



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Specifické poruchy učení žáků na střední škole

Vypracovala: Mgr. Pavlína Hütterová  
Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 25. 5. 2016

.....  
Mgr. Pavlína Hütterová

*Goethe psal Fausta polovinu svého života*

*a já bych ho celý svůj život četl.*

(Vítek, 18 let, dyslektik)

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své práce PhDr. Olze Vaněčkové za cenné rady a její ochotu při vedení práce. Dále děkuji všem žákům, jejich rodičům a vyučujícím, kteří se účastnili průzkumu, za jejich vstřícnost a spolupráci. V neposlední řadě děkuji všem členům své rodiny za trpělivost, se kterou ke mně během psaní práce přistupovali.

## Abstrakt

<b>Název práce:</b>	Specifické poruchy učení žáků na střední škole
<b>Autor práce:</b>	Mgr. Pavlína Hütterová
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Olga Vaněčková
<b>Počet stran:</b>	108
<b>Počet zdrojů:</b>	33

**Abstrakt:** Bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení u žáků na středních školách. V teoretické části jsou charakterizovány jednotlivé poruchy a popsány jejich projevy u žáků na střední škole. Zabýváme se rovněž dopadem specifických poruch učení na osobnost žáka v emoční a sociální rovině a možnostmi vzdělávání těchto žáků na střední škole. Praktická část je tvořena kvalitativním šetřením, které bylo provedeno na vybrané střední škole. S vybranými žáky byl uskutečněn polostrukturovaný rozhovor, rodičům byl poté zaslán dotazník. Cenné informace byly získány rovněž z poradenských dokumentů. Výsledkem průzkumu je osm případových studií o konkrétních žácích, které dokumentují jejich obtíže spojené se studiem na střední škole.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, osobnost žáka se SPU, vzdělávání, přístupy k žákům se SPU

## Abstract

<b>Title:</b>	The specific learning disabilities of students at secondary school
<b>Author:</b>	Mgr. Pavlína Hütterová
<b>Supervisor:</b>	PhDr. Olga Vaněčková
<b>Number of pages:</b>	108
<b>Number of references:</b>	33

**Abstract:** The bacherol thesis deals with specific learning disabilities of students at secondary schools. In the theoretical part different types of specific learning disabilities and their manifestations by secondary school students are described. The thesis deals with influence of specific learning disabilities on student's personality and their emotional and social experience too. We explore opportunities of educating these students at secondary schools. The practical part includes qualitative research, which was carried out at a chosen secondary school. A semi-structured interviews with selected students were conducted and their parents received a questionnaire. Valuable information was obtained from the documents of counseling centers. Eight case studies of specific students are the results of this survey and they illustrate the students' difficulties while studying secondary schools.

**Keywords:** specific learning disabilities, personality of students with specific learning disabilities, education, approach to students with specific learning disabilities

# Obsah

Úvod.....	7
<b>Teoretická část.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Specifické poruchy učení.....</b>	<b>9</b>
1.1 Základní charakteristika specifických poruch učení.....	9
1.2 Vznik specifických poruch učení.....	10
1.3 Typy specifických poruch učení.....	13
1.3.1 Dyslexie .....	13
1.3.2 Dysgrafie .....	14
1.3.3 Dysortografie .....	15
1.3.4 Dyskalkulie .....	16
1.3.5 Ostatní specifické poruchy učení.....	17
1.4 Výskyt specifických poruch učení.....	18
<b>2 Diagnostika specifických poruch učení .....</b>	<b>19</b>
2.1 Diagnostika SPU na základní škole .....	19
2.2 Diagnostika SPU na střední škole .....	20
<b>3 Projevy specifických poruch učení na střední škole.....</b>	<b>22</b>
3.1 Vývoj SPU v průběhu školní docházky.....	23
3.2 Problémy spojené se vstupem na střední školu .....	24
3.3 Přetrvávající obtíže.....	24
3.3.1 Obtíže ve čtení a vyjadřování.....	24
3.3.2 Obtíže v psaní a pravopise .....	25
3.3.3 Obtíže v prostorové orientaci .....	26
3.3.4 Obtíže v matematice.....	26
3.3.5 Obtíže spojené s dyspraxií .....	26
<b>4 Osobnost žáka střední školy se specifickými poruchami učení .....</b>	<b>27</b>
4.1 Emoční prožívání žáků se SPU .....	27
4.2 Sebepojetí žáka se SPU .....	28
4.3 Sociální důsledky SPU.....	29
4.4 Specifické poruchy učení a poruchy chování .....	29
4.5 Specifické poruchy učení a specifické poruchy chování .....	30
<b>5 Vzdělávání žáka se SPU na střední škole.....</b>	<b>30</b>
5.1 Legislativní východiska vzdělávání .....	31
5.2 Možnosti intervence na střední škole .....	31
5.2.1 Intervence na úrovni žáků .....	32
5.2.2 Náprava specifických poruch učení .....	33
5.2.3 Přístupy pedagogů k žákům se SPU na střední škole.....	34
5.2.4 Hodnocení žáků se SPU.....	35
5.2.5 Individuální vzdělávací plán .....	37
5.2.6 Speciální pedagog ve škole, školní psycholog, asistent pedagoga, výchovný poradce .....	38
5.2.7 Úprava přijímacích testů pro žáky se SPU .....	38
5.2.8 Přizpůsobení maturitní zkoušky potřebám žáků se SPU .....	39
5.3 Aspirace studentů na studium na vysoké škole .....	41
<b>6 Závěr teoretické části.....</b>	<b>42</b>

<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>43</b>
<b>7 Cíl šetření, výzkumný problém a výzkumné otázky .....</b>	<b>43</b>
7.1 Cíl šetření.....	43
7.2 Výzkumné otázky .....	44
<b>8 Volba místa průzkumu, charakteristika výzkumného souboru .....</b>	<b>44</b>
8.1 Volba místa průzkumu .....	44
8.2 Charakteristika výzkumného souboru .....	45
<b>9 Etické zásady výzkumu.....</b>	<b>45</b>
<b>10 Metodologie výzkumného šetření a technika sběru dat.....</b>	<b>46</b>
10.1 Polostrukturovaný rozhovor se žáky .....	47
10.2 Dotazník pro rodiče .....	47
10.3 Dotazník pro pedagogy.....	47
10.4 Analýza dokumentů z poradenských zařízení .....	48
10.5 Vlastní zkušenosti, práce s artefakty studentů .....	48
<b>11 Způsob vyhodnocení dat.....</b>	<b>48</b>
<b>12 Případové studie.....</b>	<b>49</b>
12.1 Případová studie - Hanka (18 let) .....	49
12.2 Případová studie – Jana (18 let) .....	52
12.3 Případová studie – Vítek (18 let) .....	56
12.4 Případová studie – Pavel (20 let).....	59
12.5 Případová studie – Lucie (17 let) .....	62
12.6 Případová studie – Tereza (16 let).....	65
12.7 Případová studie – Kristýna (17 let) .....	69
12.8 Případová studie – Tomáš (18 let).....	72
<b>13 Analýza a interpretace získaných dat .....</b>	<b>76</b>
13.1 Diagnostikované SPU a obtíže s nimi spojené na střední škole .....	76
13.2 Prospěch na střední škole.....	78
13.3 Tolerance žáků se specifickými poruchami učení .....	80
13.4 Domácí příprava a upřednostňované vyučovací metody.....	85
13.5 Vyučovací metody, kompenzační pomůcky, asistent pedagoga.....	87
13.6 Vzdělávání – český jazyk, cizí jazyk, matematika .....	89
13.6.1 Český jazyk a literatura .....	89
13.6.2 Cizí jazyk.....	91
13.6.3 Matematika.....	91
13.7 Vzdělávání – praxe.....	93
13.8 Sociální a emocionální aspekty studia na střední škole .....	95
13.9 Maturita a další vzdělávání žáků .....	97
<b>14 Shrnutí výsledků šetření .....</b>	<b>98</b>
<b>15 Diskuse.....</b>	<b>101</b>
<b>16 Závěr .....</b>	<b>103</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>104</b>
<b>Abecední seznam zkratk.....</b>	<b>107</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>108</b>

