů při vzdělávání studentů s SPU .....	32
<b>4. Žáci se specifickými poruchami učení na SŠ.....</b>	<b>37</b>
4. 1. Vytyčení cíle a hypotéz bakalářské práce .....	37
4. 2. Popis šetření .....	38
4. 2. 1. Metodologie šetření.....	38
4. 2. 2. Popis sledovaného vzorku.....	39
4. 2. 3. Postup práce.....	39
4. 3. Výsledky šetření a jejich interpretace .....	40
4.4. Závěry šetření.....	51
<b>Resumé.....</b>	<b>54</b>
<b>Summary .....</b>	<b>54</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>56</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>58</b>

## Úvod

Vzdělání je velmi významné pro profesní směřování člověka a také pro hledání svého místa ve společnosti. Problematika specifických poruch učení je závažná, protože pokud jedinec nedokáže správně číst, psát nebo počítat, zavírá se mu cesta ke vzdělávání. Specifické poruchy učení, ztěžují získávání vědomostí od počátku školní docházky.

S tímto problémem bývají spojeny opakované školní neúspěchy, které mohou mít negativní dopad na žáka a jeho sebehodnocení, na vztah k ostatním lidem, spolužákům a v neposlední řadě ke škole jako takové.

Problematika specifických poruch učení se řadí k aktuálním problémům současného školství. V České republice je propracována péče o děti s dyslexií v mladším školním věku v oblasti diagnostiky i reedukace, jak v rámci integrace do běžných tříd, tak ve specializovaných třídách. Důraz je kladen na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a podpory.

Problémem zůstává péče o žáky, u nichž potíže přetrvávají i ve starším školním věku, kdy i po několika letech nápravy specifická porucha nemizí a jedinec má obtíže stále. Tyto obtíže ovlivňují další směřování jedince, který musí volit mezi studijní či profesní cestou.

Po absolvování přednášek Doc. PaedDr. Olgy Zelinkové, CSc. o specifických poruchách učení a chování (SPUCH), mě tato problematika natolik zaujala, že jsem se začala o děti s SPUCH zajímat.

Již druhým rokem pomáhám s prací Doc. PaedDr. Olze Zelinkové, CSc. při vyhodnocování testů, které se týkají žáků s SPU.

Tento školní rok 2010/2011 jsem se podílela na projektu “Šance pro všechny aneb rovný přístup ke vzdělání“, který si klade za cíl odborně pomoci a podpořit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaží se vytvořit na základní škole takové podmínky, které dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožní integraci v rámci většinového kolektivu, zkvalitní školní výuku těchto dětí a především podpoří zlepšení jejich prospěchu, motivace a aktivity v hodinách.

Ve vzdělávacím centru LEXIK jsem v rámci mimoškolních aktivit v odpoledních

hodinách, pracovala s dětmi v malých skupinkách a doučovala je anglickému jazyku, pod dohledem paní Doc. Olgy Zelinkové, CSc., která je odborným garantem projektu a současně autorem metodiky pro práci s dětmi.

V neposlední řadě jsem měla možnost zúčastnit se vzdělávacího semináře PhDr. Lenky Krejčové, Ph.D. na téma Specifické poruchy učení na střední škole.

Právě z těchto důvodů jsem si zvolila toto téma bakalářské práce, které hlavně v praktické části zaměřuji na šetření studentů na dvou středních školách a jednom středním odborném učilišti.

## **1 Specifické poruchy učení**

### **1.1. Vymezení, klasifikace a definice specifických poruch učení**

Podle poslední 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí WHO (MKN 10, 2000) z roku 1992 je dyslexie řazena do kategorie F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Specifická porucha čtení (F81.0 dyslexie), Specifická porucha psaní (F 81.1 dysgrafie), Specifická porucha počítání (F 81.2 dyskalkulie), Smíšená porucha školních dovedností (F 81.3), Jiné poruchy školních dovedností (F 81.8), Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované (F 81.9), Specifické vývojové poruchy motorické funkce (F 82 dyspraxie). Její nadřazenou kategorií tvoří F80 - F89 Poruchy psychického vývoje. (srov. Zelinková, 2009, s.11 – 12, Bartoňová, in Pipeková, 2010, s. 158).

V české i zahraniční odborné literatuře není plně sjednocena ani přesně definována terminologie specifických poruch učení. Používá se několik výrazů: *vývojové poruchy učení*, *specifické vývojové poruchy* nebo *specifické poruchy učení*. Tyto výrazy jsou nadřazené konkrétnějším pojmům jako je dyslexie (specifická porucha čtení), dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu), dyskalkulie (specifická porucha počítání), dysmúzie (specifická porucha hudebnosti), dyspinxie

(specifická porucha kreslení) a dyspraxie (specifická vývojová porucha motorických funkcí). (Pokorná, 1997)

Někteří odborníci termín dyslexie užívají pro vývojovou poruchu čtení, jiní pro kombinaci problémů se čtením a psaním, další tento pojem užívají pro celou problematiku poruch učení. (Selikowitz, 2000)

Specialisté v odborné literatuře vytvářejí definice a teorie k otázkám specifických poruch učení. Proto jsou velmi různorodé a nejednotné. Matějček (1995) poznamenává, že proti každé navržené definici byly vzneseny námitky, které byly víceméně oprávněné, ale bez definice se obejít nemůžeme. Nyní uvádím několik definic v chronologické posloupnosti.

Z roku 1960 pochází například tato definice J. Langmeiera a Z. Matějčka: *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“* (Matějček, 1988, s. 21)

Definice dyslexie přijatá na konferenci Světové neurologické federace v Dallasu roku 1968: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“* (Matějček, 1995, s. 19)

Britská dyslektická asociace formulovala roku 1997 definici dyslexie takto: *„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“* (Zelinková, 2009, s. 17)

Definice dyslexie, kterou v roce 2002 akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA, zní: *„Dyslexie je specifická*



*porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundární následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání. (Dickman, 2003; cit. dle Matějček, Vágnerová, 2006) Tato definice vychází z problémů anglicky mluvících žáků, kteří mají s hláskováním větší potíže než čeští žáci. Také rozvoj fonologického povědomí nepředstavuje v češtině takový problém jako v angličtině.*

## **1. 2. Etiologie specifických poruch učení**

Etiologie specifických poruch učení je značně různorodá. Důležitou roli hraje, zda vycházíme z hlediska psychologického, speciálně-pedagogického, lékařského či jiného. Na základě rozsáhlého výzkumu rozdělil Matějček (1974) příčiny na:

- lehkou mozkovou dysfunkci (LMD) (příčiny encefalopatické) – postihuje asi 50 % případů, kdy dochází k drobnému poškození mozku
- dědičnost (příčiny hereditární) – ve 20 % případů
- kombinace LMD a dědičnosti (hereditálně – encefalopatické) – zastoupení 15 %
- neurotickou nebo nezjištěnou etiologii – u zbylých 15 %

Zjištění příčin je důležité z důvodu následné intervence a stanovení správného postupu při reedukaci dítěte.

Dle Pipekové (2006) lze z hlediska časového horizontu rozdělit období kdy porucha vznikne na:

- období prenatální – různá onemocnění matky, alkohol, kouření, nedostatek kyslíku
- období perinatální – v případě zdlouhavého porodu, poškození hlavičky dítěte
- období postnatální – infekční nebo hořčnatá onemocnění dítěte

Odborníci různých profesí zjišťují, že děti s SPU vykazují (mimo obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování velké množství abnormalit v těchto oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce CNS atd. Nejčastější příčinou bývá fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů a rychlost v provádění těchto procesů. Zmíněné abnormality se projevují v různých kombinacích a závažnosti. (Zelinková, 2009)

Dělení příčin dle Uty Frith (in Zelinková, 2009) je v těchto rovinách

- biologicko-medicínská
- kognitivní
- behaviorální

## **Biologicko-medicínská rovina**

### **Genetika**

V současné době existují nezvratné důkazy o tom, že různé specifické vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Podle pravděpodobnostního modelu přispívají k riziku dyslexie určité geny v kombinaci s dalšími faktory, včetně vlivu prostředí. (Zelinková, 2009)

V průběhu posledních let jsou publikovány četné výzkumy, které potvrzují existenci několika genů, které přispívají k rozvoji dyslektických obtíží. Tyto geny s největší pravděpodobností nepůsobí izolovaně, ale jejich vliv je zřejmý. Jsou lokalizované na 2., 3., 6., 7., 15., a 18. chromozomu s tím, že největší podíl patří zřejmě genu, který je lokalizován na 6. páru chromozomu. Ten je mj. spojován s funkcí imunitního systému. (srov. Zelinková, 2009, Matějček, 2006)

Výsledky studií rodičů a dětí potvrdily míru dědičnosti dyslexie z 60 %. Charakteristické pro geneticky podmíněnou dyslexii bývá opoždění vývoje jazykových kompetencí, fonologické analýzy, diferenciací, jejich dílčí nedostatky a také potíže v ortografickém rozlišování. (Olson, Graham, Silver a Hagin, Stein in Matějček, Vágnerová, 2006)

## Struktura a funkce mozku

Mozek jedince s dyslexií se od mozku jedince bez této poruchy liší strukturou i funkcí. U dyslektiků dochází ke zpoždění procesu zrání mozkových funkcí. Tím se u nich ztěžuje dosažení plné dominance jedné hemisféry nad druhou – té hemisféry, která ovládá řečové funkce (tedy levé hemisféry). Podle Ortonovy teorie je vyhraněnost dominance základním předpokladem pro výuku čtení. (Matějček, 1995)

Celkové zrání mozkové tkáně probíhá u děvčat rychleji než u chlapců, avšak specializace jednotlivých funkcí v hemisférách je zase rychlejší u chlapců. Rozdílnost ve vývoji mozku je tak velká, že někteří odborníci uvažují o odlišné výuce chlapců a děvčat v nižších ročnících, která by napomohla úspěšnému zvládnutí počátečního čtení, psaní a počítání. (srov. Michalová, 2004, Zelinková, 2003, Pokorná, 2001)

V posledních desetiletích se dostávají do popředí různé zobrazovací technologie, které umožňují zachytit změny v mozku sledovaných subjektů při různých aktivitách. Např. v 80. letech 20. století se s použitím metody pozitronové emisní tomografie prokázala odlišná činnost mozku při čtení dospělých dyslektiků a kontrolní skupiny. Obdobných výzkumů zaměřených na zjišťování rozdílné práce mozku dyslektiků při čtení a dalších aktivitách je mnoho. „*Nicolson (2001) zjistil odlišnou aktivizaci mozečku jedinců s SPU při motorických sekvenčních úkolech, která se projevovala v automatických procesech a při učení se novým úkolům. Místo očekávané cerebelární aktivace v těchto úkolech subjekty vykazovaly aktivaci velkého čelního laloku, čímž byla dysfunkce mozečku potvrzena.*“ (Zelinková, 2009, s. 23)

