

Mendelova univerzita v Brně

Institut celoživotního vzdělávání

Kompenzace specifických poruch učení v podmínkách střední školy

Závěrečná práce

Vedoucí závěrečné práce:

Mgr. Dita Janderková Ph.D.

Vypracovala:

Blažena Mrlinová

Brno 2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci: **Kompenzace specifických poruch učení v podmínkách střední školy** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne:

.....
Podpis

Poděkování

Chci v první řadě poděkovat sama sobě, že jsem se rozhodla jít si svou cestou a nebát se změny. Že jsem si dovolila jít za svými sny přes všechno, co mi bylo říkáno. Děkuji své drahé Zuzance Daníčkové, za její hluboké přátelství, obrovskou duševní podporu a za ni samotnou. Děkuji za své přátele, kteří jsou mi velkou oporou a pomocí a také za svou rodinu. Děkuji za všechny překážky, které jsem překonala, protože ty dělají člověka silnějším.

Obrovské díky patří mé vedoucí práce, Mgr. Ditě Janderkové Ph.D., která neúnavně a lidsky odpovídala na mé otázky, pomáhala mi s řešením všech vzniklých problémů a byla mi oporou, když jsem si nevěděla rady. Díky jejím radám a ochotě jsem tuto práci dokázala dokončit.

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou žáků se specifickými poruchami učení (SPU) na vybrané střední škole. Specifické poruchy učení jsou různorodou skupinou poruch, které mají individuální charakter. Mohou být v jednom nebo více psychických procesech, které jsou nutné k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě.

Cílem bylo zjistit, jaké podmínky ke vzdělávání mají žáci se SPU na dané střední škole. Teoretická část se zabývá jednotlivými SPU, metodami a prostředky vhodnými pro jejich zvládnutí. Dále adolescencí (vývojové stadium žáků střední školy), střední školou, rodinou a poradenskými zařízeními. Praktická část vyhodnocuje dotazníková šetření, která doplňuje rozhovory.

Vybraná střední škola se nachází v menším městě. Jedná se o přírodovědnou a zemědělskou školu. Škola má 188 žáků, z toho 24 žáků se SPU.

Téměř tři čtvrtě dotazovaných žáků se SPU odpovědělo, že škola nespolupracuje s jejich rodinou a více než polovina odpověděla, že neví o možnosti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Téměř čtvrtina má individuální vzdělávací plán. Žáci nejvíce využívají možnosti kompenzace práce na PC a větší časovou rezervu. Nejčastěji se učí se spolužákem, nahlas a barevně zvýrazňují text. Více než třetinu žáků ovlivnila jejich SPU ve výběru střední školy.

Druhá část respondentů (zástupce ředitele, výchovný poradce, třídní učitel, učitelé teoretického vyučování a praktického výcviku) odpovídala často stejně, nebo s jednou výjimkou. Až na jednoho respondenta všichni spolupracují s rodinou žáků se SPU a myslí si, že žáci nezneužívají své poruchy. Všichni shodně sdělili, že poskytují v hodinách úlevy žákům se SPU, nejčastěji práci na PC a větší časovou rezervou. Možnosti kompenzace také všichni vnímají jako adekvátní.

Je těžké posoudit, zda škola pracuje dostatečně. Myslím si, že žáci se SPU si často neuvědomují, jaké úlevy mají a jak je využívají. Zajistě by ovšem pomohlo, pokud by měli žáci se SPU možnost relaxace. Osobně vnímám přístup školy k žákům se SPU a také k ostatním žákům za velmi vstřícný. Mnoho žáků si svou SPU již ani neuvědomuje, nemají totiž žádné zjevné obtíže. Myslím si, že pro žáky (stejně jako pro kohokoliv jiného) je velmi důležité, pokud se cítí přijímání, takto lze být silnou podporou a pomoci každému k optimálním výkonům.

Klíčová slova

Sřední škola, specifické poruchy učení, žák se specifickou poruchou učení, kompenzační metody a pomůcky

Obsah

1 ÚVOD	8
2 CÍLE PRÁCE	9
3 MATERIÁL A METODY ZPRACOVÁNÍ	10
3.1 Dotazník	10
3.2 Rozhovor	11
3.3 Etické principy v pedagogickém výzkumu	11
4 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	12
4.1 Specifické poruchy učení	12
4.1.1 Historický vývoj vnímání poruch učení	12
4.2 Výskyt specifických poruch	14
4.3 Jedinci se specifickými poruchami učení	14
4.2.1 Dyslexie	15
4.3.2 Dysgrafie	15
4.3.3 Dysortografie	16
4.3.4 Dyskalkulie	16
4.3.5 Dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie	17
4.4 Proč se zabývat poruchami učení?	17
4.5 Adolescenti	18
4.5.1 Vývojová specifika adolescentů	18
4.5.2 Specifika adolescentů s SPU	19
4.5.2.2 Sociální specifika adolescentů s SPU	20
4.6 Rodina a její spolupráce se školou	21
4.6.1 Spolupráce rodičů a školy	22
4.6.2 Podpůrná opatření v rodině	22
4.7 Střední škola	23

4.7.1	Metody, formy a pomůcky používané ve výuce	23
4.7.2	Techniky reedukace	24
4.7.3	Podpůrná opatření ve škole	27
4.7.4	Střední škola a její působení v sociální oblasti	27
4.7.5	Specifika ve škole	29
4.7.5.1	Individuální vzdělávací plán	29
4.7.5.2	Přístup učitele k žákům s SPU	29
4.8	Poradenská zařízení.....	30
4.8.1	Poradenské služby v ČR.....	30
4.9	Jak přistupovat k žákům se specifickými poruchami učení?	32
4.10	Podpora žáků s SPU – zásady nápravy	33
4.11	Lze pro všechny žáky s SPU použít stejnou metodu?.....	34
4.11.1	Styly učení – kontrola nad svým učením	34
4.12	Přístup učitele k žákům s SPU	35
5	PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
5.1	Výsledky práce	36
5.1.1	Odpovědi žáků	37
5.1.2	Odpovědi pedagogů, zástupce ředitele a výchovného poradce.....	43
6	DISKUSE.....	47
7	DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	50
8	ZÁVĚR	51
9	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53

1 ÚVOD

Téma jsem zvolila, protože mám přátele, kteří se potýkali se specifickými poruchami učení a o svých problémech mi řekli až po mnoha letech blízkého přátelství. Z této zprostředkované zkušenosti si myslím, že je velmi těžké pro člověka přijmout tuto skutečnost a necítit se méněcenný. Chtěla bych touto prací vyjádřit také úctu všem, kteří bojují sami se sebou, se svými strachy a problémy. Chci vyjádřit díky všem, kteří se nevzdali a dokázali sami sebe přijmout bezpodmínečně.

Myslím si, že základem lidského žití by měla být hlavně snaha o kvalitní život, jehož bezpochyby hlavní složkou je pozitivní pohled na svět a sebe samotného. Kolik lidí tedy žije život tak, že jsou s ním opravdu spokojeni a šťastni? To by přece mělo být základem. Snad většina z nás má nějaké své sny a také bloky, kdy se bojíme si sny plnit. Každý máme odlišné možnosti pro cokoliv. Jinak na první pohled zcela zdravý člověk může být postižen tím, že mu chybí odvaha na vykonání svých snů. To je podle mého velmi často základ nespokojenosti. Lidé s různými speciálními potřebami, či poruchami mohou mít všechny předpoklady a také odvahu na uskutečnění svých snů a tím jejich život může být plnohodnotnější než těch "normálních".

Někteří lidé nám mohou být velkými učiteli. Vnitřní síla mnohých, kteří mají horší vstupní podmínky, ať již v podobě špatné četby, psaní či ostatních specifických potřeb, přesahuje tu naši. Mnozí z nich nám dávají sílu zvládnout překážky lépe a často i se vztyčenou hlavou jen proto, že víme, že to jde překonat, protože oni překonali mnohé a často i mnohem více, než co jsme zvládli my.

Kéž bychom jednou pochopili, že každý máme svůj problém, svou potřebu, svůj nedostatek, kterým jsme zároveň jedineční. Každý nedostatek je totiž zároveň i darem a učí nás něčemu mimořádně důležitému. Buďme tedy vděční za vše, čím jsme měli možnost si projít, jen díky tomu můžeme být teď na tomto místě. Naše odlišnosti jsou našimi dary, našimi překážkami, které nás dělají silnějšími, když se jich přestaneme bát a začneme s nimi počítat, jako se spojenci a nejlepšími kouči.

Per aspera ad astra.

2 CÍLE PRÁCE

Cílem práce je zjistit, jaké podmínky ke vzdělávání mají žáci se specifickými poruchami učení na vybrané střední škole.

Teoretickým cílem práce je rozdělení a popis jednotlivých specifických poruch učení včetně krátké symptomatologie. Dále se bude práce zabývat specifiky adolescence s ohledem na adolescenty se specifickými poruchami učení, dále rodinou a především se zaměří na oblast školy. Dalším cílem je zjistit, jaké metody a prostředky jsou vhodné pro zvládnání jednotlivých poruch učení a jak žáci se specifickými poruchami učení zvládají vybranou střední školu.

Cílem praktické části je zjištění, jak učitelé zapojují žáky se specifickými poruchami učení do edukační reality. Dílčími cíli bude zjistit, zda je spolupracováno s rodinami žáků se specifickými poruchami, jaké jsou používány kompenzační metody a prostředky a jaké mají žáci se specifickými poruchami možnosti při řešení různých obtíží.

Zjišťování proběhlo pomocí dotazníkového šetření, technikou dotazníku a rozhovoru.

3 MATERIÁL A METODY ZPRACOVÁNÍ

Teoretická část závěrečné práce vychází ze studia literárních zdrojů. Důraz je kladen na informace týkající se žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU). Využívají se metody analýzy, syntézy a komparace.

Empirická data byla sbírána pomocí dotazníkového šetření, technikou dotazníku a rozhovoru. Dotazník byl rozdán pracovníkům a žákům na vybrané střední škole. Současně s dotazníky byla využita i metoda rozhovoru (interview), která slouží k doplnění získaných informací. Obě zvolené metody patří dle Pelikána (2011, s. 103) do explorativních metod. Tyto metody vytěžují informace z vyjádření přímo sledovaných osob (tzv. respondentů).

3.1 Dotazník

Gavora (2010, s. 121) píše, že dotazník je výzkumným a diagnostickým prostředkem ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie. Urbanová (2013, s. 104) uvádí, že dotazník patří mezi techniky sociologického průzkumu. Je to standardizovaný soubor otázek, které jsou připraveny předem na určitém formuláři. Pelikán (2011, s. 103) píše, že dotazník může díky své písemné formě oslovit větší počet respondentů a díky tomu lze získat větší počet dat. Problém vidí ve validitě takto získaných údajů, protože respondent nemusí odpovídat pravdivě, což zkresluje výsledek. Zelinková (2011, s. 35) uvádí důležitost přesné formulace otázek a nutnost věnování dostatečné pozornosti přípravě, zadávání a vyhodnocení výsledků.

Všichni zmiňovaní autoři se shodují, že dotazník je technika sběru dat pomocí stanovených otázek v písemné formě a touto metodou je možné získat velké množství dat.

Pro tuto závěrečnou práci byly použity dotazníky vypracované Haičmanovou (2014). Dotazníky byly zpracovány pro žáky s SPU, třídní učitele, učitele odborného výcviku, ředitele a zástupce ředitele a výchovného poradce. Dotazníky zjišťují, zda a jakým způsobem střední škola spolupracuje s rodinou žáka se SPU, jaké mají žáci úlevy v rámci vyučovací jednotky, je-li péče o žáky vnímána respondenty jako dostatečná a podobně.

3.2 Rozhovor

Rozhovor je také jedna z technik sociologického průzkumu. Rozhovoru se také říká interview nebo individuální beseda (Pavličková, 2013, s. 88). Vychází z ústní komunikace, jak uvádí Pelikán (2011, s. 117). Urbanová a Dundelová (2013, s. 103) jej dělí na kategorizovaný a nekategorizovaný, zatímco Skutil (2011, s. 90) používá termín strukturovaný a nestrukturovaný. U kategorizovaného (strukturovaného) rozhovoru jsou otázky předem připraveny, jejich pořadí a formulace jsou předem stanoveny. Při použití nekategorizovaného (nestrukturovaného) rozhovoru jsou otázky připraveny pouze rámcově, tento typ rozhovoru působí více přirozeně, než striktní kategorizovaný rozhovor, který nedovoluje opuštění předem připravené linie. Ovšem podle Skutila (2011, s. 91) je nestrukturovaný rozhovor hůře vyhodnotitelný.

V této práci byl použit rozhovor polostrukturovaný, který je podle Skutila (2011, s. 91) kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným, kdy jsou předem připraveny otázky, ale tazatel může podle situace reagovat na podněty respondenta.

Rozhovor byl proveden s výchovnou poradkyní, zástupcem ředitele a učitelem teoretického vyučování a učitelem praktického výcviku. Otázky rozhovoru se týkaly žáků s SPU (výskyt SPU na střední škole), možností kompenzace, spolupráce s poradenskými zařízeními atd.

Výsledky praktické části byly zpracovány pomocí deskriptivní statistiky. Výsledky byly poté zaznamenány do grafů, tabulek, případně byly okomentovány slovně.