## Úvod

Specifické poruchy učení a přístupy k žákům, u nichž se objevují, jsou v současnosti velmi diskutovaným tématem, zejména pak ve vztahu k narůstajícím školním nárokům. Na základních školách je žákům s těmito poruchami věnována poměrně velká pozornost, na středních školách se jim však pozornost věnuje mnohem méně. Přitom vstup na střední školu je jedním z přelomových období v životě žáků, kdy může být specifická porucha učení manifestována a odhalena, pokud tak nebylo učiněno dříve.

Ve své praxi středoškolské učitelky se setkávám se studenty, kteří zvládli nároky základní školy, prošli reedukací a podařilo se jim poruchu kompenzovat různými mechanismy. Tito žáci však sami přiznávají, že se po několika týdnech na střední škole většinou cítili bezradní, přestali zvládat nároky na ně kladené a nechápali zhoršení známek často až o několik stupňů i přesto, že se doma na výuku připravovali.

Specifické poruchy učení přitom nepostihují jenom vzdělávací možnosti žáků, ale mohou ovlivňovat jejich osobnost v různých oblastech. Dotýkají se jejich emocionality, jejich sociálních vztahů, jejich sebepojetí. Žáci se s těmito obtížemi vyrovnávají individuálním způsobem. U některých z nich se mohou rozvinout silné pocity méněcennosti, posilované zejména nejbližším okolím žáka, jeho rodinou a vrstevníky. U jiných žáků se mohou v důsledku školní neúspěšnosti rozvinout poruchy chování, jako je záškoláctví, šikana apod. Zde je pak místo pro sociálního pedagoga, který může být dobrým prostředníkem mezi postiženým žákem, učiteli, rodiči i vrstevnickou skupinou ve škole a může přispět k vyřešení vzniklých problémů a k lepšímu zařazení žáka do skupiny spolužáků.

Cílem naší práce je zjistit, s jakými specifickými poruchami učení na střední školu žáci přicházejí a jaké jim poruchy působí obtíže v různých rovinách. Budeme zjišťovat, jaká doporučení pro práci se studenty dostávají učitelé a jakým způsobem jsou doporučení naplňována během docházky na střední školu. V rámci práce se budeme věnovat konkrétním žákům se specifickými poruchami učení. Ve vícečetné případové studii, která je podle nás pro šetření tohoto typu nevhodnější metodou, a to zejména proto, že dokumentuje jednotlivé případy žáků velmi podrobně z různých úhlů pohledu, se poté pokusíme popsat problémy těchto žáků, jejichž příčinou mohou být



právě specifické poruchy učení. V rámci praktické části práce bude na konkrétní střední škole uskutečněn průzkum kvalitativního charakteru, v jehož rámci povedeme s vybranými žáky polostrukturované rozhovory. Další informace se pokusíme získat od rodičů, učitelů a z dokumentů zasílaných škole pracovníky speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden.

Osobně bych si velmi přála, aby mi tato práce pomohla lépe pochopit problémy žáků se specifickými poruchami učení, aby mi pomohla pochopit jejich často komplikované osobnosti, jejich individualitu a jejich chování k ostatním spolužákům. Stejně tak doufám, že bude přínosem i pro další pedagogy, kteří chtějí lépe pochopit problematiku specifických poruch učení a pomoci svým studentům jejich problémy zvládat.

# Teoretická část

## 1 Specifické poruchy učení

S projevy specifických poruch učení se učitelé u svých žáků setkávají na různých úrovních. Obtíže, které jsou s nimi spojené, se objevují při osvojování a užívání řeči, osvojování čtení, psaní, matematiky, mají individuální charakter a vznikají na podkladě narušené funkce centrální nervové soustavy. Specifické poruchy učení mohou závažným způsobem ovlivňovat vzdělávání ve všech oblastech a to po celou dobu školní docházky na základní i střední školu. Jejich důsledky však mohou působit problémy i v dalším vzdělávání a následně i v zaměstnání. V této kapitole se nejprve zaměříme na jejich charakteristiku, etiologii, jejich projevy a výskyt na středních školách.

### 1.1 Základní charakteristika specifických poruch učení

O specifických poruchách učení se hovoří jako o poruchách vývojových. To znamená, že se projevují narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. (Matějček, Vágnerová, 2006) Přestože se mohou objevit současně s jinými nevýhodnými podmínkami (senzorickými defekty, mentální retardací, sociálními a emocionálními poruchami nebo vlivy prostředí (kulturními odlišnostmi, nedostatečnou nebo neodpovídající výukou, psychogenními faktory), nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů. (Pokorná, 2010a)

Podle Matějčka (1987) přívlastek *vývojová* vhodně vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Autor uvádí, že porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, se projeví teprve na určitém stupni vývoje dítěte. Manifestuje se pod určitým tlakem, za určité konstelace vnějších sil, zejména tehdy, když dítě vyspělo natolik, že vstupuje do školy a je vystaveno vzdělávacímu „nátlaku“ určitou výukovou metodou.

Označení uvedených poruch jako *specifické* se užívá z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, které jsou způsobeny například smyslovým handicapem, celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole, záškoláctvím apod. (Michalová, 2004). Matějček (1987) nespecifické poruchy učení nazývá *nepravé dyslexie* nebo *pseudodyslexie*.

Selikowitz (1998, s. 11) hovoří o specifických poruchách učení jako o *neočekávaném a nevysvětlitelném stavu, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení*. Oblasti učení, které mohou být postiženy, dále dělí do dvou skupin. První skupinu tvoří základní školní vědomosti – čtení, psaní, pravopis, matematika a jazyk. Tyto vědomosti mají základní význam v úspěchu ve škole. Druhá skupina zahrnuje učení se vytrvalosti, organizaci, sebekontroly, sociální způsobilosti a koordinaci pohybů.