Do budoucna budou tyto metody nepochybně velkým přínosem pro praxi. Umožní pozorovat rizikové dítě již v předškolním věku a upozornit na oblasti, ve kterých se vývoj určitým způsobem odlišuje. Dále poukáže na možné příčiny a tím naznačí cestu reedukace. Pochopení oblastí mozku, které odpovídají za deficit, umožní objektivně hodnotit účinnost odlišných metod reedukace. (Zelinková, 2009)

## Hormonální změny

Zvýšená hladina testosteronu, tedy pohlavního hormonu, zejména na konci 2. trimestru života plodu, může specifickým způsobem ovlivnit vývoj a uspořádání mozkových struktur. Může dojít ke zpomalení rozvoje obou hemisfér, zejména v týlní oblasti levé hemisféry. Dále se objevuje snížená imunita, leváctví a dyslexie. Těmito poruchami jsou postiženi více chlapci, než dívky. (srov. Matějček, 2006, Zelinková, 2009)

## Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů lze deficity dle (Zelinkové, 2009) rozdělit do těchto oblastí:

- **fonologický deficit** – děti s SPU trpí poškozením fonemického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekodování a osvojování si dalších dovedností, které podmiňují nácvik čtení. Oslabení je způsobeno nedostatečným zpracováním slyšených informací na úrovni CNS.
- **vizuální deficit** – u dětí s SPU se objevují obtíže při identifikaci hlásek ve slově. Dochází k nestabilnímu vnímání tisku, které je pravděpodobně způsobeno nekoordinovanými očními pohyby na stránce ve chvíli, kdy se snaží fixovat na slovo.
- **deficity v oblasti řeči a jazyka** – poruchy učení jsou spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem, artikulační neobratností a specifickými asimilacemi.
- **deficity v procesu automatizace** – proces automatizace se projevuje zejména při čtení, kdy se od hláskování a slabikování přechází ke čtení celých slov. Slova dítě nejen poznává jako celek, ale také si vybavuje jejich obsah. Aby došlo k pochopení obsahu textu, nemůže se čtenář věnovat identifikaci jednotlivých písmen a slov. Tento proces musí probíhat automaticky a toho lze dosáhnout pouze učením jak automatizovat dovednost poznávat slova.

- **deficity v oblasti paměti** – z hlediska trvání paměťových stop lze paměť rozlišit na krátkodobou, střednědobou (pracovní) a dlouhodobou (viz. kap. 1. 3. 2.).
- **deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů** – deficit postihuje rychlost vizuálních, auditivních, motorických a řečových procesů.
- **kombinace deficitů** – většina autorů vidí příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů najednou.

## **Behaviorální rovina**

Do behaviorální roviny lze dle Zelinkové (2009) zařadit:

- rozbor procesu čtení
- rozbor procesu psaní
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech

## **Deprivace jako další příčina vzniku SPU**

S výchovou dítěte má spojitost i další faktor. Matějček (1995) dává do souvislosti s dyslexií také psychickou deprivaci či subdeprivaci, jako jednu z příčin této poruchy. Děti psychicky deprivované nebo subdeprivované mohou mít zbrzděny či přitlumeny řečové funkce, protože mají omezené možnosti komunikace se svými nejbližšími. Náprava je u těchto dětí nesnadná, protože po dlouhou dobu v určitém kritickém vývojovém stádiu trpěly nedostatkem vhodných podnětů, které by dostatečně rozvíjely jejich řečové funkce a navíc je s deprivací spojena i nedostatečná motivace k učení.

## **1. 3. Projevy specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní, počítání a jsou doprovázeny dalšími obtížemi. Dá se říci, že tyto další obtíže jsou zároveň kognitivními příčinami poruch. SPU postihují i chování, emoční a sociální vývoj jedince. (Zelinková, 2009)

Jednotlivé poruchy učení mají svoji charakteristiku a své typické znaky. Nyní se budeme věnovat projevům jednotlivých typů specifických poruch učení.

### 1. 3. 1. Typy specifických poruch učení

#### Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, která zahrnuje různé způsoby narušení rozvoje čtenářských dovedností. Základním znakem jsou zejména potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí a potížemi s porozuměním čtenému textu. Z behaviorálního hlediska lze dyslexii definovat jako neschopnost naučit se číst na potřebné úrovni, i když má dítě dostatek rozumových schopností a nechybí mu ani výchovná a edukační péče. V ostatních předmětech nemusí mít tak velké potíže. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Zelinková (2009) hovoří o tom, že tato porucha se projevuje při čtení a postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

**Rychlost** – dítě obtížně rozlišuje tvary písmen, luští je a hláskuje, dlouze slabikuje nebo odhaduje slova. Avšak i dítě, které čte rychle může být diagnostikováno jako dyslektik, pokud není schopné porozumět obsahu čteného textu.

**Chybovost** – dochází k záměnám hlavně tvarově podobných písmen (*b – d – p*) nebo zvukově podobných (*t – d*), objevují se však i zcela náhodné záměny, které mohou být způsobeny únavou nebo nedostatečným soustředěním. I když nahrazování tvarově podobných písmen je vývojovým jevem, který se týká téměř všech začínajících čtenářů, u dyslektiků je tato záměna častější a trvá déle.

**Technika čtení** – čtenářskou chybou je tzv. dvojí čtení, kdy žák potichu hláskuje slovo a poté ho vysloví nahlas. Tím se narušuje plynulost a rychlost čtení a nedochází k hláskové syntéze.

**Porozumění** – je závislé na rychlosti dekodování, na syntéze písmen do slov a pochopení obsahu slov. Pokud nedochází k uvědomění si obsahu textu, je pro žáka čtení pouze námahou bez uspokojení.

## **Dysgrafie**

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. (Zelinková, 2009) Samotný proces psaní dysgrafika vyčerpává natolik, že není schopen plně se koncentrovat na obsahovou a gramatickou stránku písemného projevu. (Michalová, 2004)

Projevy (dle srov. Zelinková, 2009, Jucovičová, Žáčková, 2008, Michalová, 2004):

- dítě si obtížně vybavuje a napodobuje tvary písmen
- přehazuje písmena, obrací pořadí písmen, vynechává písmena či celá slova
- často škrťá, přepisuje či obtahuje písmena
- píše křečovitě, nečitelně a bez plynulých tahů, kombinuje psací a tiskací písmo, psaný projev může mít nerovnoměrný sklon a nepravidelnou velikost
- výrazně pomalé tempo psaní a neúměrně vysoké úsilí při písemném projevu
- zvláštní držení těla při psaní a křečovitě držení psacího náčiní

## **Dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se specifických dysortografických chyb a také obtíží při osvojování gramatického učiva a aplikace gramatických jevů. (Zelinková, 2009)

Jucovičová, Žáčková (2008) se zmiňují o specifických dysortografických chybách.

### **Specifické dysortografické chyby:**

- nedochází k rozlišování mezi dlouhými a krátkými samohláskami
- dítě nerozlišuje tvrdé a měkké slabiky jako dy – di, ty – ti apod.

- asimilace sykavek např. syčí - šičí
- vynechání, přidání, přehození písmen či slabik ve slově či větě
- záměny tvarově podobných písmen (m – n, b – p)
- nedodržování hranic slov v písmu, typické je psaní slov dohromady např. vokně
- gramatické chyby lze zařadit mezi specifické v situaci, kdy dítě gramatická pravidla ovládá, při verbálním zdůvodňování pravopisu je umí aplikovat, a přesto dělá chyby v písemném projevu. Dětem chybí schopnost pohotové aplikace při písemném projevu.

### **Pravopisné chyby**

Dle Zelinkové (2009) jsou příčiny pravopisných chyb v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Pokud nemá dítě dostatečně rozvinutý jazykový cit, tak i přestože se naučí pádové otázky, nebude schopné určit správně pád podstatného jména.

Dalším negativním činitelem je nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů jako je pracovní paměť, proces automatizace, rychlé vybavování pravidel apod. Zelinková (2009)

### **Dyskalkulie**

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Projevuje se při manipulaci s čísly, při číselných operacích, matematických představách a v geometrii (Zelinková, 2009)

Dítě s dyskalkulií má problémy se zvládnutím základních početních úkonů. Často si osvojuje početní spoje jen na základě své paměti a v případě selhání paměti dochází k neobvyklým chybám. Dlouho počítá s pomocí prstů. V případě, že došlo ke grafomotorické poruše, nezvládá rýsování v geometrii. (Zelinková 2009)

### **Dyspinxie**

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Pro dyspinxii je charakteristická nízká úroveň kresby. Děti trpící dyspinxií zacházejí s tužkou neobratně, tahy jsou nejisté a



křečovité. Nedokáží převést představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír (Matějček, 1995). Dítě není schopno nakreslit danou představu – konkrétní tvar způsobem, který by odpovídal jeho věku a intelektovým schopnostem. (Michalová, 2004)

## **Dysmuzie**

Dysmuzie je specifická porucha hudebních dovedností. Postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Dle Novotné a Kremličkové (in Michalová, 2004) lze dysmuzii rozdělit na expresivní a totální. Při expresivní poruše dítě nedokáže reprodukovat žádný hudební motiv, zatímco totální porucha znamená úplný nedostatek hudebního smyslu.

## **Dyspraxie**

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony, děti s dyspraxií bývají pomalé, neobratné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, potíže se mohou projevit i při psaní, kreslení, tělesné výchově, pracovním vyučování, dokonce i při mluvení. Zařadit sem můžeme i poruchu koordinace očních pohybů a nepřímou i narušení artikulační obratnosti. Problémy mají nejenom v oblasti školních dovedností, ale také v běžných denních úkonech spojených s oblékáním, jídlem, hrou, sportovními aktivitami atd. Dítě působí celkově nešikovně, neupraveně, těžko se orientuje na vlastním těle, plete si pravou a levou stranu. (Bartoňová in Pipeková, 2010)

### **1. 3. 2. Projevy deficitů kognitivních funkcí**

*„Dostatečný vývoj kognitivních funkcí podmiňuje úspěšnost osvojování čtení a psaní. Deficity se objevují na různé úrovni závažnosti a v různých kombinacích.“* (Zelinková, 2005, s. 18) V současné době jsou hlavně v zahraničí kognitivní funkce předmětem zkoumání ve větší míře, než samotné procesy osvojování čtení. Prokazuje se,

že nižší úroveň kognitivních procesů je jednou z hlavních příčin selhávání ve čtení. (Zelinková, 2005)

Do kognitivních funkcí zahrnujeme řečovou oblast, rychlé jmenování, sluchovou a zrakovou percepci, automatizaci, paměť, pravo-levou prostorovou orientaci, orientaci v čase, organizaci sebe sama, odchylky v chování a vnímání sebe sama a motoriku. (Zelinková, 2005, 2009)

### **Sluchová percepce**

Sluchové vnímání řeči souvisí s vlastním rozvojem řeči a je předstupněm schopnosti slova artikulovat. Již kolem třetího měsíce dokáže dítě rozlišit některé elementy řeči a reagovat na jednoduché pokyny, které bývají spojeny s gesty. Na konci prvního roku je dítě schopno vnímat obsahy jednoduchých vět a odpovídat na ně pohybem. Až po pátém roce je dítě schopné rozvíjet, zpřesňovat význam slov a začíná vnímat jednotlivé hlásky ve slově. (Pokorná, 1997)