3.3 Etické principy v pedagogickém výzkumu

Vědecký výzkum musí splňovat také etické principy. Samotné zjišťování dat může působit velmi nepříjemné emoce a tím mohou být pozměněny reakce respondentů (Mertin a Krejčová, 2012, s. 37). Důležitým etickým principem je zachování anonymity, které je nutné sdělit respondentům a také dodržet. Dále je nutný informovaný souhlas zkoumaných subjektů, kdy respondenti dobrovolně souhlasí s účastí na výzkumu, který je jim předem řádně objasněn a žádná důležitá informace není zamlčena (Skutil, 2011, s. 25). Také je potřeba chránit osobní údaje respondentů a dbát pravidel slušného chování, které udává společnost a doba, ve které žijeme a často také konkrétní prostředí, tedy klima školy a rodinné normy (Mertin a Krejčová, 2012, s. 38). Důležité je především neuškodit respondentovi. Tato situace může nastat při nevhodné interpretaci výsledků, je nutné přihlídnout ke kontextu (Mertin a Krejčová, 2012, s. 40). Důležitým etickým

principem je také nezkrácená publikace výsledků, kdy by výzkumník měl zodpovědně publikovat všechna zjištěná data a to i ta, která nejsou ve shodě a také publikování výzkumu, aby nedocházelo k plagiátorství (Skutil, 2011, s. 32).

Výše zmiňovaní autoři se shodují v názoru, že dodržování etických principů je nejen vhodné, nýbrž nutné. Je nutností snažit se nepoškodit respondenty, neotřást jejich důvěrou neetickými postupy a také nezamlčet žádné důležité informace.

4 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

4.1 Specifické poruchy učení

Bartoňová a Pitnerová (2012, s. 152) popisují specifické poruchy jako různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter a mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, které jsou nutné k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě.

Specifické poruchy učení jsou zapříčiněny přibližně v polovině případů lehkou mozkovou dysfunkcí, z 20 % jsou SPU předány geny, přibližně 15 % zapříčiňuje lehká mozková dysfunkce spolu s dědičností a u cca 15 % případů se jedná o neurotické nebo nezjištěné příčiny (Bartoňová, 2010, s. 38).

4.1.1 Historický vývoj vnímání poruch učení

Přibližně do roku 1970 byly poruchy učení vnímány jako homogenní skupina a předmětem poruch učení byla především dyslexie. Tyto obtíže byly vnímány jako obtíže školního věku, které se projevovaly nedostatečnými výkony ve čtení a psaní. Neuvažovalo se v té době o dalších poruchách učení a také se nebraly v potaz ani důsledky nedostatečného zvládnutí základních školních dovedností na další vývoj jedince (Pokorná, 2010, s. 40).

Pokorná (2010, s. 41) sděluje, že od 70. let 20. století se začalo uvažovat o tom, že poruchy učení lze rozdělit do určitých schémat a nejedná se o homogenní skupinu. Již v sedmdesátých letech předpokládali někteří autoři, že poruchy učení se mohou projevovat i obtížemi v chování, a to ne jako jejich důsledek, ale jako samostatná symptomatická jednotka. Důsledek tohoto vývoje bylo vyrýsování několika skupin poruch, které lze od sebe zjevně odlišit. Z tohoto důvodu vznikla snaha

po klasifikaci těchto poruch, která není pouze teoretickým rozdělením, ale i pro vytvoření specifických terapeutických přístupů k jednotlivým poruchám. Jedna z prvních prací zabývající se touto problematikou, vznikla v roce 1970, kdy bylo vyšetřeno přes 100 dětí a mladistvých s poruchou čtení, při analýze chyb ve čtení byli jedinci rozděleni z 93 % do tří skupin, dysfonetické (obtíže sluchového vnímání), dysidetické (obtíže zrakového vnímání) a alexické (obtíže sluchového i zrakového vnímání).

Pokorná (2010, s. 42) píše o výzkumu provedeném Torgesenem v roce 1982, který vytvořil tři skupiny dětí. První skupina trpěla poruchami učení a podávala nízké výkony v úkolech zaměřujících se na krátkodobou paměť a v různých experimentech podávaly vyrovnané výkony. Druhá skupina trpěla poruchami učení, ale nevykazovala deficit v krátkodobé paměti. Třetí skupina byla bez specifických obtíží s průměrnými výsledky ve čtení. Brzy se zjistilo, že je nutné typologii poruch rozšířit o neuropsychologické přístupy, uvádí výzkum Mattise, Frenche a Rapina z roku 1975, kteří na základě svých vyšetření klientů ve věku 8 až 18 let vytvořili tři skupiny poruch, jazykové poruchy, problémy s nedostatečnou artikulačně-grafomotorickou koordinací a vizuálněpercepční poruchy. Dále Pokorná (2010, s. 43) zmiňuje výzkum Doehringa a Hoshka z roku 1977, kteří tři skupiny, první nazvali obtížemi při hlasitém čtení, protože jen při čtení nahlas docházelo k problémům. Druhá skupina měla obtíže při vytváření intermodálních asociací (obtíže byly při spojování hlásek s písmeny i na úrovni slabik a slov). Třetí skupinou byly obtíže s vytvářením sekvencí, kdy bylo nedostatečné vizuální a vizuálně-sluchové vyhledávání slova slabik ve vztahu k písmenům.

Pokorná (2010, s. 43) z těchto výstupů ukazuje na problém velkého množství a různorodosti informací o specifických poruchách učení a poukazuje na nutnost uspořádání a utřídění dosavadního vědění.

Pokorná (2010, s. 44) uvádí třídění Rourkeho a Del Dotta, které předložili v roce 1994. Tito autoři respektovali různé aspekty problémů. Zabývali se neuropsychologickými deficity, školními obtížemi, sociálně-emočními obtížemi a možnou nápravou. Vytřídili tři typy poruch učení. Typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí, který je dále dělen na obtíže na základě fonologického zpracování, obtíže na základě intermodálního kódování a obtíže při vyhledávání slov. Druhým typem je typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí. A třetí vytříděný je

typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu, který je podobný obtížím při vyhledávání slov, ale obtíže se objevují i při psaní slov a také při psaní v matematice.

V průběhu posledních téměř padesáti letech prošel vývoj vnímání poruch učení velkými změnami. Prvně byly poruchy vnímány jako homogenní skupina, avšak při bližším průzkumu byla následně tato představa negována. Poruchy učení jsou nesourodou skupinou, kdy každá vyžaduje odlišný přístup.

4.2 Výskyt specifických poruch

Dle odhadu UNESCO existuje na Zemi přibližně miliarda lidí, kteří neumí číst (Pokorná, 2010, s. 30). Jaká část z tohoto čísla je ovlivněna specifickou poruchou učení není reálně zjistit.

Z výzkumu z roku 1993 je odhadováno, že v USA existuje kolem 40 až 44 milionů dospělých, kteří nedokážou splnit jednoduché úkoly podle písemné instrukce (Pokorná, 2010, s. 30). Toto číslo odpovídá přibližně 15 až 17 % populace.

V České republice doposud nebyl žádný výzkum orientován na poruchy učení u adolescentů a dospělých osob. Odhad z roku 1981 provedený u dospělých osob v Německu předpokládá, že existují nejméně čtyři miliony osob s poruchou čtení, což odpovídá 9 % populace. V tomto odhadu ale nejsou zahrnuti adolescenti a dospělí s jinou poruchou než dyslexií. Německo je naší zemi kulturně i z hlediska organizace školských institucí blíže než USA a proto Pokorná (2010, s. 32) soudí, že je pravděpodobné, že podobně je na tom i česká populace. To znamená více než tři čtvrtě milionu dospělých obyvatel. Tuto informaci podkládá výzkumem, který prokázal, že pokud se dítě nenaučí číst minimální rychlostí 60 slov za minutu, tak není schopno porozumět čtenému textu a také, pokud čtení dále necvičí, tak i dosažený stupeň dovednosti ztrácí. To znamená, že žáci, kteří odchází ze škol s nižší úrovní čtení než zmiňovaných 60 slov za minutu, své čtenářské dovednosti ztrácí a stávají se funkčně negramotnými.

4.3 Jedinci se specifickými poruchami učení

Právo na vzdělání patří mezi základní práva člověka, ne každý člověk je ale schopen uplatňovat bez obtíží ty své potřeby, které souvisejí s procesem učení a vzdělávání. V současné

době má ve světě některou z poruch nebo druh postižení jedno z deseti dětí (Knotová, 2014, s. 77). Osobně vnímám jako vhodné považovat jakoukoliv odlišnost jako jedinečnost a nikoliv hendikep. Je to možnost k osobnímu obohacení.

Z výzkumů vyplývá, že zvládnutí školních povinností je závislé na čase a úsilí, které jedinec musí vynaložit. Aby bylo čtení funkční, musí být zautomatizované, dostatečně rychlé (nad 100 slov za minutu), musí probíhat bez námahy a také musí být přesné. Ve stejném duchu lze mluvit o rychlosti psaní a správnosti psaného projevu. V matematice se jedná o plynulé a spolehlivé uvědomění vztahů mezi čísly. Je nutné si tyto dovednosti zcela osvojit, ne jen částečně, protože hrozí riziko regrese (Pokorná 2010, s. 140).

4.2.1 Dyslexie

Termín dyslexie je definován různě. Všechny definice se shodují v tom, že se jedná o řečovou poruchu učení. Bartoňová (2012, s. 25) uvádí, že termín dyslexie je někdy užíván také pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek.

Podle Hartla a Hartlové (2010, s. 114) je dyslexie vývojovou poruchou čtení, která je buď vrozená, nebo získaná poškozením mozku. Projevuje se nesnázemi při osvojování čtení při zachovalé inteligenci. Bartoňová (2012, s. 29) popisuje, že dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje v neschopnosti naučit se číst běžnými výukovými metodami. V doslovném překladu znamená slovo dyslexie potíže se slovy nebo poruchu v práci se slovy. Žák má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Žáci s dyslexií musí vydat mnohem větší energii pro běžné výsledky.

Bartoňová (2005, s. 10) popisuje také pseudodyslexii, což je porucha učení z psychických a citových důvodů, neuróz, psychického napětí či sensorické deprivace.

4.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha psaní, neschopnost napodobit tvar písmen, naučit se správně psát. Tato porucha je buď vrozená, nebo získaná poškozením mozku.

Podle Bartoňové (2012, s. 32) je dysgrafie porucha grafického projevu, která postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Při dysgrafii je narušena motorika, porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace. Žáci zaměňují jednotlivá tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné a mají tendence směřovat psací a tiskací písmo. Žáci s dysgrafií píšou pomalu, namáhavě a obsah napsaného v časové tísní neodpovídá skutečným jazykovým schopnostem žáka. Často tyto žáci mají vadné držení psacího nástroje. Samotné psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

4.3.3 Dysortografie

Hartl a Hartlová (2010, s. 114) i Bartoňová (2012, s. 32) popisují dysortografii jako specifickou poruchu učení, která se projevuje nezvládnutím pravopisu. Žáci zaměňují písmena či slabiky, krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké slabiky, sykavky, píšou slova dohromady, vynechávají písmena či slabiky apod.

Bartoňová (2012, s. 32) dále uvádí, že dysortografie se často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Pokud je žák v časové tísní (diktát, písemná prověrka), mohou se objevit i chyby, které již žák zvládl a dokáže objasnit.

4.3.4 Dyskalkulie

Hartl a Hartlová (2010, s. 113) uvádí, že dyskalkulie je vývojová porucha učení, která se projevuje neschopností dítěte naučit se počítat, zvládat číselné řady, číst matematické symboly a provádět matematické operace. Hartl a Hartlová (2010, s. 113) i Bartoňová (2012, s. 34) rozdělují dyskalkulii na grafickou (snížená schopnost psát číslice, operativní znaky, kreslit geometrické tvary, narušení schopnosti správně umisťovat číslice do prostoru), ideognostickou (snížená schopnost chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, narušena schopnost pochopit a převést slovně vyjádřené vztahy do početních operací), lexickou (snížená schopnost číst matematické symboly jako jsou číslice, operační znaky, zlomky, římské číslice, desetiny apod.), operacionální (přímo narušena schopnost provádět početní operace, tendence nahrazovat složitější operace jednoduššími, uchylování se k písemným formám řešení i velmi jednoduchých příkladů), praktognostickou (porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly,

neschopnost členění předmětů podle barvy, tvaru, velikosti) a verbální (porušení schopnosti slovně označovat množství a počty předmětů, operační znaky a matematické úkony).

4.3.5 Dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie

Bartoňová (2012, s. 35) i Hartl a Hartlová (2010, s. 113) popisují dyspinxii jako poruchu kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Žák zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír a má potíže s pochopením perspektivy.

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus (Bartoňová, 2012, s. 35).

Dypraxií se pojmenovává specifická vývojová porucha motorické funkce. Je narušena obratnost a schopnost vykonávat složité úkony. Může se projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Žáci s dyspraxií bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, což často vytváří nechuť k motorickým činnostem (Bartoňová, 2010, s. 35).

Tyto specifické poruchy nejsou v takovém povědomí jako předchozí čtyři. Zatím jsem se nesetkala s nikým, kdo by mi sdělil, že má některou z těchto specifických poruch. Ani na vybrané střední škole nebyl nikdo takový zaznamenán.

4.4 Proč se zabývat poruchami učení?

Čtení je dáváno do úzké spojitosti s chudobou a také má vliv na vnímání sebe samého a vlastní důstojnosti. Z vlastní zkušenosti vím, že lidé s poruchami učení mívají obavu ze čtení před druhými lidmi i v dospělosti a čtení se pro ně stává velkým osobním nedostatkem. Lidé jsou již od dětství srovnáváni s ostatními, opožděný či odlišný vývoj vede ke zvýšené pozornosti na danou osobu a v mnoha případech působí negativně na psychický stav jedince. Proto si myslím, že je důležité podporovat ty z nás, kteří nespádají do společností vytvořených měřítek.