Specifické poruchy učení se odlišují od *generálních* poruch učení, které postihují např. jedince s mentální retardací. Na rozdíl od nich jsou SPU poruchy vybrané, což znamená, že v jiných oblastech dosahuje jedinec průměrných i nadprůměrných výsledků, a primárně se týkají oblasti školních znalostí a dovedností. I když s nimi souvisí často i jiné problémy (neobratnost, nešikovnost apod.), nejsou tyto dodatečné obtíže nazývány poruchami, pokud jedinec nemá obtíže v získávání školních znalostí. (Wszeborowska-Lipińska, In: Kucharská, 1997)

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí specifické poruchy učení v oddíle *Duševní poruchy a poruchy chování*, konkrétně je pak nalezneme v kategoriích *F80-F83* pod názvem *Poruchy psychického vývoje*. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, ©2010-2016)

## **1.2 Vznik specifických poruch učení**

Etiologie specifických poruch učení je velmi pestrá. V počátcích se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se dopouštějí děti s dyslexií. Jiné práce se snažily postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní, další přístupy poté hledaly příčiny specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkumy se však zaměřují na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. (Pokorná, 2010a) Pro zvládnutí čtení

je důležitá koordinace funkcí obou hemisfér. V průběhu automatizace čtenářských dovedností postupně stále více nabývá na významu levá hemisféra, kde je obvykle lokalizované i centrum řeči. Bylo zjištěno, že u dyslektiků jsou nestandardním způsobem propojeny nejenom obě hemisféry, ale i různé dílčí oblasti uvnitř každé z nich. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Mozek jedince se SPU se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez těchto poruch. Vědci zde objevili velké anatomické rozdíly, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Jedná se zejména o změny v planum temporale (podílí se na procesech sensorické a motorické analýzy, pracovní paměti, pozornosti a jazyka) a v počtu neuronů v talamu (jsou zde převáděny informace ze smyslových orgánů). Dále byly objeveny další anomálie, jež vznikají v době embryonálního vývoje a jsou spojeny s migrací buněk, utvářením spojů mezi nimi a odumíráním buněk „zbytečných“. Důležité je také zmínit odlišnosti, které u jedinců se SPU vykazuje corpus callosum - je menší, kratší a nepříznivě ovlivňuje komunikaci mezi hemisférami. (Zelinková, 2015)

Matějček a Vágnerová (2006) rovněž uvádějí, že dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Mozek dyslektických dětí má své specifické znaky, které tvoří drobná postižení různých oblastí CNS, strukturální či funkční odchylky, případně poruchy koordinace a integrace těchto funkcí. Jejich důsledkem je omezení rozvoje rozmanitých dílčích kompetencí, které jsou nezbytné pro osvojení čtení, nebo narušení schopnosti jejich využití. Existuje mnoho různých odchylek, které se mohou na vzniku specifických poruch učení (autoři hovoří konkrétně o dyslexii) podílet. Jedná se zejména o rozdíly ve fungování několika oblastí komplexu čelní, spánkové, temenní a týlní mozkové kůry, především pak jazykových, resp. řečových center na rozhraní spánkového a temenního laloku.

Pokorná (2010a) zde předpokládá existenci dvou konstitučních faktorů, které podmiňují vznik specifických poruch učení. Jako tyto faktory uvádí dědičný sklon, který přináší zvýšené riziko rozvoje SPU s odchylkami funkce centrálního nervového systému, a lehká mozková poškození s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

O vícefaktorové příčinnosti specifických poruch učení hovoří Selikowitz, který považuje za nepravděpodobné, že by za specifické poruchy učení mohl pouze jediný

činitel. Autor rozděluje činitele, které způsobují vznik SPU, na dvě skupiny – genetické faktory a faktory související s prostředím. Obě skupiny vedou k nedostatkům ve zpracování informací a následně tedy ke specifickým poruchám učení. (Selikowitz, 1998) V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy jsou ovlivněny právě geny, přičemž existuje přinejmenším několik klíčových genů, které v kombinaci s dalšími faktory (včetně vlivu prostředí) přispívají k riziku dyslexie. Jedná se zejména o geny lokalizované na 2., 3., 6., 7., 15. a 18. chromozomu. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Matějček a Vágnerová píší rovněž o více faktorech, které se podílejí na vzniku SPU. Vývojová dyslexie je podle nich heterogenním syndromem. Různorodá může být nejenom individuálně typická struktura dílčích symptomů a z toho vyplývající konkrétní projev čtenářských potíží, ale i jejich etiologie. Obvykle jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů. Exogenní faktory mohou působit prenatálně, perinatálně či postnatálně a vést k poškození struktury či funkce mozku. (Matějček, Vágnerová, 2006) Nejčastějšími příčinami takovýchto poškození jsou např. infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, nedostatečný přísun kyslíku k plodu, intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou, infekční onemocnění, febrilní křeče, střevní obtíže dítěte po narození apod. (Pokorná, 2010a)

Další výzkumy ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, ale může ovlivňovat vývoj některých znaků dalších, což by vysvětlovalo, že specifickými poruchami učení jsou postiženi více chlapci. Jiná teorie, tzv. *cerebelární*, vysvětluje změnu v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku, který se významně podílí na aktivitách čelní kůry mozku včetně Brockovy řečové oblasti. Přepokládá se, že mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoli dovedností, ať motorických nebo kognitivních. (Zelinková, 2015)

V současnosti se stále více autorů také domnívá, že příčinou SPU mohou být vnější podmínky, v nichž jedinci vyrůstají. Rodinné a školní prostředí spolupodmiňují vznik těchto poruch. Vliv prostředí (především rodiny) se uplatňuje zejména při formování vlastností, které se týkají obsahové stránky čtení, zejména slovní zásoby. (Bartoňová, 2012)

Odborníci spatřují příčinu specifických poruch učení v kombinaci různých deficitů. Jedná se zejména o *deficit fonologický*, který způsobuje, že děti s dyslexií trpí časným poškozením fonemického uvědomění, jež má za následek obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností. V případě *vizuálního deficitu* (dříve nazývaného slovní slepotou) je postižen magnocelulární systém, který je klíčový pro oční pohyby v průběhu čtení. Výzkumy v této oblasti prováděli zejména George Pavlidis a Jiří Jošt. *Deficity v oblasti řeči a jazyka* jsou často spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, nižším jazykovým citem a artikulační neobratností. Dále sem patří *deficit v procesu automatizace*, kdy proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou dostatečně rychle automatizovány, přičemž automatizace hraje důležitou roli ve vývoji čtenářských dovedností. Má-li čtenář pochopit obsah textu, nemůže věnovat pozornost identifikaci jednotlivých písmen a slov. Tento proces musí probíhat automaticky. Dalšími deficity jsou *deficit v oblasti paměti* (zejména v oblasti paměti pracovní) a *deficit v časovém uspořádání*, ovlivňující rychlost kognitivních procesů, který zahrnuje obtíže v rychlém jmenování po sobě následujících podnětů. (Zelinková, 2015)

### **1.3 Typy specifických poruch učení**

V této kapitole se budeme věnovat jednotlivým typům specifických poruch učení. Mezi nejčastěji diagnostikované patří dyslexie, dysgrafie a dysortografie, které mohou působit závažnou překážku v celém dalším vzdělávání. Méně častá je diagnóza dyskalkulie, přestože tato porucha nepůsobí problémy jenom v matematice, ale i v dalších předmětech. Na středních školách pak může velké problémy přinášet dyspraxie, o čemž pojednáme podrobněji v příslušném oddíle.