Mezi sluchovou percepcí a psaním, v menší míře čtením, se projevuje závislost. Pokud dítě není schopné vnímat hláskovou stavbu slov, projeví se tyto obtíže i v psaném projevu. Jedinci mají výrazné problémy ve sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. Specifikem českého jazyka je právě diferenciaci měkkých a tvrdých hlásek (*d-d'*, *t-t'*, *n-ň*). Zatímco ostatní tvrdé a měkké souhlásky se dítě učí nazpaměť, u souhlásek *d*, *t*, *n* a jejich měkkých ekvivalentů je třeba sluchového rozlišování. Nepřesné sluchové vnímání deformuje a komplikuje vnímání a porozumění mluvené řeči, např. výklad učitele, pokyny a další auditivně předávané informace. Často se vyskytuje oslabená verbální paměť, která se projevuje v mateřském i cizím jazyce, ale také v ostatních předmětech. (srov. Zelinková, 2009, Pokorná 1997, Jucovičová, Žáčková, 2008)

### **Zraková percepce**

Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. Nejdříve dítě vnímá světlo a tmou, poté obrysy předmětů a postupně se jeho vnímání zpřesňuje k větší diferenciaci tvarů. Již

ve dvou letech je zrakové vnímání dítěte schopno poznat osoby i předměty nezávisle na jejich barvě, poloze v prostoru, vzdálenosti či dopadu světla. Ve třetím roce si již uvědomuje, že některé objekty mají svoji stálou polohu a pokud mu dáme do ruky nějaký obrázek či předmět vzhůru nohama, dítě si ho obrátí. Zrcadlové rozdílly ale v tomto věku ještě nevnímá. V předškolním období je pro orientaci a adaptaci dítěte v okolním světě nejdůležitější rozvíjet vizuální představy, které mají jasný a konkrétní obsah. Písmena i geometrické tvary jsou pro dítě předškolního věku ještě plně abstraktními symboly. (Pokorná, 1997)

Dobrá kvalita zrakového vnímání je důležitá při nácviu čtení a psaní. U většiny předškolních dětí je zrakové vnímání před nástupem do školy na dostatečné úrovni pro tento nácvik. Pokud se však u dítěte objeví porucha ve vývoji této funkce, mohou se projevit obtíže v nácviu čtení. U dětí, které měly později obtíže ve čtení, se např. ukázaly již v předškolním věku nedostatky v rozlišování tvarů, které se lišily podle osy v rovině horizontální či vertikální. (Zelinková, 2003)

V případě poruchy nebo nedostatečném rozvoji optické percepce dochází k neschopnosti určit polohu symbolických tvarů. Tato porucha se projevuje záměnou písmen, číslic (často se vyskytuje zrcadlové psaní číslic 3, 6, a 9) či grafických znaků. Další obtíže se objevují ve čtení, které je pomalé, v geometrii při rozlišování tvarů, v orientaci na mapě, v prostoru, na stránce či učebnici. (srov. Zelinková, 2009, Pokorná, 1997, Jucovičová, Žáčková, 2008)

## **Pravo-levá prostorová orientace**

Schopnost orientovat se souvisí do jisté míry se zrakovým vnímáním. Nejedná se pouze o poznávání levé a pravé strany, ale také o vnímání prostoru komplexně. V případě nedostatečně rozvinuté funkce, dochází k problémům při orientaci ve školní budově, pracovním prostoru, ale také v sešitě či učebnici. (Zelinková, 2005)

Nejen dospívající, ale i dospělí s tímto deficitem jsou často bezradní, když ráno po cestě do školy či do práce zjistí, že došlo k výluce nebo změně dopravní situace a svojí tradiční trasu nemohou použít. To vede k opětovným pozdním příchodům, neboť vyřešit

problém, jak se mohu do cíle své cesty dostat, když běžný postup nelze využít, je pro ně velmi náročné. (Krejčová, 2009)

## **Automatizace**

Při osvojování vědomostí a dovedností se jedinec zpočátku intenzivně soustředí na každý krok. Postupně dochází k procesu automatizace, kdy žák o některých úkolech již nemusí přemýšlet a soustředí se na náročnější kroky.

Poruchy automatizace ovlivňují osvojování všech dovedností a poznatků. Zpočátku se objevují obtíže při automatizaci spojení hláska – písmeno, později při automatizaci čtení celých slov. Problém nastává i při mechanizaci matematických spojení. K tomu, aby dítě zapomnělo naučenou látku stačí malá přestávka v opakování. Naučené poznatky nedovedou automaticky používat. Také nedostatečná mechanizace pohybových dovedností, spojená s neschopností provádět dílčí kroky ve správném sledu, způsobuje neobratnost a pomalost studenta. Stává se, že žák je brzy unaven a dopouští se mnoha chyb, protože energie na všechny dovednosti nestačí. (srov. Zelinková, 2005, 2009)

## **Paměť**

Paměť je základním předpokladem pro učení a úzce souvisí s vnímáním. Dítě se již od narození učí znovupoznávat předměty. Tato schopnost se během prvního půl roku stále lepší a od devíti měsíců dítě dokáže napodobit chování dospělých jedinců i po 24 hodinách. Mezi šestým a desátým rokem se paměť stále více strukturuje. Nejde pouze o kvantitativní nárůst pamětních stop, ale o jejich propojení. V následujících letech se “síla paměti“ rozvíjí volněji, ale zvyšuje se schopnost vědomé pozornosti, rychlosti zpracování informací také používání strategií a rozšiřování struktur myšlení. (Pokorná, 1997)

Dle Schenkové-Danzingerové (in Pokorná, 1997) jsou závažné tři obtíže, které se u jedinců se sníženou vstřípivostí obrazu při psaní objevují.

1. Vynechávají písmena ve slovech, protože dostatečně nechápu vnitřní strukturu slov a nemají dostatečně zautomatizovanou kontrolu obrazů slova. Své chyby v napsaném textu nejsou schopny opravit.
2. Chyby v písemném projevu přetrvávají i ve vyšších ročnících a jsou ve významně vyšším počtu, než u ostatních žáků. Jde převážně o chyby při psaní velkých písmen, fonetické psaní slov, záměny samohlásek a nespisovné koncovky.
3. Další chyby se projevují při opisování. „*Přepis je vlastně překlad z jednoho způsobu záznamu do druhého*“ (Pokorná, 1997, s. 171). Oba druhy záznamů se skládají z abstraktních grafických symbolů a k jejich rozlišení je třeba vizuální diference a zraková paměť.

Zelinková (2009, 2005) rozlišuje ve vztahu k výuce následující typy paměti:

- **Krátkodobá paměť** umožňuje udržet informaci v této paměti po krátkou dobu. Uplatňuje se např. při počítání příkladů z paměti těch příkladů, kde je nutné uchovat v paměti dílčí výsledek. Problémy se objevují i v dalších předmětech, též v průběhu vyučování (zapamatovat si domácí úkol, slyšené pojmy apod.)
- **Pracovní paměť** je kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti, která slouží k udržení a manipulaci s několika poznatky současně v paměti. V případě oslabení této paměti žák nedokáže aplikovat poznatky z několika oblastí.
- **Dlouhodobá paměť** umožňuje zapamatování informací po delší dobu. U jedinců s dyslexií bývá oslabena. Negativně působí též porucha procesu automatizace. Když je oslabena tato paměť a pokud nejsou naučené poznatky neustále opakovány, žák není schopen si učivo vybavit.

## Rychlé jmenování

Problematika rychlého jmenování je spojena s dlouhodobou pamětí a projevuje se ve snížené schopnosti vybavování jednotlivých výrazů. Studentovi trvá delší dobu, než nalezne vhodné slovo nebo než odpoví na položený dotaz. (Zelinková, 2005)

## Koncentrace pozornosti

Žáci s SPU trpí velmi často poruchami soustředění. Ty se projevují např. tím, že žákovi dlouho trvá, než se zkoncentruje, nebo začíná pracovat jako ostatní, ale brzy je unavený a přestává plnit své úkoly. U některých jedinců se objevuje kombinace obou výše uvedených potíží.

Od poruchy koncentrace pozornosti je dle Zelinkové (2005) nutno odlišit jiné typy obtíží:

- Dítě nezačíná pracovat, z toho důvodu, že neví co a jak má dělat.
- Dítě má strach z neúspěchu. Mnohokrát pracovalo, ale vždy neúspěšně nebo špatně, proto raději nedělá nic.
- Vlivem nedostatečné automatizace dílčích kroků je žák tak vyčerpán (musí se zorientovat na stránce, najít cvičení, sešit a správnou stránku, pochopit pokyny učitele atd.), že mu chybí energie pro vlastní plnění úkolů.

Nedostatečné soustředění může být tedy způsobeno poruchami koncentrace pozornosti nebo vnějšími příčinami, popř. obojím. Samo dítě je může ovlivnit jen zčásti a nelze ho tedy obviňovat z nezájmu, nedostatku snahy nebo z lenosti. (Zelinková, 2005)

Pozornost jedince s dyslexií může být narušena pouze v některých oblastech - narušení fonologické pozornosti, vizuální pozornosti nebo komplexním způsobem.

Poruchy fonologické pozornosti způsobují dítěti potíže v učení nových verbálních informací. Dítě má problémy v jejich fonologickém zpracování, v rozlišování hlásek, slabik či slov, s manipulací jimi a zejména v uchovávání akustické podoby slov v krátkodobé paměti. Dyslektik se na informace, které slyší obtížně soustředí, neudrží je v paměti po takovou dobu, jakou by bylo vzhledem k danému úkolu třeba, obtížně si je i vybavuje. (Matějček, Vágnerová, 2006)

## **Motorika a řeč**

Motorika označuje celkovou pohybovou schopnost organismu. Lze ji rozlišit na hrubou motoriku, která se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení), a jemnou motoriku, kterou zajišťuje drobné svalstvo (pohyby rukou, prstů, artikulačních orgánů).

S dyslexií bývají spojeny obtíže, které je možné označit jako projevy dyspraxie, tj. porucha koordinace pohybů, plánování pohybů. Projevuje se též narušením očních pohybů a poruchou motoriky mluvidel.

V případě poruchy koordinace očních pohybů dochází k neschopnosti sledovat řádek a text je vnímán pouze na omezenou dobu, protože se oči neustále nekoordinovaným způsobem pohybují a to neúměrně danému věku, resp. celkové vývojové úrovni dítěte.

Porucha koordinace pohybů mluvidel se projevuje zejména artikulační neobratností a specifickou asimilací. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Výslovnost je dle Zelinkové (2005) ovlivněna specifickými poruchami řeči a ty lze rozlišit na:

- specifické asimilace ostrých a tupých sykavek (např. šušenky, čvičky),
- slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, kdy dítě vyslovuje niní, hodyny apod.
- artikulační neobratnost, při které dochází k neschopnosti vyslovit artikulačně náročná slova jako např. lokomotiva, paroplavba, poliomyelitis apod. Tyto obtíže přetrvávají i v dospělosti.