Pokorná (2010, s. 30) sděluje, že lidé, kteří nejsou schopni splnit jednoduché úkoly v psané formě, nejsou také schopni získat stálé zaměstnání nebo vykonávají pouze pomocné práce, které nedovolují finanční nezávislost. Dále uvádí, že podle statistik v USA téměř 70 % vězněných osob

čte na úrovni dětí čtvrté třídy a jsou označováni za funkčně negramotné. Mezi mladistvými delikventy je jich 60 %.

Pokorná (2010, s. 31) píše o programu ABC Prison Literacy z New Jersey, který se zabývá gramotností vězňů. Předpokladem tohoto snažení je myšlenka, že se jedná o nejlepší způsob, jak předcházet opakovanému uvěznění. V roce 1978 bylo založeno nové oddělení pro dospělé s poruchami učení při Institutu pro učební programy a školní pedagogiku v Kolíně nad Rýnem. Terapie se nezabývala pouze nápravou specifických poruch učení, ale také pracovali s psychickou stránkou osob, protože dospělí klienti potřebovali také podporu v otázce sebepojetí. Většina z nich příliš často zažívala neúspěch a zklamání, které bylo spojeno s vlastní bezmocí a neadekvátním hodnocením okolí.

Matějček (2006, s. 56) píše o tzv. začarovaném kruhu. Pokud se nedostaví žádoucí výsledky zvýšeného snažení, žák začne ve škole selhávat. Mohou následovat úzkostné reakce. Žáci s SPU bývají často hodnoceni jako celkově neschopní a navíc neochotní pracovat. Může se u nich objevovat nápadné emoční prožívání a sklony k reaktivnímu chování a potíže s ovládním.

Ze všech zmiňovaných informací je podstatné, že poruchy učení nejsou jen úzkým problémem, který ovlivňuje pouze nevýznamnou část života jedince. Poruchy učení, pokud nejsou dostatečně odborně vedeny k nápravě, působí velmi zřetelně na vnímání sebe samého a ztěžuje či dokonce zabraňuje finanční soběstačnosti, narušuje zdravé sebevědomí a jedince často uvádí do nepříjemných situací.

4.5 Adolescenti

Práce se zabývá žáky na střední škole, a proto je důležité specifikovat vývojové stadium, ve kterém se nachází. Žáci, navštěvující střední školu, jsou podle terminologie vývojové psychologie adolescenty.

4.5.1 Vývojová specifika adolescentů

Adolescence je období, které trvá přibližně od patnáctého do dvacátého roku života. Začíná se výrazně zpomalovat růst a postupně se zcela zastaví. Toto zpomalení nastává dříve u žen. Pokud probíhá adolescence optimálně, stává se fází upevnění všeho nově získaného. Dochází k výběru povolání a k získávání zkušeností v pracovním procesu a také v sexuálním životě (Kohoutek, 2008, s. 112).

Čačka (2000, s. 223) popisuje celý proces dospívání jako velmi obtížné období, kdy prudké fyziologické změny oslabují nervovou soustavu, která způsobuje emoční a nervovou labilitu. Dále uvádí, že v tomto období se objevují pocity nejistoty, které zákonitě provázejí hledání a způsobují konflikty vnitřní i s okolím. Organismus má v této vývojové fázi sklon k únavě, protože uvnitř něj probíhá mnoho změn. Intenzivně pracují žlázy s vnitřní sekrecí, zejména žlázy pohlavní, dochází k rychlejšímu růstu srdce, mírně se zvyšuje krevní tlak, kosti a svalstvo rostou nerovnoměrně.

Podle Bartoňové a Pitnerové (2012, s. 153) si adolescent uvědomuje, kdo je, co je pro něj typické a také v čem se liší od druhých. Začíná chápat svou identitu a jedinečnost. Pubescenti a adolescenti se vyznačují zvýšenou sebekritičností, která bývá často spojena s emoční labilitou, kdy se zaměřují na své pocity a hodnocení vlastního vzhledu. Z nedostatku zkušeností a stálého sebezpozorování často vzniká pocit neporozumění ostatních. U adolescentů přetrvává pocit vlastní privilegovanosti, imunity vůči různým rizikům a preferování intenzivních prožitků. Přijímají pouze svobodu a nestojí o zodpovědnost. Pro toto vývojové stadium je důležitá sebeúcta, která bývá v tomto období labilní a zranitelná. Sebedůvěra jedince je ovšem dána do značné míry prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá, závisí na přijetí a ocenění druhými, hlavně vrstevníky.

Období adolescence je velmi citlivou částí života. Jedinec již ví, kým je, dokáže sám sebe vnímat a hodnotit. Nastává zde mnoho změn, jedinec vnímá, že již není dítětem, přenáší se na něj stále více zodpovědnosti a také se učí žít v páru a komunikovat s opačným pohlavím. Někteří si již v této době vybírají své životní partnery, přijímají odpovědnost za další osoby a začínají pracovat. Toto období je také velmi intenzivní na prožitky, někteří jedinci se odpoutávají od rodičů díky internátnímu životu a začínají si uvědomovat sami sebe a své představy o životní náplni.

4.5.2 Specifika adolescentů s SPU

4.5.2.1 Specifika adolescentů s SPU ve školním prostředí

U žáků se specifickými poruchami učení nastávají problémy v akademických dovednostech, jako je čtení (nahlas i potichu), jazykové vyjadřování (psaní, pravopis, rukopis), matematika. Nejčastěji uváděným problémem středoškoláků s SPU je pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu. Specifická porucha může zásadně změnit postoj žáka ke čtení a psaní. Žáci s SPU, dokonce i když jsou jejich obtíže kompenzovány, neradi čtou. Výsledkem je menší přísun informací a

omezení rozvoje slovní zásoby. V oblasti sluchové a zrakové percepce vykazují slabou koordinaci očních svalů, žáci mohou mít problémy se sluchovým a zrakovým zpracováváním, se sluchovou a zrakovou pamětí. Nedostatky v sluchové a zrakové percepci mohou těmto žákům bránit ve schopnosti efektivně rozvinout a používat jazyk. Tyto nedostatky se projevují v technice čtení - čtení nahlas je trhané, vynechávají slova, vypouští koncovky. Při čtení také žáci ztrácejí aktuální pozici v textu a mohou mít problémy s únavou očí (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 154).

Žáci s SPU mívají výrazné potíže při hlasitém a tichém čtení. Žáci čtou pomalu a rozvážně, přeskakují slova, při hlasitém čtení opakují řádky, mohou zaměňovat, vypouštět nebo přesmykovat písmena a slabiky. Dále mohou ztrácet pozici na stránce, nedokáží ve slovech vypozerovat základní fonetické elementy a porozumění textu ustupuje do pozadí, což dokazují chybné odpovědi na otázky týkající se textu (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 154). Bartoňová (2012, s. 31) doplňuje, že žáci s SPU mají obtíže s rozlišováním různých typů písma, zaměňují písmena, obtížně vyslovují složitá slova a také jim dělá obtíže naučit se specifické termíny.

Problémy žáků s SPU zasahují také do gramatiky a psaní. Psaní je neuspořádané, časté jsou chyby v interpunkci. Mimo tyto problémy jsou také časté potíže v koncentraci jedince, snadno se rozptýlí, je neklidný, impulzivní. Žáci s SPU mohou působit jako málo snaživí, pohodlní, bez zájmu o věc, ale přitom častokrát musí vynaložit mnohem větší úsilí než ostatní. Dalším problémem na střední škole bývá menší schopnost připravit se na zkoušení většího rozsahu látky. Žák může podávat nevyrovnaný výkon, mít potíže se zachováním informací bez nadměrného procvičování a praxe. Potíže mu také činí vyvozování závěrů a dedukování. Specifická porucha učení také ovlivňuje sociální chování (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 155).

Jedinci se specifickou poruchou učení (nejčastěji se setkáváme s dyslexií, dysgrafií a dysortografií) mají ztíženou schopnost čtení a psaní. Jejich projev, ať ústní nebo písemný, většinou neodpovídá osobám bez SPU. Tito jedinci jsou tímto znevýhodněni a musí vynakládat mnohem větší úsilí, aby uspěli.

4.5.2.2 Sociální specifika adolescentů s SPU

Bartoňová a Pitnerová (2012, s. 157) píše, že sociální role jsou důležitou součástí identity jedince. Sociální dovednosti jsou nezbytné ke zvládnutí každodenních situací. Deficity v sociálních dovednostech mohou narušit fungování jedince daleko více než běžná specifická porucha učení,

protože sociální deficity ovlivňují každodenní interakci s prostředím. Rozvoj sociálního citění je určitým způsobem podobný rozvoji studijních dovedností, čtení nebo počítání. V obou situacích musí žáci předvídat určitý průběh situace a musí být schopni porovnat aktuální výsledek s očekávaným. Přibližně třetina žáků s SPU má problémy v sociální oblasti. Tito jedinci se dostávají do složitých sociálních situací a prožívají svůj neúspěch nejen na půdě školy, ale také bývají odmítáni svým okolím. Porucha v oblasti sociálního vnímání může být primární poruchou SPU. Pokud je to porucha schopnosti učit se, která způsobuje emocionální a sociální problémy, může rovněž indikovat sekundární problém. Dobré sociální a interaktivní schopnosti jsou předpokladem, aby žáci vycházeli se spolužáky a dospělými. Žáci bývají často sociálně nevyzrálí, což vede k neadekvátnímu chování v sociálních situacích. SPU se také odráží v komunikačních schopnostech, kdy jedinci mají problém s vyjadřováním, pozdě a problematicky reagují na dotazy. Jedinci se také často neumí poučit z vlastních chyb, často trpí pocity úzkosti a frustrace, což může vyvolat hněv a agresivitu, kterou projevují vůči sobě nebo nejbližšímu okolí. Úzkost a frustrace negativně ovlivňuje sebehodnocení. Jedinci, kteří mají problémy s vnímáním sociálních situací, nejsou schopni odhadnout neverbální řeč okolí a často vypadají, jako by postrádali takt a vnímavost.

Jedinci se specifickými poruchami učení mohou mít problém v sociální oblasti. Vzhledem k tomu, že člověk žije ve společnosti, je denně konfrontován s mnoha situacemi. Ani pro člověka bez SPU není jednoduché zvládnout všechny každodenní situace. Pro některé jedince se SPU jsou tyto střety natolik stresující, že se společnosti začnou dokonce vyhýbat. Někteří přestávají komunikovat a nechtějí navazovat nové kontakty, což vede ke stále většímu odloučení. V tomto ohledu je důležité pochopení okolí a tolerance skutečnosti, že jedinec není schopen rozpoznat neverbální signály a také adekvátnost svého projevu.

4.6 Rodina a její spolupráce se školou

Rodina je nejstarší společenskou institucí, plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Rodina vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, dává základy etiky a životního stylu. Rodina začleňuje jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem je tzv. nukleární rodina, což značí nejužší rodinu, tedy oba rodiče a děti. V současné době je pojem rodina chápán jako společenství, které žije

ve vlastním prostoru (domově), uspokojuje potřeby jednotlivců, poskytuje péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní důležité výchovné funkce (Sobotková, 2007, s. 33).

Rodina a partnerské dvojice, včetně dětí fungují jako malá sociální skupina specifického typu se všemi aspekty. Dítě se v primární rodině (rodiče a děti) učí zvládat svoji roli a důležitá je také jeho identifikace s rolí rodiče stejného pohlaví. Nejen rodiče ovlivňují dítě, také sourozenci, či jejich absence, velmi výrazně ovlivňují chování a vnímání dítěte (Pavličková, 2013, s. 102). Janderková (2010, s. 35) přidává ještě fakt, že rodičům s dítětem s postižením pomáhá kontakt s rodinami podobně postižených dětí.

Podstatnou část života tráví jedinec v rodině, která na něj určitým způsobem působí. Rodiče by neměli spojovat lásku k dítěti s jeho školními výkony a měli by mu být oporou v řešení jeho osobních problémů. Je potřebné, aby rodiče byli schopni být nejen důslední, ale také laskaví. Nikdo není schopen podávat stále skvělé výkony, odráží se zde nejen intelekt a vůle, ale také aktuální psychický stav. Rodiče by si měli uvědomit, že klidným, láskyplným rodinným zázemím umožní svému dítěti cítit se jistě i přes své nedostatky.

4.6.1 Spolupráce rodičů a školy

V zájmu rodičů je, aby se děti pohybovaly v bezpečném prostředí a do školy chodily bez obav. Rodiče se mohou zapojovat do preventivních aktivit a mohou spolupracovat na odhalování vztahů ve třídě svých dětí, protože mají mnoho informací od svých dětí. Rodiče by se měli minimálně dozvědět, kdo s jejich dětmi bude pracovat, proč a také jakým způsobem. Měli by znát také smysl preventivních programů a být informováni o aktuálním dění a realizaci nutných intervenčních kroků (Knotová, 2014, s. 39).

Rodiče se mohou zapojovat do dění školy a tím přispět k lepší propojenosti rodinného prostředí a školního. Zajisté mohou být velmi nápomocni nejen svým dětem, ale také učitelům. Spolupráce rodičů se školou napomáhá k systematickému a harmonickému působení, které je pro každého jedince jistě přínosnější, než působení neharmonické či dokonce protikladné.