#### **1.3.1 Dyslexie**

Na začátek uvedme, že termín dyslexie bývá také užíván pro specifické poruchy učení jako celek (zejména v zahraniční literatuře). V naší práci jej budeme užívat v jeho užším smyslu, tj. pro označení poruchy čtení.

Dyslexie tedy znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Její současné definice jsou založeny na nepoměru mezi inteligencí naměřenou dle inteligenčního testu a na výkonu ve čtení měřeném standardizovanými čtenářskými testy. Diskrepance se věkem mění, za signifikantní se považuje dvouleté opoždění ve čtení. (Michalová, 2003) Jošt (2011) uvádí, že na vyšší věkové úrovni (starší školní věk, adolescence) je diskrepance snižována na úroveň např. jednoapůlletého až jednoletého opoždění. Dále dodává, že porucha čtení se významně prolíná se školním prospěchem nebo aktivitami běžného života, které vyžadují čtenářské dovednosti. Dyslektik má charakteristický prospěchový profil, tj. dlouhodobé a stabilizované nenáhodné poměry mezi známkami. Objevuje se zde nápadná převaha dobrých výkonů v nejazykových předmětech nad předměty jazykovými.

Dyslektické děti mívají zpravidla podstatně horší známky ze čtení (resp. z českého jazyka) než z jiných předmětů. Starší žáci, kteří trpí dyslexií, někdy mívají celkově zhoršený školní prospěch, protože úspěšnost v mnoha předmětech závisí na schopnosti učit se s pomocí čtení, ale také proto, že v důsledku svých neúspěchů postupně ztrácejí motivaci a na školní práci rezignují. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Dyslexie postihuje rychlost, správnost, způsob čtení i porozumění čtenému textu. V případě závažnější poruchy je čtení značně pomalé, člověk s dyslexií si plete písmena, vynechává písmena nebo slabiky, domýšlí si text a dělá hodně chyb. Ve většině případů způsobuje dyslexie horší orientaci v textu, čtenář není schopen rychle najít na stránce údaje apod. (Zelinková, Čedík, 2013)

### **1.3.2 Dysgrafie**

Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, tj. grafického projevu jako takového. Obtíže spočívají především v narušení úrovně jemné motoriky. Písmo dysgrafiků bývá neupravené, kostrbaté, hůře čitelné až nečitelné, vlastní proces psaní je neúnosně pomalý vzhledem k fyzickému věku dítěte.

Michalová uvádí znaky, které mají být pro učitele důkazem, že obtíže jedinců (i staršího věku) jsou právě dysgrafického charakteru. Zejména se jedná o obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnované danému úkolu, tendenci k směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelnou velikost, rozličnost

tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častou neschopnost dodržet psaní na řádku, nedopsaná slova či písmena, nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům, nepravidelnou hustotu mezi slovy a písmeny, častý atypický úchop psacího náčiní, bedlivé pozorování vlastní písíčí ruky, výrazně pomalé tempo práce apod. Důležitým znakem je rovněž, že obsah napsaného v časové tísní velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými jazykovými dovednostmi a schopnostmi. (Michalová, 2003)

Dysgrafie může ve středoškolském vzdělávání působit žákům velké potíže. Student trpící dysgrafií často nestíhá psát poznámky diktované učitelem. Text, který si stihne zapsat, po sobě pak nepřečte, obtížně se mu z vlastních poznámek učí. V praxi se pak stává, že takoví studenti si poznámky raději kopírují od spolužáků nebo přímo od svých učitelů, protože se jim z nich lépe učí. Velmi vhodné je v takových případech studentům povolit používat osobní počítač, který jim psaní poznámek ulehčuje.

Problémy spojené s dysgrafií se mohou objevit rovněž u maturitní zkoušky - při psaní slohové práce. Studenti mnohdy trpí nedostatkem času, spěchají, aby slohovou práci stihli napsat v daném limitu (v současnosti mají 90 minut na napsání práce o rozsahu cca 250 slov), a jejich písmo je následně nečitelné.

Jako příklad zde uvádíme studenta (Jiří, 19 let) s lehkou formou dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Student nechtěl u maturity žádná zvýhodnění (jednalo se zejména o navýšení časového limitu), i když věděl, že by mu v určitých ohledech pomohlo. Odmaturoval s průměrnými známkami ze všech částí zkoušky - kromě slohové práce z českého jazyka. Hodnotícím jeho práce byl učitel, který po něm práci nepřečetl, a proto ji klasifikoval body, které nestačily na vykonání zkoušky. Když jsme se chlapce poté ptali, v čem vidí největší problém svého neúspěchu, uvedl právě nedostatek času a z toho vyplývající stres, ve kterém práci psal.

### **1.3.3 Dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, přičemž se jedná se o postižení jazykové citlivosti. Lze ji definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení. (Vágnerová, 2003) Je pro ni typická např. neschopnost dodržet pořadí písmen při psaní ve slově, nedostatky



v měkčení hlásek, nesprávné dodržování délky samohlásek, neschopnost aplikovat i dobře naučená gramatická pravidla do písemné podoby. Porucha v žádném případě nepostihuje celou oblast gramatiky, ale dotýká se pouze tzv. specifických dysortografických projevů. (Michalová, 2003)

Dysortografie může být *auditivního* charakteru. Jde zde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní paměti. Žáci při ní mají problémy v zachycení pořadí hlásek ve slově. Dalším typem je dysortografie *vizuální*. Žák trpící touto formou poruchy má sníženou kvalitu zrakové paměti a není schopen si dokonale vybavit písmena tvarově a sluchově podobná. Posledním typem je dysortografie *motorická*, která souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního psaní. Její příčinou je narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie. Vlastní grafický projev odčerpává veškerou koncentraci pozornosti žáka a ta posléze chybí při aplikování gramatických pravidel a vlastní kontrole napsaného cvičení. (Michalová, 2003)

### 1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha matematických schopností, tj. částečná porucha školních dovedností. Znamená to, že dítě v matematice podává podstatně horší výkony, než by se vzhledem k jeho inteligenci dalo očekávat. (Simon, 2006) Tato porucha zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat. Týká se základních početních výkonů, jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení, spíše než abstraktnějších matematických dovedností v oblasti algebry, geometrie apod. (Blažková a kol., 2000) Projevuje se neschopností zvládnout počítačské dovednosti, přestože celková inteligence postiženého dítěte je mnohem lepší než jeho matematické schopnosti a je vyučováno obvyklým způsobem. (Vágnerová, 2003) Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb ( $2 : 4 = 8$ ). Neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů. Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. (Zelinková, 2015)

### 1.3.5 Ostatní specifické poruchy učení

Mezi další specifické poruchy učení patří dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie, které nejsou diagnostikovány často, které ale, zvláště pak dyspraxie, mohou mít na jedince velký dopad.