## **Orientace v čase, organizace sebe sama**

Děti bývají nesystematické jak ve výuce, tak i v běžném životě. Nedokončují úkoly a věnují se novým. V dospělosti obtíže přetrvávají a projevují se ve špatné organizaci aktivit. Jedinci nejsou schopni zorganizovat si práci, tak, aby vše zvládli.

Častým projevem bývají obtíže při určování času jako včera, dnes a zítra, také při určování dnů v týdnu či měsíců v roce a určení času na hodinách.

Obtíže se projevují v gramatice při určování slovesného vidu a slovesných časů v mateřském jazyce, tím spíše se projevují obtíže v gramatice cizích jazyků. (Zelinková, 2005)

### **Odchylky v chování a vnímání sebe sama**

Vnímání a hodnocení sebe sama je podstatnou součástí každého člověka. Názor na vlastní schopnosti se vytváří již v předškolním věku, přičemž vnímání je významně ovlivněno hodnocením dospělých. Pokud dítě zažívá časté neúspěchy a i přes domácí přípravu sklízí nezdar, snižuje se jeho vlastní sebehodnocení a motivace ke školní práci. Kvůli selhávání je dítě káráno či trestáno a tím se vytváří osobnost s nízkým sebehodnocením, nízkou úrovní aspirace a s projevujícími se prvky neuroticismu.

Odchylky v chování vznikají jako následek reakce na situaci, kterou jedinec sám neumí řešit. V případě úspěchu připisují zdar náhodě a ne výsledku snahy a dovedností. (srov. Zelinková, 2009, 2005, Matějček, Vágnerová, 2006)

Selikowitz (2000) uvádí problémy chování, které mohou nastat jako následek SPU: **Vyhýbání se škole** - dítě může odmítat opouštět domov nebo tvrdit, že do školy chodí, ale není to pravda. Může předstírat nemoc nebo má takový strach ze školy, že skutečně prožívá symptomy spojené se stresem, jako jsou bolesti břicha nebo hlavy.

**Vyhýbání se domácím úkolům** - bývá často zapříčiněno tlakem v rodině.

**Sledování televize** – rodiče dětí s SPU si často stěžují, že jejich dítě tráví hodně času sledováním televize. Při obtížích se školní prací, stejně jako se sociálními vztahy, dochází k tomu, že televize je častým rozptýlením pro tuto skupinu dětí.

**Podvádění** – je typem chování, které se jedinci mohou naučit z toho důvodu, aby se vypořádali se svým neúspěchem.

**Agrese** – agresivní chování často zakrývá nízkou sebeúctu. Neúspěšné dítě si může tímto způsobem vylévat hněv na jiných a tím uspokojuje potřebu předvádět svou moc.

**Kontrola chování** – některé děti se vypořádávají se svými potížemi tím, že se snaží ovládat druhé. Prikazují lidem, co se má dělat, dospělým se staví na odpor a obecně se



snaží získat kontrolu nad situací.

**Vzdávání se** – při školní práci a při hrách jedinci odstoupí ve chvíli, kdy narazí na problémy, a odmítnou dále pokračovat.

**Ústup** – některé děti se specifickou poruchou učení odpovídají na své postižení tím, že se stáhnou. Vyhýbají se kontaktu s lidmi mimo rodinu. Toto chování může vyjadřovat nedostatek sociálních dovedností nebo depresi. Symptomy deprese zahrnují pocity smutku, osamění a izolace, sebekritiku, poruchy spánku a stížnosti na nudu. Někdy jsou snahy deprese maskovat tzv. maskovaná deprese se může projevovat tělesnými symptomy, narušeným stravováním, agresivitou a vzpurným chováním, dále zhoršením školního prospěchu nebo zneužíváním drog a alkoholu.

### **1. 3. 3. Sekundární obtíže**

Tato kapitola je zpracována podle Zelinkové: Dospělí s dyslexií in Psychologie pro praxi, v tisku.

Obtíže spojené s SPU se projevují v psychice studentů, ovlivňují jejich emocionální i sociální vývoj.

#### **Psychický vývoj**

Je poznamenán většími i menšími neúspěchy, se kterými se student v průběhu školní docházky potýkal. V dospělosti přetrvávají pocity zklamání, zahanbení i negativní návyky, které si jedinec vytvořil v dětství. V paměti zůstávají vzpomínky na tresty rodičů, kteří se styděli za výkony svého potomka, zážitky spojené se selháváním, bezmocností a také posměch spolužáků případně i učitelů.

Zmíněné vzpomínky vedou ke snižování sebevědomí a následně k permanentnímu strachu z neúspěchu, který špatným způsobem ovlivňuje výkon jedince. Nepříjemné prožitky a zkušenosti vystupují v podobných situacích (zkoušení, čtení nahlas apod.) a znesnadňují podat výkon, který by odpovídal jeho přípravě a intelektovým schopnostem.

## **Emocionální vývoj**

Mnoho studentů i dospělých s SPU trpí obavami, že jejich porucha bude odhalena. Navíc pocítují stresující emoce v souvislosti se svými nesnázemi. Tyto emoce se mohou projevit v jejich zmatenosti, stydlivosti, rozpačitosti nebo v chaotickém chování. Zjevný bývá nedostatek sebedůvěry a sebehodnocení, který může vést až k depresi či melancholii. Při neúspěchu se objevuje frustrace, stres, strach a panika.

I přes zmíněná negativa dovedou být jedinci s SPU velmi silně motivovaní až tvrdohlaví (opakovaně chodí na zkoušky, ve kterých neuspěli a chtějí dokázat, že jsou schopni handicap překonat sami).

## **Sociální vývoj**

Kvalita i intenzita sociálních kontaktů je ovlivněna způsobem života. V případě opakovaného neúspěchu má jedinec strach ze selhání a trpí nedostatkem sebedůvěry. Deficity kognitivních funkcí, jak bylo uvedeno v předešlé kapitole, ovlivňují navazování a udržení sociálních kontaktů. Můžeme se však setkat i s jedinci s SPU, kteří se naopak obratně vyjadřují a jsou otevření k navazování kontaktů.

## **2. Vývoj jedince v období pubescence z pohledu SPU**

### **2. 1. Vliv SPU na osobnost adolescenta a jeho život ve společnosti**

*„Děti se specifickými poruchami učení nejsou handicapovány pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Dostávají se také do náročných sociálních situací, a jsou tedy vystaveny dvojnásobné frustraci. Prožívají svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím.“ (Pokorná, 2001, s. 121)*

Dle Michalové (2004) bychom měli vzít v úvahu, že žák druhého stupně základní školy nebo student střední školy, který má v různém rozsahu obtíže ve čtení, psaní, pravopisu, počítání, za které ve své podstatě i v konečném důsledku nemůže. Na překonávání svých obtíží musí vynaložit maximální úsilí a přesto dosahované výsledky neodpovídají jeho snaze. Obtíže se začínají stupňovat, student postupně obecně nerad čte, nerad pracuje s textem a nestačí tempu svých spolužáků. S těmito problémy souvisejí vznikající sekundární obtíže, které bývají důsledkem specifické poruchy učení. *„Dítě se potýká s pocitem méněcennosti, vlastní nedostačivosti, odporem ke škole, obtížně se začleňuje do sociální skupiny vrstevníků – třídy, má problémy ve vztahu ke svým učitelům a rodičům.“* (Michalová, 2004, s. 10)

Dyslexie ztěžuje jedinci přístup k získávání vědomostí a zároveň sebou nese následky, které mohou mít nepříznivý vliv na vývoj osobnosti i na celý další život jedince. Velká část žáků s dyslexií trpí pocity méněcennosti, nepochopením, snaží se zakrývat své obtíže a upozorňovat na sebe jinými způsoby. Dalším problémem je navazování sociálních kontaktů. Specifické poruchy učení ovlivňují celou osobnost a často se nepříznivě promítají do způsobu života v rodině a do jejich vztahů. (Zelinková, 2003) Pro rodiče dyslektického dítěte může být nelogické, proč je jejich dítě v některých oblastech neúspěšné, když se v jiných oblastech jeví jako nadané a celkově bystré. Proto tito studenti bývají považováni za jedince, kteří se nechtějí učit a schválně nedávají pozor. Významným stresovým faktorem je také špatná spolupráce rodičů se školou, kdy se viník neúspěchu hledá v učiteli, který jej špatně učí nebo naopak neochota pedagoga spolupracovat s rodiči, kteří nemají dostatek informací a nevědí, jak s dítětem pracovat. (Matějček, Vágnerová, 2006)

## **2. 2. Přístup k adolescentům se specifickými poruchami učení**

Michalová (2004) uvádí, že u většiny dětí je velice obtížné změnit jejich sebepojetí. Proto je třeba, aby okolí dítěte mělo informace o jeho obtížích, o správném postoji k jeho problémům a způsobech reedukace. Tyto děti potřebují nabídku pomoci a spolupráce doma i ve škole. Právě citová jistota a podpora učitelů a rodičů může pomoci dítěti překonat

školní i osobní problémy.

Učitelé na středních školách nejsou vždy ochotni akceptovat problémy žáků s SPU a případná další diagnostika specifických poruch učení je z jejich strany spíše ojedinělá. Pokud byla na druhém stupni základní školy důsledně prováděna reedukace, měly by být závažné problémy s SPU vyřešeny před nástupem na střední školu. V případě přetrvávajících problémů lze i na střední škole pokračovat v reedukaci, ale problémy s SPU mohou mít trvalý charakter a bude třeba tolerance ze strany pedagogů. Péče o žáky s SPU na středních školách je částečně zabezpečena legislativou, o které se bude pojednávat v další kapitole. Záleží na toleranci vedení školy, přístupu učitelů a limitech požadovaných profilem absolventů dané školy.

Místo reedukace se na střední škole spíše přiklání ke kompenzaci obtíží. Při nástupu na střední školu dochází často k zhoršení školního prospěchu a studenti mohou působit jako líní, pohodlní a bez zájmu. Sami se cítí nejistí a zmatení. Potřebují jistotu, řád a systém v učení. Významnou pomocí při zvládnutí obtíží studentů s SPU na střední škole je posilování sebevědomí (je třeba oceňovat každé i minimální zlepšení), plánování a organizace času, možnost využívání kompenzačních pomůcek a záznamové techniky (diktafon, počítač). Důležité je také vytvoření klidného domácího prostředí. (srov. Bartoňová, 2007a, Michalová, 2004, Matějček, Vágnerová, 2006, Pokorná, 2001, 2010)

### **2. 3. Prognóza adolescentů se specifickou poruchou učení**

Specifické poruchy učení mají velký vliv na volbu další profesní přípravy postiženého žáka. Při přechodu na střední školu se dospívající dyslektici hůře adaptují, mívají pocit nedostatečného porozumění, podpory a většina z nich má počáteční prospěchové potíže. Tyto problémy mohou u některých jedinců přetrvávat po celý život. (Matějček, Vágnerová, 2006)

U dospívajících jedinců se podle Matějčka (2006) mění způsob uvažování a také postoj k vlastním obtížím. V tomto období se jedinci dokážou vyrovnat se svými výukovými problémy, jsou schopni najít si způsob kompenzace, který vyrovná jejich

nedostatky ve čtení i v ostatních předmětech. U některých adolescentů dochází dokonce k akceleraci v rozvoji schopností, které jim způsobovaly potíže.