4.6.2 Podpůrná opatření v rodině

Je potřeba, aby rodiče akceptovali, že jejich dítě má specifickou poruchu učení. Takto mohou být dítěti pomoci a vytvářet jeho zdravou sebedůvěru. Pokud rodiče dítěti vysvětlí, co znamená daná specifická porucha učení, tedy že přináší obtíže ve čtení, psaní a dalších oblastech a

vysvětlí, že tato porucha neznamena hloupost, cítí se dítě pochopeno a přijímáno. Tento stav se odráží v emocionální oblasti a také ve výkonové. Dítě se nesmí cítit pod tlakem a není vhodné jej do činnosti nutit. Je potřeba, aby převládal pocit úspěchu (vyzdvihovat i malé posuny). Dítě s SPU lze snadno přetížít a je tedy nutné úkoly rozdělit na malé části a také stanovovat krátkodobé cíle. Cíle dlouhodobé totiž vzbuzují strach a obavy. Rodiče také mohou pomoci najít svému dítěti smysl, který nejvíce preferuje a který by měl být tím opěrným. I přesto by se měli snažit zapojovat všechny smysly. Děti také dobře reagují na PC programy. Kontakt rodičů se školou pomáhá v nalezení jistoty a také vhodných postupů a koordinaci, je tedy dobré pravidelně komunikovat se školou (Bartoňová, 2005, s. 38).

Rodiče zažívají pocity viny související s neúspěchy jejich dítěte. Je proto důležité, aby získali důvěru v sebe i své děti. S touto skutečností mohou pomoci poradenská zařízení, například pedagogicko-psychologická poradna, rodinné poradny a krizová centra. Dětem je zajisté velkou podporou, pokud je rodiče přijímají takové, jací jsou. Rodiče také mohou své děti stimulovat k činnosti, která vede ke zdokonalování a posilování.

4.7 Střední škola

Střední školy jsou soustavou škol poskytujících střední vzdělání, které následuje po ukončení vzdělání základního. V ČR rozdělujeme střední školy na gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště, konzervatoře, lycea, střední integrované školy a speciální střední školy (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 290).

4.7.1 Metody, formy a pomůcky používané ve výuce

Každý žák by si měl vytvořit své specifické strategie, které mu budou pomáhat v učení. Strategie je určitý postup, který pomáhá rychleji zvládnout určitý úkol. Někteří žáci nevědí, která strategie jim přinese největší užitek, a proto je nutné, aby pedagog či rodič zajistil množství metod, forem a pomůcek, ze kterých lze vybrat tu nejvhodnější.

S každým jedincem by mělo být vědomě pracováno na strategiích, touto cestou lze vědomě předcházet chybám a na úkolu pracovat s porozuměním (Pokorná, 2010, s. 111).

Žáková (in Bartoňová a Pitnerová 2012, s. 155) rozděluje žáky dle stylu učení na čtyři typy. Auditivní typ se nejlépe učí sluchovou cestou, nejvíce používá poslech výkladu, komunikaci s učitelem, pokládání otázek. Učivo si nahlas předříkává nebo namlouvá na diktafon. Často se také učí s rodičem. U vizuálního typu převažuje učení zrakovou cestou, takový žák využívá učebnice, zápisy v sešitech, dělá si přehledy, výpisky, taháky, využívá nákresy, diagramy a učí se pomocí pozorování. Dalším typem je haptický, tento žák se nejlépe učí pomocí hmatu, učí se pomocí názorných pomůcek, pokusy a manipulací s konkrétními předměty. Posledním typem je motorický, u něhož převažuje učení pomocí pohybu. Tento žák například při učení chodí, často mění polohu a jeho pomůckou je využívání rytmičce.

Jednotlivé učební styly jsou v přímé souvislosti se styly učení, které si žák volí při získávání informací (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 174).

Pokud máme žáka, který lépe využívá zrakovou paměť, lze výuku obohatit o množství názorných pomůcek (makety, obrázky, názorná videa, simulace, modely atd.), kdy je využíván převážně zrak. Tímto je možné žáka lépe stimulovat a usnadnit mu proces učení. Stejně lze upravit výuku, pokud žák přijímá nejvíce informací pomocí sluchu (videa, zvuky, hlasový projev atd.).

Možnosti kompenzace jsou velmi široké, žáci mohou využívat dle svých preferencí písemné nebo ústní zkoušení, práci na PC, doplňovací cvičení, může jim být snížen rozsah povinné četby, mohou získat větší časovou rezervu pro vypracování úkolu, místo známky mohou být ohodnoceni slovně (což přispívá k lepší reflexi žáka), také mohou mít vypracován individuální vzdělávací program, dále může být možnost konzultací s rodiči, přizpůsobení organizace vyučování do skupinek, specializované třídy, doučování, skupinová terapie pro žáky s SPU pro posilování sebedůvěry a sebepoznávání, dyslektické kroužky a Dys-kluby.

4.7.2 Techniky reedukace

Techniky reedukace jsou způsoby, kterými lze v jedincích posilovat správné návyky při psaní a čtení. Pokud jedinec není schopen správně číst či psát, je nutné začínat s tou nejzákladnější reedukací i přesto, že se může jednat o dospělého jedince.

Tato část je volně zpracována dle Bartoňové (2005, s. 32 až 50).

Metoda obtahování

Je vhodná na počátku reedukace u těžkých případů dyslexie a dysgrafie, pokud nefunguje zraková a sluchová analýza natolik, aby na ní byla založena výuka čtení, lze použít jako hlavní vodítko hmat a pohyb. Žák si vymyslí těžké slovo, které by nebyl schopen napsat ani přečíst. Slovo se napíše velkými písmeny a žák je prstem (dotýká se papíru) obtahuje a zřetelně vyslovuje každé písmeno. Jakmile pohybově slovo ovládá, zakryje se slovo a vybavuje si jej z paměti. Poté píše slovo načisto a musí jej napsat dokonale. Důležitá je výrazná pochvala. Žák si uvědomí, že existuje způsob, jak se všemu naučit.

Metoda Fernaldové

Je určena pro nápravu čtení u čtenářů, kteří mají dobrou strategii čtení, ale čtou pomalu. Je určen cca 10stránkový text, jedinec jej prvně přeletí zrakem a současně si podtrhává nesnadná slova, stejný postup udělá ještě jednou (a znovu podtrhává slova, stejná i nová), poté podtržená slova přečte a teprve poté čte celý text. Tato metoda pomáhá nejen zlepšit plynulost a rychlost čtení, ale také pomáhá s psychickou stránkou jedince.

Metoda čtení se záložkou (okénkem)

Účelem této metody je cvičit správný pohyb oka po řádku a odstraňovat tzv. dvojité čtení. Tato metoda je účinná hlavně u mladších dětí. Záložka s okénkem se vloží na čtený text a pohybuje s ní ten, kdo s dítětem pracuje. Rychlost pohybu je nutno přizpůsobit čtenářským možnostem žáka. Tato metoda je velmi náročná na soustředění a je proto nutné nechat prostor na relaxaci.

Čtení v duetu

Metoda spočívá ve čtení nepochvičovaného textu spolu s dítětem. Rychlost čtení se přizpůsobí možnostem dítěte a ten, kdo s dítětem pracuje, čte výrazně, zřetelně a se správnou intonací. Dítě vyrovnává tempo a snaží se přizpůsobit. Při tomto nácviku dítě neslyší své špatné čtení, snadněji se vzdává špatných návyků a aktivně si zvyká na správnou intonaci vět.

Metoda vyhledávání chyb

Jedinci je předčítán text s chybami, kterých se sám dopouští a jeho úkolem je tyto chyby nalézt a opravit. Chybně napsaný text lze dát jedinci k opravě a tím využít tuto metodu k samostatné práci.

Metoda dublového čtení

Tato metoda je využívána u žáků, kteří čtou nepřesně, domýšlejí koncovky nebo často chybují. Žák čte hlasitě zvolený text o slovo později, než jej čte nahlas pedagog či rodič. Tímto lze odbourat obavu ze čtení, která se také výrazně odráží na výkonu žáka.

Nácvik dlouhých a krátkých samohlásek

Používá se u jedinců, kteří nejsou schopni reprodukovat rytmizované struktury, zvláště zvukové. K reedukaci se používá bzučáku. Jedinci je předřikávají slova s výraznou výslovností délek a rytmus slov se zmáčknutím tlačítka na bzučáku přehraje. Jedinec opakuje slova a snaží se napodobit rytmus bzučáku. V další fázi jedinec zapisuje pomocí teček a čárek rytmizované zvuky a slova, která jsou mu předřikávána, která opakuje a která říká sám. Lze využít i vytleskávání.

Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek

Je vhodné vybrat slova, která mění význam délkou samohlásky (např. muže - může). Jedinec se učí zaznamenávat si délku samohlásky pomocí tečky a čárky. Používá se také zvýraznění problematického prvku nebo bzučák.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik

Pro rozlišování je nutno využít co nejvíce smyslů, jako pomůcka slouží buď tzv. mačkadlo, což je destička se zvýrazněnými tvrdými a měkkými slabikami, nebo tvrdé a měkké kostky, na nichž jsou odpovídající slabiky.

Chyby ve výslovnosti

Správnou výslovnost lze procvičovat logopedickými říkankami, které jsou zaměřeny na artikulační neobratnost a specifické asimilace. Jedinec zjišťuje počet slov ve větě, podtrhává špatně napsaná slova atd. Vhodnou hrou na procvičování je slovní kopaná.

Záměna písmen

Nejčastěji se zaměňují $h \times k$, $r \times z$, $a \times o$, $m \times n$. vhodné je zapojit co nejvíce smyslů a barevné rozlišování. Procvičuje se opisem, přepisem, diktátem. Tato činnost je náročná a je nutno ji používat často, ale v malých dávkách.

4.7.3 Podpůrná opatření ve škole

Možností, jak pomoci jedinci s SPU být úspěšným, je nespočet. Jedná se o místo usazení žáka ve třídě, o způsob výkladu, motivaci, aktivitu učitele a žáků a mnoho dalšího.

Bartoňová (2005, s. 15) píše, že odborníci se shodují v obecných přístupech k žákům s SPU. Obecně platí, že je vhodné posadit žáka s SPU nejlépe dopředu, samotné nebo vedle klidného žáka, ne vedle upovídaného. Žák s SPU lépe pochopí novou látku, pokud je vysvětlována krátkými větami a jednoduchými slovy. Ujist'ovat jej o dobrém pochopení látky a vštěpovat mu poslušnosti. Úkoly je vhodné zadávat v krátkých termínech, vyhnout se únavě a rychlému rytmu. Také je důležité nedávat těžkou látku po vyčerpávající činnosti, jako je například diktát. Učitel by měl být trpělivý a pomoci žákovi s SPU na začátku nového úkolu. Je také vhodné snažit se zajistit pomůcky, které žákovi zjednoduší pochopení učiva. Dlouhá text je pro žáka s SPU příliš náročným a je vhodné jej zkracovat. Důležité je také nezpůsobovat žáku s SPU zbytečný stres, který může nastat, pokud je vyvolán k přednesu textu před třídou a podobně. Žák se dostává do psychického napětí, které jeho výkon ještě více snižuje.

Vždy je nutné postupovat podle didaktických principů, dodržovat systematičnost, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, dávat příklady z praxe atd. Je důležité snažit se zapojit maximum smyslů s důrazem na ten, který je pro žáka neefektivnějším zdrojem informací. Takto lze žáky dostatečně aktivovat, a pokud jsou hodiny dostatečně pestré, je vysoká šance, že žáci dokáží udržet celou dobu pozornost.

4.7.4 Střední škola a její působení v sociální oblasti

Střední škola má v žácích rozvíjet sociální dovednosti a měnit pomocí sociálních strategií typický žákům způsob reakce na sociální situaci. Je potřeba rozvíjet kognitivní reakci na sociální podnět a přemýšlet o sociálním jednání. Mezi strategie učení se sociálním dovednostem patří učení žáků formovat myšlenky, než odpoví, vyjádřit slovy a nacvičit si sociální reakci, uvědomovat si důsledek svého chování, naplánovat předem sociální jednání a učit se nebýt impulzivní a jednat s rozvahou (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 160).

Tyto strategie používá mnoho učitelů intuitivně, ale dokonalá práce s žáky s SPU vyžaduje systematickosti a také sledování změn v chování žáka (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 160).

Je potřeba, aby u žáků vzniklo pozitivní sebehodnocení a sebeúcta, které vedou postupně k vytvoření vlastní ideální identity. Je velmi těžké odlišit, které reakce okolí jsou odezvou na jedince (na chování nebo zevnějšek) a které více vyplývají z osobních vlastností partnera, nebo jsou dokonce náhodné (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 161).

Je velmi těžké uchránit kohokoliv negativní reakci okolí. Vstupuje zde velmi mnoho proměnných a rozpoznat, kdy se jedná o naši osobu a kdy jde osobnost druhého či souhrn náhod, je opravdu náročné. Žáci s SPU bývají (stejně jako většina ostatních žáků) velmi citliví na negativní projevy a často si je vztahují k vlastní osobě a tím sami u sebe ztrácí na ceně.

Na každého člověka působí velké množství různých vlivů. Každý jedinec je schopen se s nimi vyrovnávat různě a svým způsobem. Některé způsoby nejsou společností akceptovány a proto je potřeba je usměrnit či transformovat na chování přijatelné. U některých jedinců tato sebekontrola a přeměna funguje přirozeně a u jiných je k tomu potřeba velkého úsilí a pozornosti. Ne každý je schopen přirozeně vnímat jemné podněty a pracovat sám na sobě. V takovém okamžiku je nutné, aby byl jedinec citlivě formován systematickými a promyšlenými způsoby. Takovýmto postupem je možné i jedince s velmi slabými sociálními dovednostmi zařadit do společnosti a pomoci mu překonat vlastní deficity.