**Dyspraxie** postihuje osvojování pohybových dovedností a koordinaci pohybů. Projevuje se od předškolního věku výraznou neobratností v oblékání, při jídle, při jízdě na koloběžce, na kole, při házení a chytání míče atd. Obtíže pokračují na základní škole při tělesné výchově, kreslení a pracovním vyučování. Dospělý s dyspraxií je neobratný např. při pohybových aktivitách, sebeobsluze nebo při provádění domácích prací. (Zelinková, Čedík, 2013)

Hlavním rysem této poruchy je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou. Potíže s koordinací by měly být přítomny od raného vývoje a neměly by být důsledkem přímého působení jakýchkoliv defektů zraku, sluchu apod. (Michalová, 2003) Děti trpící dyspraxií bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, což u nich často vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit např. při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale např. i v řeči. (Bartoňová, In: Pipeková, 2010)

**Dysmúzie** patří mezi častější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na vzdělávání jako ostatní SPU. Je to specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, která se projevuje obtížemi v rozlišování tónů. Dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not, které se zde mohou projevit, spíše souvisí s problémy dyslektickými, resp. dysgrafickými. (Bartoňová, In: Pipeková, 2010)

**Dyspinxie** je vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku. (Michalová, 2003) Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. (Bartoňová, In: Pipeková, 2010) Tato porucha sama o sobě významně přispívá k diagnostice lehkých mozkových dysfunkcí, přičemž jde o poruchy především v oblasti funkcí vizuomotorických. (Černá, 2002)

## 1.4 Výskyt specifických poruch učení

SPU se týkají vysokého procenta dětské populace. Výskyt jedinců s těmito poruchami je obtížné vyčíslit, přibližně se uvádí 2 až 4 % jedinců, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát častější. (Bartoňová, In: Pipeková, 2010) Tento převyšující počet chlapců lze vysvětlit silnější lateralizací mužského mozku oproti ženskému, který je považován z funkčního hlediska za univerzálnější. Pokud je pro splnění úkolu nutná spolupráce obou hemisfér, tj. v případě, kdy se dítě učí číst a psát, jsou oproti chlapcům tedy ve výhodě děvčata. (Zelinková, 2015)

Nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení je **dyslexie**. Trpí jí přibližně 3 % českých dětí a nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání těchto potíží odbornou pomoc. **Dysgrafie a dysortografie** se velmi často vyskytují společně – jako komplexní porucha psaného projevu. Jsou méně časté než dyslexie, postihují přibližně 2 % školních dětí. I v tomto případě jde častěji o chlapce. Názory na četnost **dyskalkulie** v populaci se liší, frekvence této poruchy dosahuje pravděpodobně jen zlomku procenta. Dyskalkulie je tedy vzácnější než specifické poruchy čtení a psaní. (Vágnerová, 2003) Ostatní poruchy jsou diagnostikovány jen vzácně. **Dyspraxie** však může působit problémy právě na odborných středních školách, např. v rámci praktické výuky.

Podle Statistické ročenky školství za školní rok 2015-2016 studovalo na našich středních školách 8 118 žáků s vývojovou poruchou učení. Jedná se o 2 % studentů z celkového počtu 405 628 žáků na denním studiu. Z uvedeného počtu žáků se SPU bylo 2 765 dívek, chlapců bylo tedy přibližně 2,9krát více. V běžných třídách bylo individuálně integrováno 6 910 žáků, 1 208 jich bylo ve třídách speciálních. Pro srovnání uvádíme i situaci v témže roce na našich základních školách. Ty navštěvovalo celkem 880 251 žáků, specifická porucha učení byla diagnostikována u 34 681 žáků, tj. u 3,9 %. Dívek se SPU bylo 10 843, u chlapců byly tedy 3,2krát častější. (MŠMT, ©2016)

Výskyt SPU je závislý na mnoha činitelích endogenního a exogenního charakteru, mezi kterými se uvádí gramatika jazyka a jeho celková struktura, metody při výuce čtení, psaní, pravopisu a počítání, úroveň diagnostické a reedukační péče, vzdělávací

možnosti apod. Proto se SPU objevují v různých zemích v rozdílné míře. (Zelinková, 2004)

## **2 Diagnostika specifických poruch učení**

V této kapitole pojednáme o diagnostice specifických poruch učení, o její důležitosti pro včasnou intervenci, o jejích možnostech a problémech v pozdějším věku dítěte.

Jak uvádí Pokorná (2010a, s. 29), je *velmi důležité poruchy učení diagnostikovat především s ohledem na to, jak dítěti i dospělému, který má tyto problémy, ztěžují orientaci ve společnosti i ve vlastním životě.*

### **2.1 Diagnostika SPU na základní škole**

Pro dítě je zcela normální, zápasí-li s dovednostmi, jako jsou čtení, psaní, pravopis a aritmetika během prvního roku nebo dvou let základní školy. Po uplynutí tohoto období by ale mělo získat v uvedených dovednostech základní úroveň. Pokud tomu tak není, může být postiženo specifickou poruchou učení. (Selikowitz, 1998)

Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, ale i sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu, či neúspěchu dítěte. Diagnózu SPU může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum a podílí se na ní psycholog a speciální pedagog. Po přidělení diagnózy je dítě zařazeno do speciálního vzdělávacího systému (speciální třídy), nebo integrováno mezi běžnou populaci. Je mu poskytnuta speciální péče, v rámci které pracuje podle individuálního vzdělávacího programu. (Zelinková, 2015)

Úvodní diagnostické vyšetření v sobě zahrnuje rozhovor s dítětem a jeho rodiči, dále pak rozhovor s učitelem (popř. jeho písemné sdělení). Poté dochází ke zpracování osobní a rodinné anamnézy a anamnézy prostředí. Nezbytnou zkouškou celého diagnostického vyšetření je vyšetření inteligence, které podává významnou informaci o úrovni rozumových schopností a může odhalit řadu případů nepravých dyslexií.