Tito dospívající jedinci bývají všeobecně labilnější, méně sebejistí a více zranitelní. Jakékoli znevýhodnění mohou prožívat jako překážku v dosažení přiměřené úrovně sebeúcty nebo se projevují nežádoucí obranné reakce. Sebedůvěra, která se vytvářela v průběhu celého dosavadního života pubescenta, může být u dyslektických dětí trvale deformována a v době dospívání pak mohou problémy se sebehodnocením ještě narůstat a výrazněji se projevovat. Na prožitek neovladatelné zátěže mohou reagovat úplnou rezignací a postupně vznikajícími pochybnostmi o možnostech změny situace vlastními silami, tzv. naučená bezmocnost.

Opakované školní neúspěchy a negativní zážitky mohou vést až k odmítnutí vzdělávání a k odchodu ze školy. (Matějček, Vágnerová, 2006)

### **3. Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení**

Při včasné diagnostice specifické poruchy učení se někdy podaří obtíže studentů odstranit a další studium těchto studentů pokračuje bez výrazných obtíží. Častější bývají případy, kdy SPU v nějaké formě přetrvává. Nemusí se projevovat pouze neschopností číst s porozuměním, psát správně, ale dochází i k méně nápadným obtížím.

Problémy v organizaci práce, nižší schopnost psát souvislé texty, špatná koherence psaného projevu (referáty, seminární práce apod.) a nesprávné pracovní návyky např. drilování učiva, které s narůstajícím množstvím student nezvládá. (Zelinková, 2009)

#### **3. 1. Legislativní rámec pro vzdělávání studentů s SPU**

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) ze dne 24. září 2004, který vešel v platnost 1. ledna 2005. Jeho znění upravuje

zákon č. 49/2009 Sb. s účinností od 1. dubna 2009. Na tento zákon navazují vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou dále upravuje vyhláška č. 62/2007 Sb. ze dne 19. 3. 2007.

Součástí legislativního rámce vzdělávání u nás je zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů s účinností od 1. ledna 2005. Upravuje předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, mimo jiné i speciálního pedagoga, psychologa nebo asistenta pedagoga.

### **Výběr pasáží ze školského zákona, které se vztahují k vzdělávání jedinců s SPU**

Školský zákon ustanovuje, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (§ 16). Specifické poruchy učení jsou podle tohoto zákona zařazeny do zdravotního znevýhodnění (odst. 2). Ředitel mateřské, základní, speciální, střední a vyšší odborné školy může na základě vyjádření školského poradenského zařízení zřídit pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami funkci asistenta pedagoga (odst. 9). S písemným doporučením školského poradenského zařízení může ředitel školy na žádost zákonného zástupce nezletilého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (§ 18).

Ředitel školy dále rozhoduje o používání slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka (§ 51). Financování škol a školních zařízení ze státního rozpočtu obsahuje § 160.

### **3. 2. Evidence studentů s SPU a individuální vzdělávací plán**

Evidence studentů se specifickými poruchami učení spadá do kompetence výchovného poradce. Pokud ve škole působí školní psycholog, tak se také podílí na práci

s uvedenou skupinou studentů. Ve skutečnosti všichni učitelé, kteří studenty vyučují, mají vědět, jak k nim přistupovat a jaké zaujmout výukové postupy, aby si příslušní jedinci dokázali učební látku osvojit. Nejedná se ovšem o úlevy, jak bývá někdy mylně konstatováno. Tito studenti se „pouze“ učí jiným způsobem a potřebují jiné modifikace učebních postupů, aby nároky školy úspěšně zvládli.

Z výše uvedených četných průvodních obtíží v oblasti kognitivních procesů i sekundárních projevů vyplývá, že se při práci se studenty s dyslexií nelze omezit na klasifikaci. Naopak ze strany studentů není možné, aby argumentovali, že určitou školní činnost dělat nemusejí, protože „na to mají papír“. Pokud chtějí žáci ve škole uspět, složit maturitní zkoušku nebo pokračovat v dalším pomaturitním studiu, musí zvládnout celý rozsah učiva. (Krejčová, 2009)

Z těchto důvodů je výhodné, když výchovný poradce ve spolupráci s dalšími vyučujícími dotyčného studenta i se studentem samotným a jeho zákonnými zástupci sepíše tzv. individuální vzdělávací plán (dále IVP). Podle školského zákona jsou IVP tvořeny pouze tehdy, pokud jsou studenti oficiálně integrováni, což na středních školách nebývá příliš často. IVP lze vnímat jako určitou formu dohody mezi studentem a jeho rodinou na jedné straně a pedagogy školy na straně druhé. (Krejčová, 2009)

V IVP se následně zaznamenává, jaké postupy budou při výuce studenta využívány, co může očekávat od pedagogů a na druhou stranu, jaká pravidla práce platí pro studenta a co od něj mohou očekávat pedagogové. Je vhodné stanovit si, jakým způsobem bude plnění IVP sledováno – zpravidla výchovný poradce společně se studentem v pravidelných intervalech (např. 1x za měsíc) zhodnotí, jak jeho učení probíhá. Rovněž pedagogové mají tímto možností o konkrétních postupech a situacích hovořit s výchovným poradcem. (srov. Krejčová, 2009, Zelinková, 2009, Jucovičová, Žáčková, 2008)

Některé střední školy mají dokonce vytvořené formuláře, popř. definovanou základní osnovu a tvorba IVP začíná tím, že studenty s SPU požádají, aby si promysleli a sepsali, jaká přizpůsobení potřebují. V okamžiku, kdy žáci přijdou se soupisem svých návrhů, následně probíhá oficiální tvorba IVP. Vzhledem k délce studia na střední škole zpravidla stačí, když je IVP vytvořen na celou dobu studia, pouze dochází k průběžnému doplňování, pokud se objeví problém ve vyučovacím předmětu, který studenti v dřívějších

ročnících neměli. Někdy je v IVP zahrnut i způsob realizace závěrečných zkoušek, které se projednávají se studenty samostatně v posledním ročníku studia. (Krejčová, 2009)

### **3. 3. Možnosti postupů při vzdělávání studentů s SPU**

O postupech, které by napomohly studentům s SPU při vzdělávání se zatím mnoho neví, na středních školách je povědomí o obtížích ještě menší, několik podnětů a zkušeností poskytuje práce PhDr. Lenky Krejčové, Ph.D.(2009). Následující část je zpracována podle výše zmíněné autorky.

Žáci s SPU patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Od školy se očekává, že jim přizpůsobí podmínky výuky takovým způsobem, aby nebyli neustále nuceni využívat dovednosti a schopnosti, které jsou u nich tradičně oslabené.

#### **Doporučení pro čtení**

V období docházky na střední školu převažuje kompenzace obtíží, která navazuje na tradiční reedukační postupy absolvované na základní škole. Pokud studenti stále čelí obtížím při čtení, je vhodné vytvořit takové podmínky, aby se jejich obtíže minimalizovaly. Některým jedincům s SPU vyhovuje, pokud rozsáhlejší texty mohou číst v klidu, samostatně, v jiné místnosti, než je zbytek třídy. Někdy, aby textu dobře porozuměli, potřebují hlasité čtení, tzn., že si předčítají text nahlas. Samozřejmě výhodným způsobem, který obejde nároky spojené se čtením, je předčítání textů druhou osobou. Při zadávání písemných prací je tedy vhodné, když studentům někdo otázky předčítá.

Pokud tento způsob není možný, potřebují mnohem více času na práci v místnosti, kde nebudou rušeni svými spolužáky, kteří již práci dokončili. Tímto způsobem se zamezí situacím, které často studenti s SPU popisují jako takové, kdy otázky v písemné práci pouze hádali, protože kdyby je důkladně četli, nestihli by psát odpovědi. V takových případech ovšem dochází k hodnocení něčeho zcela jiného, než jsou skutečné znalosti žáka.



V praxi se zpravidla osvědčuje, když jsou tito studenti zkoušeni ústně, případně může učitel použít kombinaci písemného a ústního zkoušení (např. student na rozdíl od spolužáků zpracuje pouze první polovinu zadaných úkolů a z dalších otázek je vyzkoušen ústně) tím se zamezí stresovým situacím, které plynou z časového limitu.

V případě zadávání povinné četby, je v současné době velmi snadné zadat studentům s SPU speciální seznam knih, které existují v podobě tzv. audioknih. Jedná se o knihy předčítané obvykle nějakým hercem a nahrané ve formátu MP3 na CD. Studenti si mohou takové knihy obstarat v knihkupectví, v prodejnách CD nebo v knihovnách. Vzhledem ke skutečnosti, že dnes velká většina dospívajících vlastní MP3 přehrávač, není nic lehčího, než knihu „přečíst“ tímto způsobem.

V některých případech lze, jako součást IVP, stanovit dohodu se spolužákem nebo s rodiči studenta, že mu budou nahrávat na diktafon texty z učebnic a on se je bude následně učit poslechem přehrávače. Někdy je tato metoda jedinou cestou, jak může jedinec informace zpracovat, protože při čtení se tolik soustředí na proces, že vůbec neporozumí přečtenému textu.

Další postup, který se využívá hlavně při čtení textů v počítači, je zvětšení písma, kombinace slov či slabik psaných tučně a standardně a také nastavení jiné barvy pozadí. Kontrast bílá a černá bývá často natolik intenzivní, že příliš zatěžuje vizuální zpracování informací. Mnozí jedinci s dyslexií proto konstatují, že jim více vyhovuje, když je pozadí např. žluté, modré, zelené apod.

### **Doporučení pro písemný projev**

Z hlediska písemného projevu se někdy ukazuje zcela zbytečné, aby si studenti s SPU psali poznámky sami. Jejich rukopis je nečitelný a jejich poznámky v sešitech ztrácejí smysl. Jedním ze stále více rozšířených způsobů řešení, je možnost zápisů z výuky na počítači. Předem je nutné zajistit, že studenti zvládají psát všemi deseti prsty, resp. dokáží psát dostatečně rychle a přesně. V opačném případě je potřebné se s nimi domluvit, že si tuto dovednost co nejdříve samostatně osvojí.

Jestliže studenti pracují při výuce na počítači, je také nutné dohodnout s nimi předem jasná a srozumitelná pravidla používání. Zejména v tom smyslu, že se budou věnovat pouze výuce, psaní poznámek a nebudou využívat počítač ke hraní her a k internetovému připojení. Stejně tak je důležité vyžadovat, aby si studenti vytvořili přehledné složky, ve kterých budou mít uloženy jednotlivé soubory se záznamy vždy z jednoho konkrétního předmětu. Pokud budou mít vše v jednom souboru, nebude toto přizpůsobení podmínek přinášet takový prospěch, jaký by mohl být.