Tuto situaci velmi dobře vystihuje golem efekt a pygmalion efekt. Golem efekt je situace, kdy je jedinec přijímán záporně, není podpořen a je pouze shazován. V takovém jedinci pravděpodobně vzroste pocit méněcennosti, nedokonalosti a neschopnosti. Jedinec si nevěří a ani nemá potřebu zkoušet, zda by určitou překážku zvládl nebo ne, automaticky se vnímá jako poražený. Naopak pygmalion efekt ukazuje, že pokud jedince bereme jako velmi schopného a projevujeme mu důvěru, sám v sobě je poté schopen nalézt všechny atributy, které v něm jsou podporovány. Zajisté již z tohoto odstavce je patrné, kam směřuje který způsob komunikace.

4.7.5 Specifika ve škole

4.7.5.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je vypracováván dle potřeby žáka s SPU a ve školním vzdělávacím programu jsou zapracována podpůrná opatření a další podmínky, které umožňují zdárný průběh vzdělávání. Základem IVP je diferenciací a individualizace obsahu vzdělání, využívání speciálních metod a forem práce a zohlednění stupně a míry postižení. Práce se žáky s SPU má na střední škole specifické rysy, kterými se liší od práce s mladšími jedinci. Na střední škole se využívají hlavně kompenzace, kterými může být opravný program na počítači, nebo u čtení lze využít diktafon, magnetofon, grafická znázornění a také se více opírat o paměť. Tyto zvláštnosti práce vyplývají z negativní zkušenosti, malé motivace, nezvládnutí běžných prostředků výuky a z psychického vývoje (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 165).

Individuální vzdělávací plán pomáhá jedinci se SPU v úspěšném zvládnutí střední školy. Přizpůsobuje obsah vzdělání a také jeho formu možnostem konkrétního žáka.

4.7.5.2 Přístup učitele k žákům s SPU

Úkolem pedagoga je pomoci najít žákovi jeho vlastní učební styl a vést ho k úspěchu. Intervence, která je určena jednomu žákovi, může být užitečná celé třídě. Učitel může žákovi pomoci tím, že se zaměří na jeho koníčky a tím jej vede k posílení slabých stránek (lze je takto motivovat ke čtení nové literatury), další možností je využívání automatizace, když je žák pomalý v psaní, učitel může identifikovat problém, který to způsobuje, ten izolovat a následně automatizovat. Dále lze žákovi usnadnit činnost rozdělením rozsáhlého postupu v kroky a požadováním rozplánování dlouhodobých úkolů. Také lze strukturovat úkoly pro posílení neurovývojových funkcí a tak zdokonalovat jejich dovednosti. Učitel také může připravit jedince na aktivity předtím, než začne pracovat (například dát příklady otázek, které budou v testu). Dále může učitel povzbuzovat žáka k přemýšlení nahlas během těžkých úkolů a tím jej učí sebetréninku. Sebekontrola může být povzbuzena tím, že žák sám hodnotí své výsledky a sám se opravuje (Lewin in Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 175).

Je vhodné, pokud učitel využívá již dosažených znalostí žáků, tím lze získat hlubší porozumění tématu. Učitel by měl kontrolovat postup žáků a také by měl učit žáky kontrolovat se

svůj vlastní postup. Tak získají představu, jak jim která věc jde. Je dobré, pokud se žáci naučí zevšeobecňovat a přizpůsobovat kontextu, toho lze dosáhnout uváděním do praxe. Aktivní žák je úspěšnější než pasivní, proto je vhodné aktivitu podporovat. Učitel také může žáky naučit efektivní strategie, které jim pomohou lépe si informace zapamatovat. Také spolupráce ve skupinkách pomáhá zvyšovat úspěšnost, motivovat a také se současně zlepšují i vztahy mezi žáky. Pokud se žáci učí navzájem, mohou být oba úspěšnější. Učitel, který klade otázky, pomáhá žákům, aby dané problematice porozuměli. Klást otázky, nechat dostatek času na promyšlení a navázat na otázku a odpověď zefektivňuje učení žáků.

Učitel by tedy měl vést žáka k úspěchu, který lze vést přes dosahované úspěchy. Učitel může jedinci pomoci nalézt jeho učební styl, podporovat jej a také je vhodné, pokud podporuje svým chováním dobré vztahy ve třídě. Takto jedinec může pocítit sounáležitost a je pro něj snazší procházet těžkými chvílemi vzdělávání.

4.8 Poradenská zařízení

4.8.1 Poradenské služby v ČR

Poradenské služby spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Současná podoba poradenských služeb se utvářela v 90. letech 20. let. Postupem času vznikala koncepce postavená na činnosti výchovného poradce, školního metodika prevence, dále školního poradenského pracoviště a jeho spolupráci se školskými poradenskými pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum). Tyto služby jsou poskytovány na základě školského zákona č. 561/2004 Sb. a jeho vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláškou č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školních zařízeních (Knotová, 2014, s. 11).

Školská poradenská zařízení mají funkci informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou. Poskytují odborné služby speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické, dále preventivně výchovnou péči, napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků a studentů a také při přípravě na budoucí povolání. Mezi tyto zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Tato zařízení spolupracují také se středisky výchovné péče, policií, lékaři, psychology, terapeutů a také s nestátními subjekty, jako jsou například krizová centra (Knotová, 2014, s. 17).

Pedagogicko-psychologické poradny provádějí komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, která je zaměřena na šetření školní zralosti, na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Pedagogicko-psychologické poradny zjišťují individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání dětí a mládeže a komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků. Dále zpracovávají posudky a odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí a mládeže do škol a školských zařízení. Poskytují konzultace, odborné informace a zajišťují poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které nemají tyto služby zajištěny jinak (Knotová, 2014, s. 18).

Činnost speciálněpedagogických center je zaměřena na podporu klientů od tří do devatenácti let. Zaměřují se na klienty se speciálními potřebami a na mimořádně nadané. Podporují klienty v předškolním věku v péči rodičů, klienty integrované do školských zařízení a škol, klienty s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy. Činnost speciálněpedagogického centra je ambulantní na pracovišti centra nebo v prostředí, kde klient žije, ve škole či jiném zařízení. Tato centra také poskytují odbornou metodickou pomoc učitelům s integrovanými žáky. Speciálněpedagogická centra zajišťují speciálněpedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro klienty, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu a pro pedagogické pracovníky atd. (Knotová, 2014, s. 19).

Výchovný poradce poskytuje poradenské služby na ZŠ a SŠ a zároveň je stále především učitelem. Může jím být jmenován kterýkoli učitel školy a musí splňovat požadavky na vzdělání dle vyhlášky č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Výchovný poradce má ve své náplni práce poradenskou činnost (např. kariérní poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními) a metodickou a informační činnost (např. zprostředkovává nové metody pedagogické diagnostiky a intervence, poskytuje informace o činnosti školy a shromažďuje informace o žácích v poradenské péči) (Knotová, 2014, s. 29).

Poradenské služby slouží učitelům, žákům, rodinám a dalším jedincům a subjektům. Tyto služby zahrnují velmi širokou škálu působení. Poradenské služby slouží k diagnostice, k předávání vědeckých informací veřejnosti, pomáhají v pochopení různých problematik a mnohé další. Díky jejich činnosti lze lépe poznat a pochopit žáky se SPU a pomoci rodině a učitelům ve zvládnání překážek.

4.9 Jak přistupovat k žákům se specifickými poruchami učení?

Bartoňová a Pitnerová (2012, s. 155) píší, že velmi důležitá pomoc při učení spočívá ve schopnosti uvědomit si, zda je při studiu lépe využitelná zraková nebo sluchová paměť. Dále píší, že pravidelné učení kratší dobu, po větší počet dnů, bývá zpravidla efektivnější než učení ve stresu mnoho hodin vcelku.

Pokorná (2010, s. 33) popisuje případ ze své praxe, kdy studentka s SPU neměla potřebu překonat svůj hendikep, pouze chtěla potvrzení o své poruše učení. To poukazuje na problém přílišné tolerantnosti hodnocení žáků na základních, středních a dokonce i vysokých školách u nás. Zdůrazňuje, že zohlednění hendikepu dyslektiků nemůže znamenat toleranci jejich pravopisu. Zohlednění hendikepu znamená mít příležitost napravit svůj hendikep pod odborným vedením, které umožní dosáhnout přijatelné úrovně pravopisu.

Jen málokterý jedinec je ochoten se zdokonalovat z vlastní vůle. Většinou je potřeba jistého vnějšího tlaku, abychom se snažili. Stejný princip funguje i u žáků se SPU. Pokud necítí potřebu se zlepšovat a překonávat, budou se pouze vymlouvat na svůj hendikep a přestanou sami sebe posunovat dále. Je velmi těžké snažit se zdokonalovat v něčem, co nám činí velké potíže a snižuje naše vlastní sebehodnocení. Jednodušší cestou je přestat se snažit. Do tohoto bodu se dostane snad většina lidí, kteří se poněkolkrát snaží vymanit z kruhu neúspěchu. Po určité době tato snaha začne polevovat a člověk začne hledat spíše únik. Je důležité podporovat jedince s jakýmkoliv problémem. Pokud je člověk již příliš unaven snahou o zlepšení, je velmi těžké jej namotivovat k dalšímu pokusu. Osobně si myslím, že žák by měl být podporován, měl by cítit důvěru a také fakt, že se může zlepšit.

4.10 Podpora žáků s SPU – zásady nápravy

Je důležité, aby se žáci s SPU přes své deficity cítili emocionálně přijati. Jejich sebevědomí je nutné neustále posilovat a využívat kompenzační prostředky, které se zaměřují na to, co jedinci zvládají a co je zajímavé. Dále je důležité hovořit se žáky o skutečných příčinách jejich selhávání a podporovat je v tvořivosti. Je potřeba také podpořit rodiče, aby pochopili, v jakém emočním stavu se jejich dítě nachází a co je potřeba k jeho pozitivnímu vývoji. Je nutná vzájemná spolupráce a pomoc v podpoře žáka. Také je velmi důležité, aby rodiče měli realistická očekávání od svých dětí. Děti by své chyby neměly brát jen jako něco negativního, ale měly by je chápat jako součást učebního procesu a pracovat s ní. Silné stránky žáka s SPU by měly být podpůrným systémem (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 10).

Náprava každého žáka vyžaduje mimořádnou péči a dlouhodobou práci. Při zahájení této práce je žádoucí začít oblastí, kde lze očekávat úspěch, tím se naváže pozitivní kontakt a žák je lépe motivován ke spolupráci. Je potřeba zvolit vhodnou metodu a přístup, který je laskavý a přitom důsledný (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 126).

Při nápravě je nutné respektovat specifika každého případu. To obnáší nejen samotné obtíže žáka, ale také respektování vnitřních a vnějších podmínek. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Mezi vnější podmínky se řadí prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi. Je nutné analyzovat celkovou situaci žáka (vztah k učení, situace rodičů...), co nejpřesněji diagnostikovat obtíže žáka a stanovit přiměřenou obtížnost jednotlivých úkolů. Také je potřebné, aby žák zažil nejlépe v první hodině úspěch v té oblasti, kde dosud selhával, je vhodné dělat menší kroky, aby žák častěji zažíval úspěch. Žáci s SPU potřebují pravidelnou, nejlépe každodenní práci, protože systematická činnost je velmi důležitá pro nacvičení určité schopnosti či dovednosti. Návčik je vhodné dělat krátký a intenzivní, kdy je využívána aktivita žáka a omezují se pasivní postupy. Je potřeba je opakovat tak dlouho, dokud není činnost zautomatizována a používat metody a techniky, které jsou co nejpřirozenější a zároveň respektují situaci, v níž se žák musí osvědčit. Žák se potřebuje dokonale soustředit, což znamená také prostředí bez rušivých vlivů. Poslední zásadou je strukturovanost, žák si pamatuje to, co si dokáže představit (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 127).

U žáků se SPU je potřeba se zaměřit na tu oblast, která je baví. Tak mohou i po sérii nezdarů zažít úspěch a znovu získat chuť bojovat proti svým deficitům. Tak jako kdokoliv jiný i žák se SPU

potřebuje cítit podporu, oporu a bezpodmínečné přijetí. Žák tímto získává sebejistotu a také odolnost vůči nezdaru. Pokud si žák vytvoří pravidelný rytmus (domácí úkoly, procvičování, relaxace), je pro něj jednodušší zvládnout jakoukoliv činnost. U většiny žáků se SPU je vhodnější učení v malých časových intervalech a menším objemu učební látky.

4.11 Lze pro všechny žáky s SPU použít stejnou metodu?

Pokorná (2010, s. 40) uvádí, že poruchy učení jsou ve svých projevech nehomogenní skupinou a není možné pracovat s osobami, které trpí poruchami učení, ve skupině, ani pokud je s nimi pracováno individuálně. Je potřeba s nimi pracovat individualizovaně, kdy se ke každé osobě přistupuje v souladu s její individualitou.