Odborníci zde pracují se standardizovanými testy – nejčastěji s Pražským dětským Wechslerovým testem nebo Ravenovými progresivními maticemi. Dále se vyšetřuje výkon ve čtení, úroveň písemného projevu, úroveň matematických schopností, poruchy sluchového a zrakového vnímání atd. (Bartoňová, Vítková, 2007)

## 2.2 Diagnostika SPU na střední škole

Diagnostika specifických poruch učení je interdisciplinární záležitostí, přičemž důležitou součástí diagnostického vyšetření je získávání informací, které na střední škole čerpáme nejen z rozhovoru s rodiči, ale především z rozhovoru se samotným studentem. (Cimlerová, Pokorná, In: Kucharská, 1998)

Počátek vyšetření představuje vstupní rozhovor, popř. vyplnění dotazníku. Cílem je získat informace z období, kdy se obtíže projeví, jakým způsobem se je dařilo, či nedařilo překonávat. Stejnou formou se získávají i údaje o současném stavu. Výhodou je, pokud má odborník k dispozici zprávu z posledního vyšetření žáka. Výpovědní hodnotu o poruše mají rovněž staré i současné sešity, vzpomínky na prožívání obtíží a na způsob domácí přípravy, na podporu rodiny, přístup učitelů apod. Při samotném vyšetření se pak posuzuje rychlost čtení a porozumění čtenému textu, součástí vyšetření je diktát nejen běžných vět, ale i takových, které nemají smysl. V dalších zkouškách je zjišťována úroveň zrakového a sluchového vnímání, tzv. fonemického sluchu. Vyšetření řeči je zaměřeno na úroveň slovní zásoby, jazykový cit a artikulaci. Další testy zjišťují schopnost reprodukovat geometrické tvary, opakovat pohyby apod. Při vyšetření adolescentů je nutné se co nejvíce dozvědět o jejich specifických obtížích a o jejich slabých a silných stránkách, abychom věděli, jak máme vést nápravu. (Zelinková, Čedík, 2013)

V naší praxi se nejčastěji setkáváme s žáky, kterým byla diagnostikována porucha učení již na 1. stupni základní školy. U těchto žáků proběhla reedukace s různými výsledky. Některé dílčí problémy spojené se SPU ale nadále přetrvávají, a proto studenti většinou znovu během prvního pololetí na střední škole navštíví poradenské zařízení a to buď na vlastní žádost, nebo na doporučení učitele češtiny či cizího jazyka po dohodě s výchovným poradcem a rodiči.

Setkáváme se ale i s žáky, u nichž nikdy porucha učení z různých důvodů diagnostikována nebyla a kteří prošli základní školu bez výraznějších problémů, neboť projevy SPU různými způsoby

kompensovali. Tito studenti ale nároky středoškolského učiva přestávají zvládat navzdory své inteligenci a kladnému přístupu ke studiu. Také je výchovný poradce posílá po domluvě s rodiči a s nimi samotnými do poradenského zařízení na vyšetření, na jehož základě jsou voleny vhodné přístupy ke vzdělávání konkrétního žáka.

Diagnostické metody pro vyšetření dospívajících a dospělých s vývojovými poruchami učení jsou stejné jako metody, kterých se užívá u dětí, jelikož se vyšetřují kognitivní výkony, které odpovídají školnímu věku. Vždy je nutné diagnosticky ověřit, zda příčinou poruchy nejsou nejzákladnější předpoklady těchto dovedností, například u čtení sluchová analýza či syntéza řeči, u matematiky představa početní řady a uvědomění si hodnoty čísla apod. (Pokorná, 2010a)

Jádrem psychologického vyšetření je stanovení intelektových schopností studenta. Zde se užívá Wechslerův inteligenční test pro dospělé, který byl v 80. letech 20. století P. Říčanem, M. Šebkem a M. Vágnerovou převeden do češtiny a restandardizován. Tento test se užívá při vyšetření žáků od 16 let výše. Dále se používají kresebné zkoušky, Kučerův Test koncentrace pozornosti, testy odolnosti jedince vůči psychické zátěži a stresu apod. Speciálněpedagogické vyšetření obsahuje analogické zkoušky používané u dětí na ZŠ, rozdíl je jen v jejich vyšší náročnosti. Vyšetřuje se zraková a sluchová percepce, úroveň jazykového citu, úroveň senzomotorické koordinace, grafomotorika, psaný projev, lateralita atd. (Cimlerová, Pokorná, In: Kucharská, 1998) Adolescenti a dospělí mají obtíže v rychlém a přesném rozpoznání zvláště delších a méně frekventovaných slov. Dále jim činí potíže slova, která obsahují souhláskové shluky. Často slova nedostatečně sluchově rozlišují a pravidelně mají obtíže se stavbou věty. Nejnápadněji se jejich obtíže projevují při čtení nových nebo neobvyklých slov. Fonologické funkce bývají nedostatečně rozvinuté, dekodování slov vyžaduje velké úsilí. Adolescenti a dospělí s poruchou čtení obvykle také nedostatečně přesně artikulují. (Pokorná, 2010a)

Při vyšetření se doporučuje také hodnotit schopnost jedince zaměřit pozornost na problém, jeho schopnost udržet pozornost po určitý časový úsek a jeho motivaci k terapii. V případě adolescentů má terapeut aktivitu nechávat na nich, protože adolescenti touží po nezávislosti i v terapii a chtějí si zkusit své vlastní síly. Terapeut má být ale připraven kdykoli pomoci, má daného jedince doprovázet s důvěrou v jeho

rozhodnutí. Vyšetření má nejen určit jeho obtíže, ale i objasnit, jak tyto obtíže ovlivnily celý jeho život, jak se rozvíjely a jak jej omezovaly. (Pokorná, 2010a)

Cílem diagnostického procesu není pouhé potvrzení, nebo vyvrácení diagnózy SPU, ale také následující rozhovor s žákem o výsledcích, jeho pocitech a o dalších postupech. Pokud má zájem, je vypracována zpráva z vyšetření, která obsahuje vyvozené závěry a následná doporučení. Zpráva je nezbytná pro podpůrná opatření na všech typech škol, popř. v zaměstnání nebo při různých zkouškách (např. více času na vypracování testu pro získání řidičského průkazu). Pokud vyšetřovaný s diagnózou nesouhlasí, nemůže být nucen k odevzdání zprávy pedagogům. Současně ale nemůže požadovat zavedení opatření tolerující poruchu. Cílem zprávy však není „protáhnout studenty bez jakéhokoli jejich přičinění studiem“, ale ukázat, jak lze co nejvíce odstraňovat či kompenzovat obtíže vyplývající z poruchy, vytvořit prostor k úpravě studijních i pracovních podmínek a umožnit tak studentovi uplatnit jeho schopnosti. (Zelinková, Čedík, 2013)

Stanovení diagnózy poruch učení může ve svých důsledcích zasáhnout celou osobnost. Někteří rodiče se vyšetření dítěte vyhýbají, neboť se obávají „onálepkování“ dítěte pojmem dyslektik apod. Na střední škole se vyšetření vyhýbají sami studenti. Mají strach z posměchu spolužáků a vyčlenění z kolektivu. Studium na střední škole je ale tak náročné, že stanovení diagnózy je pro ně ve většině případů jediná možnost jak dostudovat. S diagnózou SPU jsou spojeny další kroky a opatření. V případě studentů středních škol se jedná mimo jiné o získání nároku na úpravu podmínek maturitní zkoušky, o kterém pojednáme ve zvláštní kapitole.