Jinou variantou je nahrávání záznamů z výuky na diktafon. Opět zde platí, že je třeba dohodnout jasná pravidla, za kterých mohou studenti diktafony využívat. Tím se předejde adolescentním žertům a záznamy budou použity skutečně ke svému účelu. V současné době začínají vznikat specializované softwary, které umožní dokonce přepracování mluveného slova do písemného projevu. Zatímco tyto vymoženosti jsou stále ve vývoji, je dnes zcela běžné zvukový záznam z diktafonu nahrát do počítače. Následně si studenti mohou sami pro sebe vytvořit poznámky z výuky (doma, v klidu, tichu a svým pracovním tempem).

Pokud mají učitelé přípravy na výuku zpracované na počítači, lze je využít jako pracovní listy pro studenty.

Jestliže není možné aplikovat žádnou z výše zmíněných variant a vlastní zápisky z výuky jsou pro konkrétního studenta zcela bezpředmětné, může jim učitel poskytnout zpracované poznámky, které si studenti následně vlepí do sešitu nebo jiným logickým způsobem uspořádají, aby je mohli používat při domácí přípravě. V době, kdy si ostatní studenti píšou poznámky, tito jedinci si zvýrazňují v textu, co je důležité nebo doplňují pouze drobné údaje, které jsou pro ně potřebné, aby byly poznámky srozumitelné.

Pokud jde o psaní rozsáhlejších písemných prací, mohou je studenti s SPU zpracovávat na počítači, případně plnit úkoly samostatně, např. po vyučování v době konzultací učitele, v době konzultací výchovného poradce apod. Klidná místnost a dostatek času zajistí, že studenti zvládnou úkol zpracovat v souladu se svými znalostmi a schopnostmi.

## Další doporučení

S ohledem na další obtíže studenta s SPU je třeba přizpůsobit také podmínky v závislosti na jeho problémech s koncentrací pozornosti nebo v krátkodobé pracovní paměti. Z těchto důvodů je vhodné, aby studenti seděli ve třídě co nejbližší učiteli, který jim může v případě potřeby zopakovat, co nestihli. Pro všechny studenty, tedy i pro jedince s SPU, je výhodnější, pokud jsou důležité informace nejen vysloveny, ale také napsány na tabuli nebo promítacím plátně.

Mimo to je vhodné studentům poskytnout přehledové tabulky, které jim umožní rychle se zorientovat v příslušném tématu (např. přehled časů v jazyce, přehled převodů jednotek v matematice apod.). Pokud si studenti nevědí rady, měl by je učitel upozornit, aby využili přehledů, které jim umožní úkol splnit. Tímto způsobem dochází k rozvoji učení práce s informacemi, kdy si jedinec systematicky vyhledává a dále využívá poznatky při konkrétní činnosti.

Velmi často dochází k tomu, že studenti středních škol nevědí, jak si osvojovat nové učivo, jak propojovat informace z různých předmětů apod. U žáků s SPU je velmi důležitá individuální práce (např. v rámci konzultací výchovného poradce, školního psychologa nebo jiného odborníka z externí organizace) a cílené posilování jejich dovednosti práce s informacemi a zpracování informací včetně různorodých úkolů.

Samostatnou oblast při práci se studenty s SPU (a nejen s nimi) tvoří jejich styl a způsob učení. Studenti často bezmyšlenkovitě přejímají postupy, které jim doporučila dospělá autorita, ale jejich vlastní preferovaný styl učení se může lišit, a proto i celé učení probíhá neúčinně nebo komplikovaně.

Pro žáky se SPU je velmi podstatné, když si uvědomí své silné stránky, když jim je poskytnuta zpětná vazba o vývoji jejich dovedností a znalostí a jsou oceněni za to, co zvládají. Dospělí s dyslexií často vzpomínají na to, že od počátku základní školy stále poslouchali, co vše se neumí, jak jsou neúspěšní, byli srovnáváni se svými úspěšnějšími spolužáky či sourozenci. „ *Tento přístup nikdy nepovede k jejich zdokonalení a zvýšení jejich motivace k práci, naopak vyvolá v nich často zcela mylnou představu, že jsou neschopní se cokoli naučit a uspět. Na střední školu pak nezřídka přicházejí s představou,*

*že opět nezvládnou požadavky studia. Na druhou stranu mohou být motivováni oborem, který si sami zvolili, a změna prostředí pro ně může představovat výzvu, že předvedou své schopnosti a získají zde zcela odlišnou pozici, než měli v základní škole. K tomu jim ovšem musíme vytvořit příležitosti my, coby dospělí vychovatelé.“ (Krejčová, 2009, s. 9 – 12)*

## **4. Žáci se specifickými poruchami učení na SŠ**

### **4. 1. Vytyčení cíle a hypotéz bakalářské práce**

Mým cílem bylo zmapovat situaci na SŠ a zjistit zda studenti s SPU byli diagnostikováni v průběhu 1. stupně ZŠ, dále zda byla jejich porucha tolerována na ZŠ i SŠ, zda si studenti s SPU zvolili jiný studijní obor, než odpovídá jejich skutečným zájmům, zda SPU snižují motivaci k učení, zda studenti s SPU čtou ze zájmu ve volném čase a jestli se u studentů s SPU objevují různé obtíže jako: špatné soustředění, obtíže při verbálním projevu na veřejnosti a čtení nahlas, problémy ve vyjadřování, v krátkodobé paměti, v porozumění písemného či slovního vyjádření, mají nízké sebevědomí a neumějí se učit.

V rozsahu studia třetího ročníku VŠ jsem se seznámila s odbornou literaturou, zabývající se touto problematikou. Ze širokého spektra problémů této oblasti jsem vybrala problémy, týkající se studentů středních škol a formulovala je do následujících hypotéz.

#### Hypotéza č. 1

Studenti s SPU byli diagnostikováni v průběhu 1. stupně ZŠ.

#### Hypotéza č. 2

V průběhu docházky na ZŠ byla porucha tolerována.

#### Hypotéza č. 3

V průběhu docházky na SŠ je porucha tolerována.

#### Hypotéza č. 4

Studenti s SPU si vzhledem k poruše zvolili jiný obor, než odpovídalo jejich zájmu.

#### Hypotéza č. 5

SPU snižují motivaci k učení.

### Hypotéza č. 6

Studenti s SPU nečtou ze zájmu ve volném čase.

### Hypotéza č. 7

U studentů s SPU na středních školách přetrvává řada obtíží.

## **4. 2. Popis šetření**

### **4. 2. 1. Metodologie šetření**

Ve výzkumném projektu bakalářské práce se jedná o kvalitativní výzkumné šetření, jehož základem byl řízený rozhovor se studenty.

Během rozhovorů s jedinci s SPU byly zjišťovány: identifikační údaje, ročník, ve kterém byl jedinec diagnostikován, dále skutečně uplatňovaná reedukační opatření na základní a střední škole, spokojenost a faktory ovlivňující volbu různých typů škol, motivace k učení, zájem o četbu ve volném čase, sebehodnocení a obtíže, se kterými se studenti s SPU potýkají.

Průběh řízeného rozhovoru byl písemně zaznamenáván nikoli nahráván, aby se předešlo případným obavám (ze strany studentů) ze zneužití a mohli odpovídat bez zábran. Atmosféra rozhovoru byla přátelská, probíhala podle předem připravených otázek, které byly v souladu s reakcí respondenta flexibilně upravovány a upřesňovány. Vzhledem k obtížím, které poruchy učení představují, se forma písemného dotazníku zdála být nevyhovující.

#### **4. 2. 2. Popis sledovaného vzorku**

Po prvotních nezdarech, kdy mi nebylo dovoleno vést řízený rozhovor na některých středních školách a gymnáziích, jsem navštívila Střední školu automobilní a informatiky (Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, dále jen SOŠ a SOU) Weilova 4, v Praze 10, která nabízí vzdělání v oblasti informačních technologií, provozu a ekonomiky dopravy a obor autotronik. Jsou to čtyřleté obory s maturitou a dále nabízejí tříleté učební obory zakončené výučním listem. Další školu, kterou jsem navštívila byla Střední odborná škola logistických služeb (dále jen SOŠLS), Učňovská 100/1, v Praze 9. Tato škola připravuje žáky pro odbornou činnost v oblasti poštovníctví, bankovníctví, logistiky a dopravy. Všechny obory jsou zakončeny maturitní zkouškou, která umožní zájemcům studium na vysokých nebo vyšších odborných školách.

Celkově bylo osloveno 50 studentů s SPU z tohoto počtu bylo 16 (32 %) studentů ze středního odborného učiliště a 34 (68 %) ze dvou středních odborných škol. Šetření se zúčastnily pouze tři dívky (6 %), proto je nevyhodnocujeme samostatně. Chlapců bylo celkem 47 (94 %).

#### **4. 2. 3. Postup práce**

Pro šetření bylo na základě doporučení výchovného poradce PaedDr. Zuzany Dologhové vybráno 45 žáků s SPU ze střední školy automobilní a informatiky a 5 studentů s SPU bylo zvoleno dle doporučení pedagožky PaedDr. Hany Fördöšové ze střední odborné školy logistických služeb.

Veškerá data řízeného rozhovoru byla sbírána v průběhu měsíců března a dubna 2011. Na všech středních školách jsem testování prováděla sama. Rozhovor probíhal vždy v dopoledních vyučovacích hodinách a trval 10 - 20 minut. Rozhovor byl individuální v prázdných třídách či kabinetech a žáci byli předem seznámeni s cílem rozhovoru a ujištění o zachování mlčenlivosti a anonymity získaných informací. Konkretizace je pouze ve věku, pohlaví a typu školy.

Pro zjednodušení interpretace výsledků uvádím z řízeného rozhovoru pouze základní a zjednodušenou verzi stěžejní otázky.

### 4. 3. Výsledky šetření a jejich interpretace

#### Hypotéza č. 1 (H 1)

Studenti s SPU byli diagnostikováni v průběhu 1. stupně ZŠ.

#### Otázka č. 1

Víte, kdy jste byl poprvé diagnostikován?

Tab. č. 1 Diagnostika studentů s SPU na ZŠ

Stupně ZŠ	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
			SOŠ		SOU			
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	5	10	26	52	10	20	41	82
2.	0	0	3	6	6	12	9	18

Včasná diagnostika má zásadní význam pro reedukaci studenta, proto mě zajímalo, zda si žáci vzpomínají na to, že byli diagnostikováni jako žáci s SPU, kdy a na jakém stupni základní školy.

Ze vzorku 50 studentů uvedlo 5 (10 %) ze SOŠLS, 26 (52 %) ze SOŠ 10 (20 %) ze SOU, že byli diagnostikováni již na prvním stupni základní školy.

Dále 0 (0 %) studentů ze SOŠLS, 3 (6 %) studentů ze SOŠ a 6 (12%) studentů ze SOU, že byli diagnostikováni na druhém stupni základní školy.

Z tohoto přehledu vyplývá, že 41 tj. 82% studentů bylo diagnostikováno již na prvním



stupni ZŠ, zbytek tj. 9 (18%) na stupni druhém, žádný ze studentů nebyl diagnostikován později. Toto zjištění je velmi příznivé, protože jsem se setkala i s informacemi, že studenti s SPU bývají poprvé diagnostikováni až na škole střední.