Bartoňová (2007, s. 191) uvádí, že lze obecně využít formy intervence. K posílení slabých stránek žáka lze zvolit zaměření na jeho koníčky (motivace ke čtení), dále pomoci studentovi představit si nové informace v mnoha směrech (udělat prezentaci, koncept), posilovat sociální učení na základě praktických zkušeností, využít automatizace, naučit se žáka pracovat v rozsáhlém postupu po krocích, strukturovat úkoly, připravit žáka na aktivity předtím, než začne pracovat (dát příklady otázek), využít autotrénink (přemýšlení nahlas během složitých úkolů), sebekontrola (žák se sám hodnotí a opravuje své chyby).

Je pochopitelné, že by žáka s SPU, který se potřebuje pečlivě soustředit na zadaný úkol, vyrušoval spolužák, který je neklidný a upovídaný. Z tohoto důvodu je zajisté vhodné, aby i tento rušivý element byl co nejvíce eliminován (např. vzdáleností). Je nutné si uvědomit, že nelze použít jeden způsob na každého jedince, byť by se jednalo o stejnou specifickou poruchu učení. Vzhledem k odlišnosti každého jedince je snad samozřejmé, že nelze použít stejnou metodu na všechny žáky s SPU. Stejně jako nelze využívat tutéž metodu u žáků bez SPU se stejnými výsledky. Každý jedinec je totiž natolik jedinečný, že je potřeba prvně zjistit, která cesta je tou nejvhodnější, aby dosahoval svého optima.

4.11.1 Styly učení – kontrola nad svým učením

Učební styl pomáhá žákovi získat kontrolu nad vlastním učením. Žák zjistí, jaký učební styl mu nejvíce vyhovuje a tím získává silnou oporu i sám v sobě, protože ví, jak si s daným učivem

poradit za nejmenšího úsilí. Cílem této výuky je naučit žáky, jak se učit. Na základě toho teprve pak vnímat, co je obsahem konkrétního učiva. Aby byla výuka stylů učení účinná, musí pomoci žákům naučit se a používat metody, které jim umožní zvládnout důležité akademické úkoly, řešit problémy a zpracovávat zadané úlohy samostatně (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 190).

Bartoňová a Vítková (2007, s. 190) uvádějí rozdělení dle Žákové na auditivní typ, u kterého převažuje učení sluchovou cestou (nejvíce využívá poslech, komunikace s učitelem, kladení otázek, učivo nahlas předřikává, předčítá, používá diktafon), vizuální typ, kdy převažuje učení zrakovou cestou (využívá učebnice, zápisy v sešitech, dělá si výpisky, taháky, přehledy, využívá nákresy, učí se pozorováním), haptický typ, který se nejlépe učí hmatem (využívá názorných pomůcek, učí se pomocí pokusů, manipulací s konkrétními předměty), motorický typ, kdy převažuje učení pomocí pohybu (žák při učení chodí, často mění polohu při učení, pomůckou je mu využívání rytmyzace).

Styl učení pomáhá žákovi být svým pánem a nebýt zmítán mezi úspěchem a neúspěchem. Pokud si žák vytvoří fungující systém, dokáže si také stát sám za sebou a ví, že jeho snaha vede stabilně k úspěchu.

4.12 Přístup učitele k žákům s SPU

Učitel by se měl zaměřit na silné a slabé stránky osob se SPU. Měl by zjistit, jaké metody již žák vyzkoušel a s jakými úspěchy. Tento přístup pomůže k vytvoření individuálního plána pro žáka (Bartoňová a Pitnerová, 2012, s. 156).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Pro výzkumnou sondu byly použity dotazníky zpracované Haičmanovou (2014), které byly dle specifik respondentů rozděleny na dotazník pro žáka s SPU, pro učitele teoretického vyučování a odborného výcviku (tyto dva dotazníky se zcela shodují), pro ředitele, zástupce ředitele a pro výchovného poradce. Většina otázek je shodná u všech typů dotazníků, liší se většinou pouze konkretizováním určitých otázek. Dotazníky jsou přiloženy v přílohách této práce. Dotazník byl doplněn polostrukturovaným rozhovorem s výchovnou poradkyní, učitelkou teoretického vyučování, učitelkou odborného výcviku a žákem se SPU.

Průzkumná sonda byla provedena na vybrané střední škole v Moravskoslezském kraji.

Dotazníky respondentů jsem prvně rozdělila na dotazníky pro žáky a pro ostatní respondenty (dotazník pro zástupce ředitele školy, pro výchovného poradce, pro učitele teoretického vyučování, pro učitele praktického výcviku a pro třídního učitele). Otázky pro ostatní respondenty se téměř ve všech případech shodovaly, a proto je bylo možné vyhodnotit společně.

Snahou bylo zjistit pohled na problematiku SPU od více zainteresovaných subjektů. Bylo vycházeno z toho, že specifické poruchy učení je nutné vnímat jako systémový problém. Jednotlivé systémy jsou: žák, učitel teoretického vyučování, učitel praktického výcviku, třídní učitel, výchovný poradce a zástupce ředitele školy.

5.1 Výsledky práce

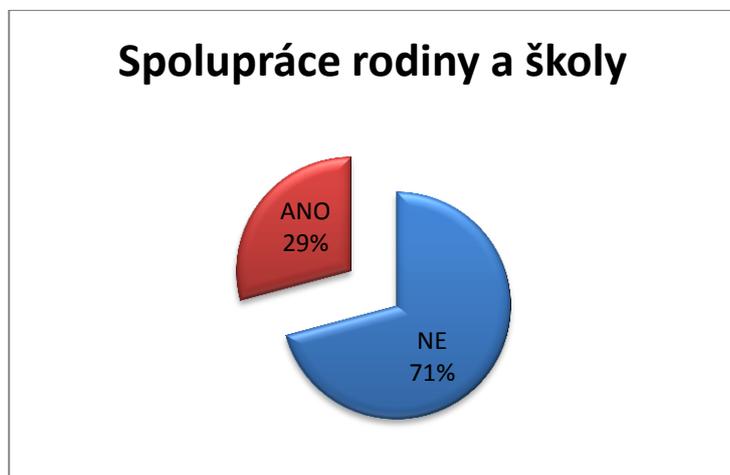
Vybraná střední škola se nachází v téměř dvacetitisícovém městě. Jedná se o přírodovědnou a zemědělskou školu. Tato škola má v maturitních oborech celkem 188 žáků. Tuto školu navštěvuje celkem 24 žáků se specifickými poruchami učení, 23 z nich má diagnostikovanou SPU 1, což je nejmírnější SPU. Jeden žák má SPU 2, jedná se o žáka s poruchou sluchu.

. To znamená, že 12,77 % žáků dané školy jsou žáci se SPU.

5.1.1 Odpovědi žáků

Otázka 1. Spolupracuje škola s Vaší rodinou?

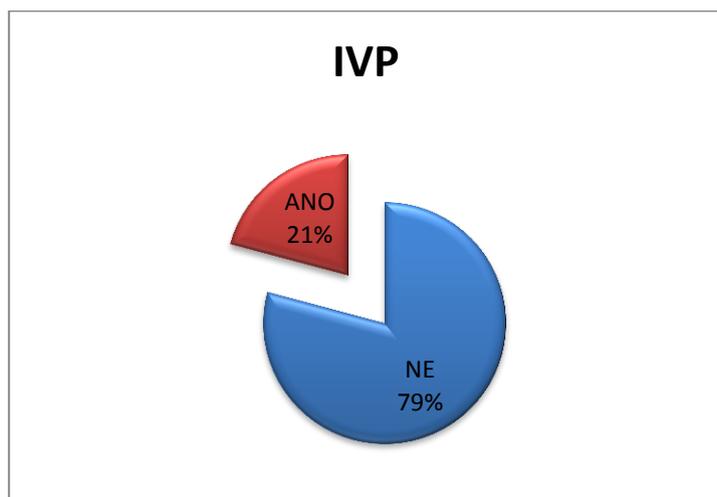
Žáci se SPU zodpověděli kladně v 7 případech, tedy ve 29 % (viz *Graf 1*) spolupracuje škola s rodinou žáka se SPU.



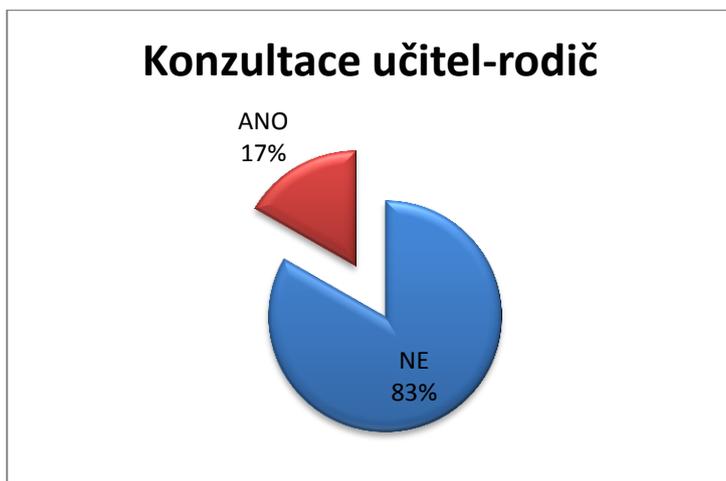
Graf 1 Odpovědi žáků se SPU na otázku, zda škola spolupracuje s jejich rodinou.

Otázka 2. Pokud ano (pokud škola spolupracuje s Vaší rodinou), jakým způsobem?

Z respondentů, kteří odpověděli kladně na otázku, zda škola spolupracuje s jejich rodinou, odpovědělo 5 žáků, že mají zpracován individuální vzdělávací plán (viz *Graf 2*) a čtyři z těchto pěti odpověděli, že spolupráce probíhá konzultací učitel-rodič (viz *Graf 3*). Dva žáci tuto otázku nezodpověděli.



Graf 2 Zobrazení zpracování IVP na střední škole. 21 % žáků se SPU mělo vypracován IVP.



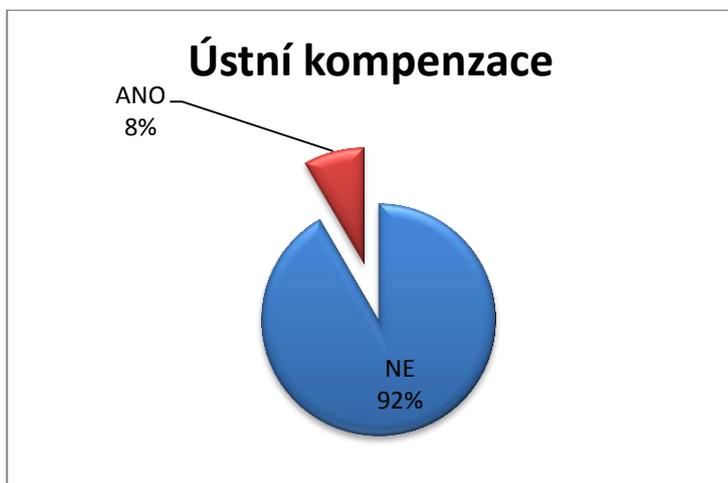
Graf 3 Zobrazení odpovědí na konzultace střední školy s rodiči žáků se SPU. 17 % žáků se SPU odpovědělo pozitivně.

Otázka 3. Jaké možnosti kompenzace poruchy u žáků škola nabízí? (možnost zaškrtnout více možností)

Žáci se často zcela shodovali v zatržených možnostech kompenzace poruch. Zatržení znamenalo možnost využívání této kompenzace. Shodně všichni vynechali tyto možnosti kompenzace: Písemné kompenzace, Doplňovací cvičení, Méně povinné četby, Slovní ohodnocení, Přizpůsobení organizace třídy (skupinky), Doučování, Skupinová terapie a Dys kroužky a kluby. Tyto kompenzace tedy žáci považují za nepoužívané či neexistující.

Žáci shodně zaškrtnuli tyto kompenzace: Práce na PC a Větší časová rezerva. Tyto kompenzace jsou tedy žáky se SPU využívány.

Jediné dva body, ve kterých se žáci neshodovali ve všech případech, byla ústní kompenzace, kterou dva žáci zvolili jako používanou (viz *Graf 4*) a konzultace s rodiči, kterou zatrhli tři žáci (viz *Graf 5*).



Graf 4 Grafické zobrazení procentuálního rozdělení ústní kompenzace.

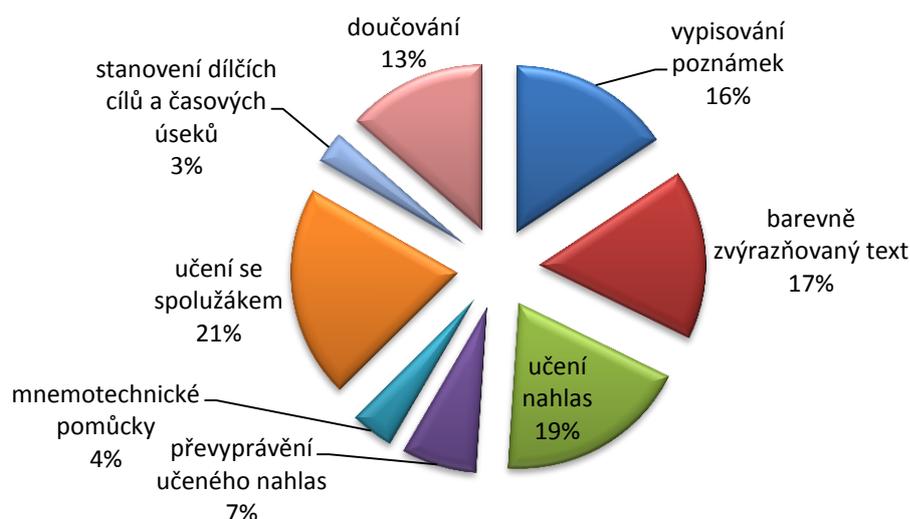


Graf 5 Zobrazení procentuálního rozdělení konzultace s rodiči podle odpovědi žáků se SPU.