### **3 Projevy specifických poruch učení na střední škole**

Čtení je nejdůležitějším vzdělávacím nástrojem člověka a schopnost ho dobře ovládnout je hlavní podmínkou dalšího úspěšného vzdělávání. Jak uvádějí Matějček a Vágnerová (2006, s. 49), *sama schopnost číst je tradičním kritériem počátečního školního úspěchu, a tudíž na selhání v této oblasti reagují velmi brzy i všichni dospělí, rodiče i učitelé.*

V této kapitole se nyní zaměříme na projevy a vývoj specifických poruch učení v průběhu celé školní docházky, na problémy, které přicházejí se vstupem na střední školu a následné obtíže spojené se studiem na tomto typu školy.

### **3.1 Vývoj SPU v průběhu školní docházky**

Na prvním stupni ZŠ je odlišnost mezi jedincem se specifickými poruchami učení a běžnou populací zřejmá, ale není výrazná. Na druhém stupni jsou ale stále více patrné rozdíly mezi nejlepšími žáky a žáky se SPU. Zatímco na prvním stupni jsou čtení, psaní a základy matematiky cílem, na druhém stupni jsou již prostředkem k osvojování dalších vědomostí a dovedností. Negativním projevem SPU jsou nedostatky ve vývoji kognitivních funkcí. Jedná se zejména o poruchy pozornosti, poruchy paměti nebo poruchy vývoje řeči. Tyto obtíže pak omezují používání mentálních operací. (Zelinková, 2015) V průběhu školní docházky dojde většinou k určité úpravě SPU, přičemž se zde mohou uplatnit různé způsoby kompenzace - např. vyrovnávání nedostatků ve čtení pomocí rozvinutější sluchové paměti nebo volba takového způsobu osvojování učiva, které nebude limitováno poruchou apod. (Matějček, Vágnerová, 2006) V některých případech dochází k viditelnému zlepšení SPU právě až v období adolescence. Pravděpodobnost, že jedinec svoje omezení překoná, je závislá na mnoha různých faktorech. Za nejvýznamnější v tomto ohledu lze mimo jiné považovat psychickou stabilitu, celkovou odolnost k zátěži, dobré sociální kompetence a podporu rodiny i vrstevnické skupiny. Některé problémy však přetrvávají i v tomto období. Nejčastěji uváděným problémem středoškoláků se SPU je pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu. (Vágnerová, 2003) Objevují se zde také méně nápadné obtíže, jako jsou problémy v organizaci své práce, nižší schopnost psát souvislé texty, nesprávné pracovní návyky - např. učení se drilem, které s přibývajícím množstvím učiva žák nezvládá. (Cimlnerová, Pokorná, In: Kucharská, 1998)



## **3.2 Problémy spojené se vstupem na střední školu**

Se vstupem na střední školu se nároky na studenta zvyšují a mohou následně vést k manifestaci obtíží, které zůstávaly na základní škole skryty nebo byly kompenzovány např. nadprůměrným intelektem či zvýšeným úsilím při domácí přípravě. (Cimlerová, Pokorná, In: Kucharská, 1998) Studenti v některých případech zpočátku velmi těžce nesou zhoršení prospěchu i o několik stupňů. Říkají, že se doma učí i několik hodin, ale látky je tak mnoho, že ji nezvládají. Zásahu na tom má fakt, že na střední škole již není tolik času na procvičování osvojené látky v hodinách a preferuje se spíše schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů a osvojení učiva. Nepředpokládá se také, že by se zde studenti měli bezprostředně spoléhat na přímé vedení učitelem. Studenti se SPU tak často narážejí na problémy s časovou orientací, respektive s nedostatečnou schopností vnímat časový úsek. Při písemné práci nebo jiném písemném prověřování vědomostí mohou narazit na neschopnost naplánovat si, kolik času jim zbývá na odevzdání práce. Jak jsme naznačili výše, dalším problémem, na který student se SPU naráží, bývá jeho menší schopnost připravit se na zkoušení většího rozsahu látky. Zde je důležité dokázat, aby si student dokázal stanovit, v kterou dobu, jak dlouho a případně s kým se bude studiu věnovat. Pravidelné učení kratší dobu po větší počet dnů bývá přitom efektivnější než „trápení se“ s látkou ve stresu na poslední chvíli a mnoho hodin vcelku. (Michalová, 2004)

## **3.3 Přetrvávající obtíže**

Na střední škole mohou přetrvávat obtíže ve čtení, psaní i počítání a obvykle jsou i příčinou neúspěchu ve většině dalších vyučovacích předmětů, kde se jejich dokonalé ovládnutí předpokládá. Nyní se tedy pokusíme shrnout základní obtíže, které často k neúspěchu v dalších předmětech vedou.

### **3.3.1 Obtíže ve čtení a vyjadřování**

Problémy se čtením působí studentům středních škol výrazné obtíže při získávání nových poznatků takřka ve všech předmětech. Jejich čtení bývá často velmi pomalé

a učení jim na jedné straně zabere mnoho času, na druhé straně je pro ně velmi vysilující. Stává se také, že student se SPU čte na střední škole již poměrně rychle, ale čtenému textu nerozumí. I v případech, kdy se zdá být porucha kompenzována, shodují se dospívající (i dospělí) dyslektici v tom, že si potřebují text přečíst několikrát, aby si uvědomili souvislosti a pamatovali si alespoň několik poznatků. Z toho vyplývá, že technická stránka čtení stále vyžaduje velké množství energie. Výrazným problémem, s nímž se také setkáváme, jsou obtíže ve vyjadřování. Ty způsobují, že žák nedovede využít poznatků, které má, těžko hledá vhodná slova a následně se stydí mluvit před spolužáky. (Zelinková, 2015) Mnohdy takový student vynakládá na překonávání svých obtíží maximální úsilí (větší než jeho vrstevníci bez obtíží), dosahované výsledky však neodpovídají jeho snaze. Obtíže se začínají stupňovat, žák postupně obecně nerad čte, nerad pracuje s textem a nestačí tempu svých spolužáků. (Michalová, 2004)