***Závěr:** Šetření prokázalo, že studenti s SPU byli diagnostikováni v průběhu základní školy s tím, že většina již na prvním stupni.*

**Hypotéza H 1 se potvrdila jen částečně.**

#### Hypotéza č. 2 (H 2)

V průběhu docházky na ZŠ byla porucha tolerována.

#### Otázka č. 2

Byl jste na ZŠ tolerován? Pokud ano, jakým způsobem? (Tolerancí je myšleno respektování poruchy nikoli benevolence pedagoga)

Na první část otázky odpovědělo 50 (100 %) studentů kladně, tzn., že u všech studentů byla porucha tolerována.

***Závěr:** Všichni dotazovaní žáci uvádějí, že jejich porucha byla na ZŠ tolerována a konkretizují způsoby tolerance.*

**Hypotéza H 2 se potvrdila.**

Druhá část otázky odpovídá na způsoby tolerance SPU. Na základě řízeného rozhovoru studenti sami pojmenovali způsoby tolerance tak, jak je běžně používali jejich pedagogové.

**Doplňovací cvičení** pro ně představovalo cvičení, které nahrazovalo diktát.

**Delší čas** pro studenty znamenal navýšení času v rozmezí od 5 – 10 minut.

**Mírnější hodnocení** vnímali žáci jako nerovné hodnocení v jejich prospěch, tzn. za stejný počet chyb byli hodnoceni lepší známkou, než jejich vrstevníci.

**Výběr způsobu zkoušení** představoval možnost volby ústního či písemného projevu.

Při **toleranci písma** nebyli studenti hodnoceni za grafickou podobu písma.

**Kompenzační pomůcky** znamenaly pro studenty úlevu při použití např. čtecích okének a PC.

Výše uvedené typy tolerance byly seřazeny podle četnosti použití (první v tabulce nejčetnější a poslední nejméně četné).

Tab. č. 2 Způsoby tolerance žáků SPU na ZŠ

Typy tolerance	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
	Počet	%	SOŠ		SOU			
			Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Doplňovací cvičení</b>	5	10	25	50	12	24	42	84
<b>Delší čas</b>	5	10	17	34	3	6	25	50
<b>Mírnější hodnocení</b>	2	4	10	20	2	4	14	28
<b>Výběr způsobu zkoušení</b>	2	4	7	14	3	6	12	24
<b>Tolerance písma</b>	3	6	4	8	1	2	8	16
<b>Kompenzační pomůcky</b>	1	2	1	2	1	2	3	6

Doplňovací cvičení jako toleranční se celkem týkalo 42 (84 %) žáků, delší čas celkem 25 (50%) žáků, mírnější hodnocení celkem 14 (28%) žáků, výběr způsobu zkoušení 12 (24%) žáků, tolerance písma celkem 8 (16%) žáků a kompenzační pomůcky celkem 3 (6%) žáků.

**Doplňovací cvičení** - je otázkou, zda právě doplňovací cvičení je nejvhodnější formou tolerance. Ukáže sice úroveň osvojení gramatických pravidel, ale z hlediska využití v životě je jeho zadávání téměř zbytečné. Nevýhodou je též skutečnost, že je opomíjen písemný projev včetně hláskové stavby slov.

**Časové navýšení** pro splnění jednotlivého úkolu. Tento způsob je velmi potřebný, prodloužením času se zamezí tomu, aby se studenti s SPU stresovali kvůli časovým limitům. Při navýšení času mohou na základě svých schopností zvládnout lépe plnění úkolů.

**Mírnější hodnocení** - vnímali žáci jako nerovné v jejich prospěch, tzn. za stejný počet chyb byli hodnoceni lepší známkou, než jejich vrstevníci. Do hodnocení byla zahrnuta také snaha žáka a jeho celkové zlepšení.

**Výběr způsobu zkoušení** představoval možnost volby mezi ústním či písemným projevem. Každý jedinec má odlišné obtíže a potřeby. Pokud se projeví obtíže v porozumění čtenému textu, je hodnocen nikoli ze znalostí, ale z dovednosti číst s porozuměním. V tomto případě je vhodnější, pokud si student může zvolit jinou formu zkoušení.

Při **toleranci písma** nebyli studenti hodnoceni za grafickou podobu písma. Je zarážející, že těmto žákům nebylo dovoleno používat počítač, kterým by se nečitelnému písemnému projevu zabránilo.

**Kompenzační pomůcky** znamenaly pro žáky jistou úlevu (použití např. čtecích okének a PC).

***Závěr:** Šetření prokázalo, že nejčtenějším způsobem tolerance žáků s SPU je doplňovací cvičení místo psaní celého textu, dále navýšení času na splnění daných úkolů, mírnější hodnocení. Až na čtvrtém místě je výběr způsobu ústního či písemného zkoušení, dále je tolerován vzhled písemného projevu a jako nejméně častý způsob tolerance je použití kompenzačních pomůcek studentů.*

### Hypotéza č. 3 (H 3)

V průběhu docházky na SŠ je porucha tolerována.

### Otázka č. 3.

Jste nyní na SŠ tolerován a pokud ano, jakým způsobem?

Tab. č. 3A Tolerance studentů s SPU na SŠ

Tolerance	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
			SOŠ		SOU			
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Ano</b>	3	6	3	6	5	10	11	22
<b>Ne</b>	1	2	19	38	10	20	30	60
<b>Nechci</b>	1	2	7	14	1	2	9	18

Ze vzorku 50 studentů s SPU na SŠ je tolerováno celkem 11 (22 %) studentů,

30 (60%) není tolerováno žádným způsobem a 9 (18 %) tolerováno být nechce, aby se nelišili od ostatních spolužáků.

Ve vzorku 11 studentů se objevují pouze 2 způsoby tolerance a to výběr typu zkoušení a kompenzační pomůcky.

Tab. č. 3B Způsoby tolerance studentů s SPU na SŠ

Typy tolerance	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
			SOŠ		SOU			
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Výběr zkoušení</b>	2	4	2	4	3	6	7	14
<b>Kompenzační pomůcky</b>	1	2	1	2	2	4	4	8

Při řízeném rozhovoru se studenti vyjádřili ke způsobům tolerance následovně.

**Výběr způsobu zkoušení** představoval možnost volby ústního či písemného projevu.

**Kompenzační pomůcky** znamenaly pro studenty úlevu při použití např. PC či diktafonu.

Výběr způsobu zkoušení se týkal celkem 7 (14 %) studentů a kompenzační pomůcky celkem 4 (8 %) z tolerovaných studentů.

**Závěr:** Tolerance studentů s SPU na středních školách je velmi nízká. Jsou používány pouze dvě formy, tj. způsob ověřování vědomostí a využití kompenzačních pomůcek.

**Hypotéza H 3 se potvrdila jen částečně.**

#### Hypotéza č. 4 (H 4)

Studenti s SPU si vzhledem k poruše zvolili jiný obor, než odpovídalo jejich zájmu.

#### Otázka č. 4

Byla volba střední školy ovlivněna Vaší specifickou poruchou učení?

Tab. č. 4 Vliv SPU na výběr SŠ

Volba	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
	Počet	%	SOŠ		SOU			
			Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Ovlivnila</b>	3	6	11	22	2	4	16	32
<b>Neovlivnila</b>	2	4	18	36	14	28	34	68

Ze vzorku 50 studentů celkem 16 (32 %) ovlivnila specifická porucha učení volbu střední školy a 34 (68 %) studentů volbu střední školy neovlivnila.

**Závěr:** *Nebyl jednoznačně prokázán negativní vliv školních obtíží na motivaci k výběru oboru dalšího studia.*

**Hypotéza H 4 se potvrdila jen částečně.**

### Hypotéza č. 5 (H 5)

SPU snižují motivaci k učení.

### Otázka č. 5

Máte zájem po ukončení střední školy dále studovat?

Tab. č. 5 Zájem o další studium

Profesní orientace	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
	Počet	%	SOŠ		SOU			
			Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Práce</b>	2	4	14	28	10	20	26	52
<b>Studium</b>	3	6	15	30	6	12	24	48

Ze vzorku 50 studentů celkem 26 (52 %) má po absolvování střední školy zájem začlenit se do pracovního procesu a 24 (48 %) studentů chce pokračovat v dalším studiu.

Je velmi pozitivní, že téměř polovina studentů s SPU má zájem o další vyšší či vysokoškolské studium. Tzn., že studenti mají relativně dobré sebevědomí a jsou dostatečně motivováni k dalšímu studiu.

**Závěr:** *Nebylo plně prokázáno, že by SPU snižovaly motivaci k dalšímu vzdělávání.*

**Hypotéza H 5 se potvrdila jen částečně.**

### Hypotéza č. 6

Studenti s SPU nečtou ze zájmu ve volném čase.

### Otázka č. 6

Čtete si někdy? Pokud ano, jakou literaturu?

Tab. č. 6A Zájem o četbu

Četba	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
			SOŠ		SOU			
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Při výuce</b>	2	4	21	42	13	26	36	72
<b>Ve volnu</b>	3	6	8	16	3	6	14	28

Ze vzorku 50 studentů celkem 36 (72 %) čte pouze při výuce, většinou z nudy.

14 (28 %) studentů čte ze zájmu ve svém volném čase.



Tab. č. 6B Zájmová literatura studentů s SPU

Literatura	SOŠLS		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
			SOŠ		SOU			
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Časopisy	2	4	14	28	10	20	26	52
Noviny	0	0	12	24	7	14	19	38
Články v PC	2	4	4	8	0	0	6	12
Odborné knihy	1	2	2	4	2	4	5	10
Beletrie	2	4	2	4	0	0	4	8

Ze vzorku 50 studentů celkem 26 (52 %) čte časopisy, 19 (38 %) studentů čte noviny, 6 (12 %) studentů čte články v počítači, 5 (10 %) studentů čte odborné knihy, týkající se jejich oboru a 4 (8 %) čte beletrii.

*Závěr: Zčásti se potvrdilo, že studenti s SPU nečtou ve volném čase. Pokud čtou, upřednostňují časopisy a noviny na úkor beletrie.*

**Hypotéza H 6 se potvrdila jen částečně.**

### Hypotéza č. 7

U studentů s SPU na středních školách přetrvává řada obtíží.

### Otázka č. 7

Jaké máte v současné době obtíže?

Tab. č. 7 Přehled obtíží studentů s SPU

Obtíže	SOŠL		SŠ automobilní a informatiky				Celkem	
	Počet	%	SOŠ		SOU			
			Počet	%	Počet	%	Počet	%
<b>Soustředění</b>	3	6	20	40	4	8	27	54
<b>Čtení nahlas</b>	4	8	14	28	7	14	25	50
<b>Krátkodobá paměť</b>	0	0	18	36	5	10	23	46
<b>Porozumění verb. projevu</b>	1	2	15	30	6	12	22	44
<b>Vyjadřování</b>	2	4	14	28	3	6	19	38
<b>Verbální projev</b>	3	6	10	20	3	6	16	32
<b>Porozumění pís. projevu</b>	3	6	5	10	7	14	15	30
<b>Sebevědomí</b>	3	6	3	6	6	12	12	24
<b>Žádné</b>	0	0	0	0	2	4	2	4

V tabulce jsou seřazeny jednotlivé obtíže dle četnosti, tzn. první nejčetnější, předposlední nejméně četné a na posledním řádku tabulky je uvedena hodnota žádné obtíže.