Otázka 4. Jakých kompenzačních pomůcek využíváte při učení?

Žáci se SPU ani v jednom případě nevyužívají nahraný text. Všechny ostatní pomůcky alespoň část z respondentů využívala (viz Graf 6). Nejvíce bylo využíváno učení se spolužákem (v 83 % případů), dále učení nahlas (u 75 % respondentů), barevně zvýrazňovaný text (v 67 %) a vypisování poznámek (v 63 %).

Využívané kompenzační pomůcky



Graf 6 Zobrazení využívání kompenzačních pomůcek žáky se SPU. Nejvíce žáci se SPU využívají učení se spolužákem, učení nahlas a barevně zvýrazňovaný text.

Otázka 5. Ve kterých předmětech Vám učitelé poskytují úlevy a jaké?

Žáci se SPU na tuto otevřenou otázku odpověděli v 17 případech. Zbývajících 7 na tuto otázku neodpovědělo. Z Tab. 1 je patrné, že žákům je poskytována úleva nejčastěji v jazyku mateřském a poté v jazyce cizím. Učitelé tolerují některé chyby, kterých se žáci dopouští při psaní slohové práce, dávají více času a v matematice dovolují v některých případech používat PC.

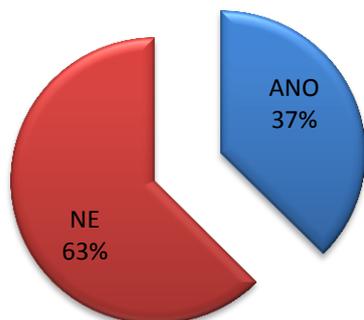
Tab. 1 Úlevy poskytované v předmětech

Úlevy poskytované v předmětech	Více času	Tolerance některých chyb	Možnost psaní na PC
Český jazyk	15	9	0
Anglický jazyk	6	5	2
Matematika	2	0	0

Otázka 6. Ovlivnila/y Vaše porucha/y učení výběr studia na střední škole?

Na otázku, zda specifická porucha (či poruchy) ovlivnila výběr střední školy, odpověděli respondenti v 9 případech ano, větší část (15 respondentů) odpovědělo, že SPU tento výběr neovlivnila (viz Graf 7).

Ovlivnila SPU výběr školy?

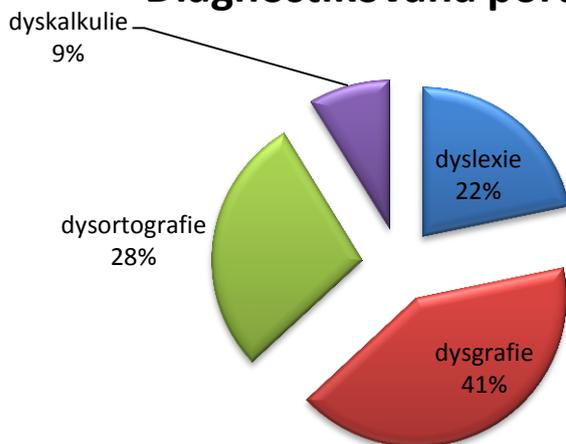


Graf 7 Zobrazení odpovědi, zda byl výběr střední školy ovlivněn SPU. Větší část žáků se SPU odpovědělo, že nikoliv.

Otázka 7. Která z poruch byla u Vás diagnostikována?

Na dané škole se vyskytovali pouze žáci se čtyřmi SPU a to dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Deset žáků mělo pouze jednu specifickou poruchu učení (v konkrétní SPU se lišili), 11 žáků mělo dvě specifické poruchy učení a 3 žáci měli tři poruchy učení. Graf 8 znázorňuje, které poruchy byly respondentům diagnostikovány celkově.

Diagnostikovaná porucha



Graf 8 Zobrazení diagnostikovaných poruch. Největší počet respondentů má SPU dysgrafii, poté následuje dysortografie a dyslexie, nejméně jedinců má diagnostikovanou dyskalkulii.

Otázka 8. Nabízí Vám škola pomoc se SPU mimo vyučování?

Na tuto otázku všichni žáci se SPU shodně odpověděli ne a tudíž vynechali otázku 9, která byla zaměřena na formu pomoci školy mimo vyučování.

Otázka 10. a 11. Poskytuje Vám škola možnost spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními? Pokud ano, se kterými?

Na otázku 10 odpovědělo 54 % respondentů negativně, tedy, že škola takovou možnost nenabízí (viz Graf 9). Ti, kteří odpověděli kladně, shodně zahrli v otázce 11 pedagogicko-psychologickou poradnu jako možnost spolupráce.



Graf 9 Zobrazení odpovědí na otázku, zda poskytuje škola možnost spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními. Více než polovina žáků odpověděla záporně.

Otázka 12. Co by měla škola posílit?

Na tuto otázku většina respondentů neodpověděla. Pouze dva jedinci vyjádřili svůj názor (viz Tab. 2).

Tab. 2 Odpovědi žáků na poslední otázku dotazníku: Co by měla škola posílit. Ostatní žáci na tuto otázku neodpověděli.

Co by měla škola posílit	
Žák se SPU 1	PPP
Žák se SPU 2	Více času, nebrán ohled v češtině

5.1.2 Odpovědi pedagogů, zástupce ředitele a výchovného poradce

Otázka 1. a 2. Spolupracujete s rodinou žáka se SPU? Pokud ano, jakým způsobem?

Na první otázku až na jednu výjimku všichni odpověděli souhlasně, tedy že spolupracují s rodinou žáka (viz Tab. 3). Na otázku týkající se způsobu spolupráce část zvolila obě možnosti (konzultace učitel-rodíč i vypracování IVP) a část (učitelé) vybrala pouze možnost konzultace učitel-rodíč.

Tab. 3 Odpovědi na první a druhou otázku dotazníku.

Spolupracujete s rodinou žáka se SPU?		Jakým způsobem?
Zástupce ředitele	ANO	Konzultace učitel-rodíč, vypracování IVP
Výchovný poradce	ANO	Konzultace učitel-rodíč, vypracování IVP
Učitel teoretického vyučování 1	NE	x
Učitel teoretického vyučování 2	ANO	Konzultace učitel-rodíč
Učitel odborného výcviku	ANO	Konzultace učitel-rodíč
Třídní učitel	ANO	Konzultace učitel-rodíč

Otázka 3. Mají žáci se SPU úlevy v rámci vyučování jednotlivých předmětů (určeno pro učitele a výchovného poradce)?

Všichni respondenti odpověděli ano.

Otázka 4. Jaké možnosti kompenzace poruchy u žáků škola nabízí? (možnost zatrhnout více odpovědí)

Respondenti u této otázky zakroužkovali různé odpovědi. U učitelů se opakují písemné kompenzace, práce na PC a větší časová rezerva. Zástupce ředitele přidává možnost doučování a výchovný poradce možnost skupinek a doplňovací cvičení (viz Tab. 4).

Tab. 4 Možnosti kompenzace poruchy u žáků se SPU.

Respondent	Odpověď
Zástupce ředitele školy	IVP, konzultace, doučování
Výchovný poradce	práce na PC, doplňovací cvičení, větší časová rezerva, IVP, konzultace s rodiči, skupinky, doučování žáků
Učitel teoretického vyučování 1	Písemné, práce na PC, větší časová rezerva
Učitel teoretického vyučování 2	Písemné, práce na PC, větší časová rezerva
Učitel odborného výcviku	Písemné, práce na PC, větší časová rezerva, IVP, konzultace s rodiči
Třídní učitel	Písemné, práce na PC, větší časová rezerva, IVP, konzultace s rodiči

Otázka 5. Jsou podle Vás možnosti kompenzace adekvátní?

Všichni respondenti na tuto otázku odpověděli souhlasně ano. Všichni se tedy domnívají, že možnosti kompenzace na dané střední škole jsou dostačující. Otázka 6 (Pokud nejsou adekvátní, co byste navrhol/a, popřípadě změnil/a?) tedy byla ve všech případech vynechána.

Otázka 7. a 8. Má žák možnost využívat kompenzační pomůcky? Pokud ano, jaké?

Tato otázka byla určena pouze učitelům. Kteří shodně odpověděli, že žáci mají možnost využívat kompenzační pomůcky a všichni zmínili možnost používat notebook.

Otázka 9. Myslíte si, že žáci se SPU své poruchy někdy zneužívají?

Všichni až na zástupce se shodli na tom, že žáci dle jejich mínění své poruchy nezneužívají ve svůj prospěch (viz Tab. 5).

Tab. 5 Zobrazení odpovědí na otázku, zda si respondenti myslí, že žáci se SPU někdy zneužívají své poruchy.

Respondent	Odpověď
Zástupce ředitele školy	„Ano, nesnaží se na sobě pracovat, mnoho věcí svádí na postižení“
Výchovný poradce	Ne
Učitel teoretického vyučování 1	Ne - moje zkušenost
Učitel teoretického vyučování 2	Ne
Učitel odborného výcviku	Ne
Třídní učitel	Ne

Otázka 10. Lze označit přístup k žákům se SPU na Vaší škole za adekvátní (dostatek pomoci, spolupráce s poradenskými zařízeními, s rodinou...)?

Všichni respondenti se shodli na tom, že nadané škole je přístup k žákům s SPU adekvátní.

Otázka 11. a 12. Vysvětlíte ostatním spolužákům po příchodu žáka se SPU, proč má tento žák rozdílné hodnocení? Jak postupujete?

Všichni učitelé, kterým byla tato otázka určena, odpověděli záporně. V rozhovorech mi sdělili, že jim nepřipadá nutné vystavovat nově příchozího žáka takové pozornosti a také nepocítují nutnost žáka takto separovat. Učitelé dávají dostatek prostoru každému žákovi, který to evidentně potřebuje, a proto na této škole není znát výrazný rozdíl mezi žáky se SPU a bez ní. Vybraní učitelé se snaží vyjít vstříc potřebám každého jednotlivce.

Otázka 13. Máte dostatek informací, jak ve výuce pracovat se žáky se specifickými poruchami učení?

Tato otázka byla určena pouze učitelům a všichni na ni shodně odpověděli, že mají dostatek informací, jak pracovat se žáky se SPU.

Otázka 14. Co by měla škola posílit?

Učitelé k této otázce nenapsali žádnou odpověď, z čehož se dá usuzovat, že nevidí žádný výrazný nedostatek. Zástupce ředitele vyjádřil, že pracují dostatečně. Pouze výchovný poradce uvedl, že je podle něj péče o žáky se SPU nedostatečná, že je potřeba vytvořit odpočinkovou

místnost (v rozhovoru sdělil, že žáci se SPU nemají kde relaxovat a tak často musí využívat k regeneraci pouze lavici), dále uvedl kopírku a poukazuje, že by bylo potřeba spíše posílit technické než pedagogické zázemí.

Otázka 15. Co byste přivítali pro usnadnění a popřípadě zkvalitnění Vaší práce se žáky se SPU?

Na tuto otázku odpověděl pouze výchovný poradce („operativnější možnost návštěvy psychologa, spec. pedagoga“). Ostatní respondenti tuto otázku vynechali.

5.7.3 Shrnutí

Z uvedených informací od žáků vyplývá, že většina žáků se SPU využívá možnosti práce na PC a větší časovou rezervu. U méně než pětiny respondentů je využíváno ústní kompenzace, konzultace s rodiči a u pětiny je využívána možnost individuálního vzdělávacího plánu. V téměř třetině případů odpověděli žáci s SPU, že jejich rodina spolupracuje se školou.

Nejčastěji využívanou kompenzační pomůckou je učení se spolužákem, dále učení nahlas, barevně zvýrazňovaný text a vypisování poznámek, tyto pomůcky používá 83 až 63 % žáků se SPU. U více než třetiny žáků specifická porucha učení ovlivnila výběr střední školy, což znamená, že tito žáci by si zvolili jinou střední školu, pokud by specifickou poruchou učení netrpěli. Celkově 58 % respondentů mělo více než jednu specifickou poruchu učení. Někteří žáci sdělili, že svou specifickou poruchu učení nevnímají, protože jsou schopni pracovat stejně, jako ostatní žáci.

Odpovědi učitelů teoretického vyučování, odborného výcviku, třídního učitele, výchovného poradce a zástupce ředitele se až na drobné výjimky shodovaly. Všichni shodně sdělili, že poskytují v hodinách úlevy žákům se SPU, nejčastěji prací na PC a větší časovou rezervou. Možnosti kompenzace také všichni vnímají jako adekvátní. Rozdílně oproti ostatním respondentům odpověděl jeden, a to v otázkách, zda spolupracují s rodinou žáků se SPU (jeden učitel teoretického vyučování odpověděl záporně) a zástupce ředitele si oproti ostatním myslí, že žáci občas zneužívají své poruchy.

6 DISKUSE

Provedená výzkumná sonda byla realizována na vybrané střední škole, na které byly zjišťovány informace týkající se žáků se specifickými poruchami učení. Celkem se jednalo o 29 respondentů, z čehož bylo 24 žáků se SPU, dále 1 výchovný poradce, 1 zástupce ředitele, 2 učitelé teoretického vyučování a 1 učitel odborného výcviku). Vzorek respondentů je z důvodu velikosti školy malý. Jedná se o všechny žáky se SPU na vybrané střední škole. Celkový počet žáků na vybrané střední škole je 188. To znamená, že 12,77 % žáků dané školy jsou žáci se SPU. Toto číslo převyšuje hodnotu 9 % uváděnou Matějčkem (1995, str. 138) a je nižší, než procento udávané Pokornou (2010, str. 30) z výzkumu v USA. Je velmi těžké posoudit tyto informace, protože definice se různí a někteří autoři zahrnují pod pojem dyslexie všechny specifické poruchy učení a jiní pod tímto pojmem vnímají pouze dyslexii samotnou.