Ze vzorku 50 studentů celkem 27 (54 %) studentů pociťovalo obtíže při soustředění, 25 (50 %) studentů při čtení nahlas, 23 (46 %) studentů v krátkodobé paměti, 22 (44 %) studentů porozumění verbálnímu projevu, 19 (38 %) studentů ve vyjadřování, 16 (32 %) studentů ve verbálním projevu, 15 (30 %) studentů v porozumění písemnému projevu, 12 (24 %) studentů v sebevědomí a 2 ( 4 %) studenti (oba ze SOU) nepociťovali žádné obtíže.

**Závěr:** *Z velké části se potvrdilo, že studenti s SPU trpí obtížemi jako je špatné soustředění, mluvení na veřejnosti, neradi čtou nahlas, mají obtíže ve vyjadřování, v krátkodobé paměti, s porozuměním písemnému či verbálnímu projevu, mají nízké sebevědomí. Nepotvrdilo se, že by jako obtíž studenti s SPU označili to, že se neumějí učit.*

**Hypotéza H 7 se potvrdila jen částečně.**

V budoucnu bude třeba výzkumem konkretizovat výpovědi studentů.

#### **4.4. Závěry šetření**

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na studenty s SPU na dvou středních školách a středním odborném učilišti. Předpokládali jsme, že obtíže studentů přetrvávají i nadále po ukončení reedukace. Výzkumná tvrzení byla stanovena na základě studia odborné literatury. Vyhledávání studentů s SPU bylo prováděno za pomoci výchovné poradkyně a středoškolské pedagožky. Celkově bylo osloveno 50 studentů se specifickými poruchami učení Zdrojem pro zjišťování údajů byl řízený rozhovor.

Včasná diagnostika je u studentů s SPU velmi důležitá. Zabraňuje projevům sekundárních obtíží a navíc čím dříve se s reedukací začne, tím lepší budou výsledky práce s těmito jedinci.

V rámci výzkumného šetření a ověření hypotézy H 1 se potvrdilo, že studenti s SPU byli poprvé diagnostikováni na základní škole. Většina jedinců v průběhu prvního stupně,

žádný ze studentů nebyl diagnostikován později.

Tolerance žáků s SPU na ZŠ je pozitivním jevem vzhledem k žakově další motivaci k učení jako i k dalším aspektům jako je sebehodnocení, vnímání sebe sama apod.

Ve druhé hypotéze H 2 žáci vypověděli, že na základní škole byla jejich porucha tolerována, tzn., že byly respektovány jejich obtíže. Následně z odpovědí vyplynulo, že nejčastějším způsobem tolerance žáků s SPU na základní škole bylo doplňovací cvičení, které přitom není nejlepším způsobem jak žákovi pomoci. Bez souvislého písemného projevu nedochází k rozvoji grafomotoriky a nerozvíjí se ani proces automatizace naučených poznatků, pracovní paměť apod. Druhým nejčastějším způsobem tolerance bylo časové navýšení pro splnění jednotlivého úkolu. Mírnější hodnocení bylo dalším, v pořadí třetím, nejčtenějším způsobem tolerance na základní škole. Výběr způsobu zkoušení skončil na čtvrtém nejčtenějším místě a představoval možnost volby mezi ústním či písemným projevem. Při toleranci písma nebyli studenti hodnoceni za grafickou podobu písma. Na posledním místě, mezi vyjmenovanými způsoby tolerance, skončily kompenzační pomůcky, které znamenaly určitou úlevu (použití např. čtecích okének a PC).

Z našeho orientačního šetření vyplynulo, že problematika tolerance žáků a studentů s SPU na základní a střední škole je velmi rozdílná. Stanovená hypotéza číslo H 3, která předpokládala toleranci studentů i na střední škole se potvrdila jen částečně. Zatímco na základní škole byli tolerováni všichni studenti, na střední škole počet tolerovaných studentů významně klesl. Také se ukázala varianta, kdy studenti toleranci a případnou pomoc odmítli. Způsob tolerance na dvou středních školách a učilišti je zastoupen pouze výběrem mezi ústním a písemným zkoušením a povolením kompenzačních pomůcek jako je PC a diktafon.

Hypotéza H 4 předpokládala, že studenti s SPU si vlivem školních obtíží zvolili jiný studijní obor, než ten, který odpovídal jejich zájmu. Tato hypotéza se potvrdila jen částečně. Většinu studentů s SPU neovlivnily jejich obtíže výběr školy.

Dalším předpokladem v hypotéze H 5 byl fakt, že SPU snižují motivaci studentů k učení. I přesto, že měla reedukace na základní škole dobré výsledky nebo se jedinci s SPU naučili účinné strategie a kompenzace. Ukázalo se, že více než polovina studentů chce po ukončení SŠ nastoupit do pracovního procesu. Pozitivním jevem bylo zjištění, že

téměř polovina dotazovaných studentů má zájem o další, vyšší či vysokoškolské studium.

Kvůli SPU se studenti většinou vyhýbají čtení. Tento předpoklad byl stanoven v hypotéze H 6. Prokázalo se, že většina studentů ve volném čase nečte. Jen malá část dotázaných si čte ve svém volnu. Negativní na tomto zjištění je fakt, že studenti s SPU upřednostňují četbu časopisů před klasickou literaturou (beletrií). Je na snadě, že uspořádání textu v tisku právě vyhovuje studentům s SPU. Je možné, že s dalším rozvojem e-booků či jiného zařízení, kdy by si studenti mohli zvolit barvu pozadí, styl písma a jiné individuální uzpůsobení textu, by rádi upřednostnili i jiné literární formy. Je třeba vzít v úvahu, že snižování zájmu o četbu klesá plošně i v běžné populaci, netýká se pouze jedinců s SPU.

Posledním předpokladem v hypotéze H 7 byl fakt, že u studentů s SPU se objevují různé obtíže. Zajímalo nás s jakou četností se budou objevovat. Nejčteněji byla zastoupena obtíž ve špatném soustředění, druhý nejčtenější problém mají tito studenti při verbálním projevu na veřejnosti, dále neradi čtou nahlas, projevují se u nich obtíže ve vyjadřování, v krátkodobé paměti, při porozumění písemnému či slovnímu vyjádření, dále mají nízké sebevědomí. Nikdo ze studentů neoznačil jako obtíž to, že se neumí učit.

## **Resumé**

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit na konkrétních případech dospívajících studentů se specifickou poruchou učení, u kterých dosud trvají obtíže, kdy byli poprvé diagnostikováni a jakými způsoby byli tolerováni jak na základní, tak střední škole. Dále analyzovat subjektivní obtíže, které ovlivňují úspěšnost těchto studentů z hlediska motivace k učení a k zájmu o četbu.

Celá práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole jsou charakterizovány specifické poruchy učení z hlediska jejich vymezení, definice a klasifikace. Podrobně jsou zde popsány příčiny a projevy těchto poruch. Druhá kapitola je zaměřena na vývoj jedinců s SPU v období pubescence, na vlivy, přístupy a prognózu adolescentů s SPU. Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení, především z hlediska školské legislativy, evidence těchto studentů, možnosti IVP na středních školách a dalších možnostech postupů při vzdělávání popisuje třetí kapitola.

Čtvrtá kapitola je praktickou částí, která se zaměřuje na konkrétní příklady studentů se specifickými poruchami učení na střední škole. Toto téma je zpracováno formou výzkumného šetření sestaveného na základě řízeného rozhovoru se studenty.

## **Summary**

The goal of my bachelor thesis was to find out when concrete students with SLD were first diagnosed and which ways they were tolerated at elementary and grammar schools. Furthermore bachelor thesis is aimed at analysis of subjective disorders which affect success of the students regarding their motivation for studying and their interest in reading books.

The whole bachelor thesis is divided into four chapters. In the first chapter there are characterized specific learning disorders – specification, definition and classification. Causes and symptoms are described in detail. The second chapter is aimed at evolution of individuals with SLD in the time of pubescence. It is also aimed at effects of evolution on

students, attitudes and prognosis of adolescents with SLD.

Education of students with SLD, especially from grammar school legislative point of view, records of the students, possibilities of IEP at grammar schools and other options in learning are topics described in the third chapter.

The fourth chapter is a practical part which is focused on concrete students with SLD at grammar school. This theme is processed through scientific research which was based on controlled dialogs with students.

## Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007a. ISBN-978-80-210-3613-0

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-474-8

KREJČOVÁ, L. Specifické poruchy učení u žáků středních škol: 1. část. *Řízení školy*, 2009, vol. 6, no.11, s. 5-7. ISSN 1214-8679.

KREJČOVÁ, L. Specifické poruchy učení u žáků středních škol: 2. část. *Řízení školy*, 2009, vol. 6, no.12, s. 9-12. ISSN 1214-8679.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení.* Jinočany: H&H, 1995, 3. vyd., ISBN 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*, Praha: SPN., 1988

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*, Praha: SPN, 1974

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.) a kol. *Sociální aspekty dyslexie*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1173-2

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004, 2. vyd., ISBN 80-7311-021-0

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0.



PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-198-0

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9

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

Projekt ESF (evropského sociálního fondu v ČR) s názvem *Šance pro všechny aneb rovný přístup ke vzdělávání*. Dostupný na WWW:

[http://www.zsroztoky.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=975&Itemid=85](http://www.zsroztoky.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=975&Itemid=85)

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

VITÁSKOVÁ, K. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1216-0

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ, O. *Dospělí s dyslexií*. In *Psychologie pro praxi*. V tisku

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. 11. vyd. ISBN 978-80-7367-514-1

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 vzorový dotazník pro šetření na střední škole

## **Příloha č. 1**

### **Šetření na Střední škole automobilní a informatiky SOŠ Weilova 4, Praha 10 – Zbraslav**

**Jméno:**

**Ročník:**

**1. Víte, kdy jste byl poprvé diagnostikován? Návštěva SPC, PPP?**

**2. Byl jste na ZŠ tolerován? Pokud ano, tak jak?** (například delší čas na test, ústní zkoušení místo písemného, místo diktátu doplňovací cvičení apod.)

**3. Jste nyní na SŠ tolerován? Pokud ano, jakým způsobem?** (například delší čas na test, ústní zkoušení místo písemného, místo diktátu doplňovací cvičení apod.)

**4. Proč jste si zvolil tuto školu? Byla volba SŠ ovlivněna Vaší specifickou poruchou učení?**

**5. Půjdete po vyučení pracovat nebo chcete dále studovat?**

**6. Jde Vám učení? Jakým způsobem se učíte?**

**7. Jaké máte zájmy? Čtete si někdy? Pokud ano, co?**

**8. Jaké máte v současné době obtíže? (například problém s krátkodobou pamětí, hůře se soustředíte nebo vyjadřujete)**