Zajímavé bylo sdělení u více než třetiny žáků, kteří odpověděli, že jejich specifická porucha učení ovlivnila výběr školy. Při prohlížení webových stránek jsem nenalezla žádnou informaci, která by ukazovala na přátelský přístup školy k žákům se SPU. Osobně se domnívám, že žáci by si vybrali náročnější školu, ale kvůli svému hendikepu zvolili školu méně náročnou, aby měli větší šanci školu úspěšně dokončit.

Na otázku, jaké poruchy se ve třídě u žáků vyskytují, nebyli učitelé a výchovný poradce schopni s přesností odpovědět. Rodiče nejsou povinni sdělovat, jakou specifickou poruchu má jejich dítě. Žáci se SPU byli natolik ochotni, že tuto otázku v dotazníku zodpověděli. Předpokládám, že žáci si jsou vědomi své SPU, ale jedná se o jinak neověřenou informaci.

Od výchovné poradkyně se mi podařilo zjistit, že se na zvolené střední škole vyskytuje celkem 23 žáků se SPU-0-1, což je nejmírnější specifická porucha učení. Žáci většinou dostávají 25 % času navíc a sedí zvláště z důvodu soustředění. Jeden žák má SPU-0-2 (jedná se o sluchové postižení), což je na SŠ kompenzováno 100 % času navíc. Více informací výchovná poradkyně nesdělila z důvodu ochrany osobních údajů.

Při rozhovoru s výchovnou poradkyní jsem se dozvěděla, že pedagogicko-psychologické poradny se liší zpracováním informací. Některé při diagnostice žáka pouze napsaly kód SPU bez bližší specifikace a doporučení kompenzačních metod. Jiné byly mnohem konkrétnější, čímž usnadnily a také zrychlily intervenci.

Na vybrané střední škole je pracováno s ohledem na tempo a potřeby v podstatě každého žáka. Pokud některý žák potřebuje více času (nejčastější požadavek), je mu s ohledem na situaci dán. Osobně tento přístup, pokud je učitel dostatečně seznámen se žáky a ví, zda je tato potřeba skutečná, vnímám jako velmi pozitivní.

Osobně se domnívám, že žáci si často neuvědomují, jaké kompenzace škola nabízí. Některé možnosti připadají žákům příliš běžné, než aby si uvědomili, že se jedná také o kompenzaci. Myslím si, že k tomu dochází proto, že stejná metoda je používána celou třídou a není tedy patrný rozdíl mezi tím, co je kompenzací a co ne. V mnoha odpovědích na kompenzace (otázka č. 3) se žáci shodovali a domnívám se, že je to právě z důvodu, že si nejsou vědomi využívání těchto možností. Myslím si, že učitelé některé možnosti využívají záměrně, ale žáci o tom neví. Proto vnímám jak objektivnější vyjádření pedagogů.

Sama jsem byla účastna na výuce, kdy učitelka používala mnoho různých technik, které aktivizovaly všechny žáky. V těchto hodinách nešlo pouze o vzdělávací část výchovně-vzdělávacího procesu, ale byla podpořena výchovná funkce edukace. Žáci museli řešit úkoly sami za sebe, ve skupinkách i celá třída dohromady. Úkoly byly různorodé a každý žák měl buď přidělenou roli, nebo si ji musel nalézt sám.

U některých žáků nebyla SPU vůbec patrna, jejich výkony odpovídaly výkonům ostatních žáků a nebylo nutné využívat žádné konkrétní kompenzace přizpůsobené na míru. Tito žáci zvládali stejný objem informací i rychlost, dyslektici neměli problémy se čtením textu nahlas ani s rozbořením textu. Učitelka také přiznala, že si již neuvědomuje, že tyto žáci mají SPU. Což mi připadá naprosto v pořádku, protože není důvod kompenzovat to, co není problémem.

Osobně mi přístup učitelky připadal jako velmi přínosný pro žáky, nejen pro získávání vědomostí a znalostí, ale také pro utváření jejich osobnosti. Zmiňovaná učitelka působila velmi klidným a vstřícným dojmem, ve třídě byla znatelná uvolněná atmosféra, která přispívá k dobrým výkonům žáků. Z vlastní zkušenosti vím, že tlak ze strany učitele spíše brzdí a znejišťuje, místo aby podporoval. Velmi oceňuji schopnosti paní učitelky, která působila jako pozitivní vzor, dokázala odpovědět žákům na otázky mimo vyučovanou látku a opětovně se k ní přirozeně vrátit.

Domnívám se, že učitelé, kteří chtějí být žákům pomoci, hledají cestu k nim a dávají různé možnosti, jak se mohou žáci projevit. Pokud žák zjistí, jaká metoda a technika mu nejvíce vyhovuje a usnadňuje snažení, stává se jistějším a nemusí zažívat tak často nezdar.

Téměř tři čtvrtina žáků se SPU označila, že škola nespolupracuje s jejich rodinou. To mi připadá velmi důležité. Osobně si myslím, pokud je tomu opravdu tak, že by se tento stav měl změnit. Škola a rodiče by spolu měli více spolupracovat, aby bylo možno pracovat systematicky a nikoliv nahodile.

Tato výzkumná sonda je malého rozsahu a bylo by zajisté velmi přínosné, pokud by byl proveden náležitý výzkum na všech středních školách na celé Moravě, nebo ještě lépe v celé ČR. Tímto výzkumem bychom byli významně obohaceni o množství možností důležitých informací, které by pravděpodobně pomohly v lepší péči nejen o žáky s SPU.

7 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Osoba v roli ředitele by měla vytvořit dobrou profilaci školy pro žáky se SPU a měl by za ni ručit. Ředitel by měl apelovat na dostatečné informace pro uchazeče a žáky se SPU na stránkách školy. Aby uchazeč věděl, jak o něj bude postaráno a žák by měl mít možnost dohledat, kde nalezne oporu pro své studium a také při mimoškolních problémech. Dále by měl ředitel zajistit inspekční činnost, například formou evaluace, aby bylo zřejmé, zda použitá opatření jsou vhodná. Ředitel by se měl pravidelně setkávat s výchovným poradcem a touto cestou zjišťovat potřeby jednotlivých žáků se SPU a po domluvě s výchovným poradcem, popřípadě pedagogicko-psychologickou poradnou, vyřešit nedostatky. Dále je vhodné, pokud ředitel zařadí téma žáků se SPU a specifické poruchy učení do programu pedagogických rad. Ředitel by se měl snažit získávat pravidelnou zpětnou vazbu od všech zainteresovaných osob (učitelé, výchovný poradce) a měl by zajišťovat včasnou a vhodnou nápravu.

Pro roli výchovného poradce je důležité dávat pravidelné informace ostatním zainteresovaným osobám. Výchovný poradce by měl zprostředkovávat kurzy zabývající se danou problematikou a také konzultace s poradenskými zařízeními (hlavně s pedagogicko-psychologickou poradnou). Dále má za úkol pomáhat formou konzultací žákům se SPU, rodičům žáků se SPU a také učitelům, kteří potřebují získat informace důležité pro ideální komunikaci se žáky.

Role učitele obsahuje kvalitní pedagogickou diagnostiku z jeho strany. Učitel se má snažit vhodně zvolit metody, které umožní žákovi se SPU maximální oporu a posun. Dále by měl z mnoha důvodů spolupracovat s rodinou. Pouze pokud všechny zainteresované osoby drží stejnou linii, je možné maximálně zefektivnit působení a také spolupráce pomáhá v lepším pochopení situace a také lepším vztahům. Učitel, obzvláště třídní učitel, by měl nabídnout konzultace žákovi se SPU a také jeho rodině. Takto si mohou být všechny články systému podporou a lze předejít zbytečným nesrovnalostem a protichůdným vlivům, které působí na žáka se SPU velmi nepříjemně.

Doporučení má být sice pro pedagogickou praxi, ale myslím si, že je důležité si uvědomit, že všechno, co je zde řešeno, se týká žáka. Žák je jedinec osobitý a vlastního rozumu a je zajisté důležité vnímat jej ne jako pouhý objekt výzkumu, ale jako lidskou bytost, pro kterou tabulky a metody příliš neznamenají a je potýkán s vlastními pocity a domněnkami. Žák je jedinou osobou, na které je to zásadní rozhodnutí, zda něco vzdá nebo zkusí. Ostatní osoby mohou pouze navádět a

snažit se být pomoci, ale rozhodnutí závisí na daném jedinci. I přese všechnu snahu nedokážeme zaručit úspěch. Je zde příliš mnoho proměnných.

8 ZÁVĚR

Práce se zabývá problematikou žáků se specifickými poruchami učení (SPU) na vybrané střední škole. Specifické poruchy učení jsou různorodou skupinou poruch, které mají individuální charakter a mohou vznikat na podkladě centrální nervové soustavy. Tyto poruchy mohou být v jednom nebo více psychických procesech, které jsou nutné k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě.

Schopnost čtení a psaní má vliv nejen na získání pracovního místa, ale také ovlivňuje vnímání sebe sama a také chování jedince ve společnosti.

Cílem práce bylo zjistit, jaké podmínky ke vzdělávání mají žáci se SPU na vybrané střední škole. Teoretická část rozebírá jednotlivé specifické poruchy učení a metody a prostředky vhodné pro jejich zvládnutí. Dále specifikuje adolescence, jakožto vývojového stadia, ve kterém se nachází jedinec navštěvující střední školu, rodiny a střední školy. Praktická část vyhodnocuje výsledky dotazníkového šetření a rozhovorů.

Domníváme se, že touto prací byly naplněny cíle jak teoretické části, tak i praktické.

Žáci na střední škole jsou tzv. adolescenty, toto vývojové stadium je velmi obtížné, protože prudké fyziologické změny oslabují nervovou soustavu, která způsobuje emoční a nervovou labilitu. Objevují se pocity nejistoty, které zákonitě provázejí hledání sebe sama, vhodné pracovní pozice a také hledání partnera a změna životní role. Žáci se specifickou poruchou učení (nejčastěji s dyslexií, dysgrafií a dysortografií) mají ztíženou schopnost čtení a psaní, jsou často velmi sebekritičtí, obávají se neúspěchu a raději se čtení a psaní vyhýbají.

Žákovi se specifickou poruchou učení může být podporou rodina, škola a poradenská zařízení. Všechny tyto subjekty by spolu měly nejlépe systematicky spolupracovat.

Vybraná střední škola se nachází v menším městě. Jedná se o přírodovědnou a zemědělskou školu. Škola má v maturitních oborech 188 žáků, z toho 24 žáků se SPU. To znamená, že téměř 13 % tvoří žáci se SPU.

Žáci se SPU se často shodovali v odpovědích na otázky v dotaznících. Téměř tři čtvrtě dotazovaných odpovědělo, že škola nespolupracuje s jejich rodinou a více než polovina si nebyla vědoma toho, že je možné spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními. Téměř čtvrtina má zpracovaný individuální vzdělávací plán. Žáci nejčastěji využívají možnosti kompenzace práce na PC a větší časovou rezervu. Nejvíce využívanými kompenzačními pomůckami jsou učení se spolužákem, učení nahlas a barevně zvýrazňovaný text. Více než třetinu žáků ovlivnila jejich specifická porucha ve výběru střední školy.

Respondenti složení ze zástupce ředitele, výchovného poradce, třídního učitele, učitelů teoretického vyučování a praktického výcviku odpovídali často jednohlasně, nebo s jednou výjimkou. Všichni shodně sdělili, že poskytují v hodinách úlevy žákům se SPU, nejčastěji prací na PC a větší časovou rezervou. Možnosti kompenzace také všichni vnímají jako adekvátní. Jeden respondent ze všech nespolupracuje s rodinou žáků se SPU a pouze jeden respondent si myslí, že žáci občas zneužívají své poruchy.

Bylo by vhodné, pokud by škola více spolupracovala s rodinou žáků se SPU. Zajisté by také pomohlo, pokud by měli žáci se SPU možnost relaxace. Osobně vnímám přístup školy k žákům se SPU a také k ostatním žákům za velmi vstřícný a ohleduplný. Mnoho žáků si svou SPU již ani neuvědomuje, protože nemají žádné viditelné obtíže. Myslím si, že pro žáky (stejně jako pro kohokoliv jiného) je velmi důležité, pokud se cítí přijímání, takto lze být silnou podporou a pomoci každému k optimálním výkonům.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Pavla PITNEROVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, viii, 221 s. ISBN 978-80-210-6001-2.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

GAVORA, Peter, Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAIČMANOVÁ, Eva. Kompenzace specifických poruch učení v podmínkách střední školy. Brno, 2014. Mendelova univerzita v Brně. Vedoucí práce Dita Janderková .

JANDERKOVÁ, Dita. Specifické poruchy učení a chování. Vyd. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-407-5.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie duševního vývoje. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

PAVLÍČKOVÁ, Helena. *Sociální psychologie*. 1. yd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7375-753-3.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

URBANOVÁ, Martina a Jana DUNDELOVÁ. *Sociologie a sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, 216 s. ISBN 978-80-7375-718-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4.