### **3.3.2 Obtíže v psaní a pravopise**

Následující dysgrafické a dysortografické problémy uvádí Zelinková (2015) pro žáky na 2. stupni základní školy. Z vlastní zkušenosti však můžeme říci, že obdobné potíže přetrvávají i u žáků na škole střední, kde může být psaní stále poznamenáno specifickými dysortografickými chybami. V písemných projevech se objevují rovněž chyby, které pramení z nezvládnutého systému mateřského jazyka, nedostatečně rozvinutého jazykového citu a ze stále přetrvávajícího deficitu ve vývoji sluchového vnímání. Tyto obtíže jsou následně příčinou chyb pravopisných. V některých případech zde však může být velmi obtížné určit, zda jde o projev samotné poruchy, nebo nedbalost a nedostatečnou domácí přípravu. Dysgrafie způsobuje, že písmo je natolik nečitelné, že poznámky nepřečte samo dítě, stejně jako jeho učitel a rodič. Pokud se žák snaží psát čitelně, je jeho tempo psaní tak pomalé, že nestíhá psát, stále něco dopisuje a posléze rezignuje. Přitom výrazné zlepšení písma u jedinců s dysgrafií nelze předpokládat. U většiny dětí (nejen se SPU) se naopak s přibývajícím věkem písmo zhoršuje.

### **3.3.3 Obtíže v prostorové orientaci**

Při obtížích v prostorové orientaci neumí žák vyhledávat odpovědi v textu, nenapíše odpověď do správné kolonky, nespojí čarou dva výrazy patřící k sobě. Má-li otázky na jiném místě než odpovědi, nenajde je. Probíhá-li ověřování vědomostí formou testů s volbou správné odpovědi, potřebuje mnohem více času k přečtení nabízených možností než jeho spolužáci. (Zelinková, 2015) Těmto problémům je uzpůsobena i maturitní zkouška, o které pojednáme v příslušné kapitole.

### **3.3.4 Obtíže v matematice**

V matematice má jedinec s dyskalkulií obtíže v různých oblastech vědomostí a dovedností. Nemá totiž utvořené základy k numerickému počítání. Dopouští se proto nesmyslných chyb a každý příklad počítá neúměrně dlouho. Často nechápe základní matematické operace a zaměňuje je. Nejvíce se však u žáků středních škol učitelé matematiky potýkají s nechutí žáků pracovat, s jejich nezájmem a demotivací. (Zelinková, 2015)

### **3.3.5 Obtíže spojené s dyspraxií**

Dyspraxie může působit výrazné obtíže na středních odborných školách a to zejména při výuce praktických předmětů. Žáci jsou v těchto předmětech více než jinde nuceni pracovat s nástroji a přístroji, které kvůli poruše nejsou schopni dobře ovládat. Pracují v dílnách, na zahradách, se zvířaty apod. To vše jim může činit velké obtíže. Přesto bývá tato porucha diagnostikována jen sporadicky.

Zelinková (2015) uvádí, že dospívající jedinec s dyspraxií trpí následujícími problémy: vlivem nedostatečně rozvinuté percepce a pohybové koordinace je nemotorný, není šikovný v manuálních činnostech a sportovních aktivitách. Jeho řeč může být méně srozumitelná. Potřebuje dlouhou dobu ke splnění úkolu a není schopen dělat více věcí najednou.

Ještě zdůrazněme, že na některých typech středních škol je také podmínkou jejich absolvování získání řidičského oprávnění. Toto však může žákům přinášet velké obtíže

a sekundárně zasahovat i do jejich osobnosti, zejména kvůli vzniklému pocitu neschopnosti a méněcennosti při opakovaném nezdaru při řídičských zkouškách.

V naší praxi jsme se setkali s chlapcem (Petr, 19 let), který se během dvou let pokusil sedmkrát o získání řidičského průkazu na traktor. Toto oprávnění potřeboval k úspěšnému zvládnutí svého oboru, neboť jízda traktorem byla součástí maturitní zkoušky. Petr u zkoušek v autoškole zvládl napoprvé teoretické testy, jeho jízda však byla kvůli nějaké chybě vždy ukončena do několika minut po zahájení zkoušky. Řidičský průkaz nezískal a musel kvůli tomu přestoupit na jiný obor. Chlapec sám o sobě říkal, že si před ostatními připadá naprosto neschopně, ale nechápe, proč chyby v řízení i přes velkou snahu dělá.

## **4 Osobnost žáka střední školy se specifickými poruchami učení**

Pro mnohé jedince jsou SPU celoživotní zátěží a jejich vliv na osobnost je dlouhodobý. Jak poznamenají člověka, závisí na řadě faktorů, které působí na vývoj jedince od předškolního věku až do dospělosti. Velmi důležitá je v tomto ohledu podpora rodiny, její pomoc a důvěra, dále pak škola a konkrétní učitelé, kteří mohou pomoci, ale také uškodit. Nesmíme opomenout ani důležitý vliv kamarádů a vrstevníků, v pozdějším věku pak kolegů a partnerů. (Zelinková, Čedík, 2013)

Specifické poruchy učení mají ve svých důsledcích u každého žáka individuální projevy. Každý člověk je jiný, jinak je prožívá a vypořádává se s nimi odlišným způsobem. Cílem této kapitoly je tedy popsat osobnostní problémy, které SPU žákům přinášejí.

### **4.1 Emoční prožívání žáků se SPU**

Mnoho dětí se specifickou poruchou učení se své slabosti dobře přizpůsobí. U jiných se ale mohou objevit různé emocionální problémy. To záleží kromě výše uvedeného vlivu okolí i na temperamentu jedince a povaze jeho obtíží. (Selikowitz, 1998) Nejčastějšími emočními problémy u jedinců se SPU jsou zvýšené pocity nejistoty, úzkosti a strachu. Nezávládnutí zátěže a s ní spojená úzkost mohou vyvolat nejrůznější psychosomatické potíže (např. bolesti hlavy, břicha, zvracení). V souvislosti s frustrací, kterou vyvolává opakovaný neúspěch, se často objevují i pocity smutku, nejistoty,

ponížení, ale i studu a viny. Výsledkem dlouhodobého hromadění nepříjemných prožitků pak může být celkově negativní pohled na svět, signalizující depresivní ladění. (Matějček, Vágnerová, 2006) Většina depresivních mladých lidí má velké problémy představit si něco pozitivního i v budoucnosti. Depresivní jedinci se SPU pak prožívají nejen velkou bolest v přítomnosti, ale vidí před sebou jen samá další zklamání. (Ryan, In: Kucharská, 1997)

Velmi často se v praxi u žáků se SPU setkáváme s demotivací vůči studiu. Oni sami se ptají, proč se mají snažit, když stejně nedostanou dobrou známku. Je velmi obtížné je pozitivně motivovat a naladit k práci, přesto si myslím, že by se o to každý pedagog měl neustále pokoušet a hledat různé možnosti, jak motivaci u žáků probudit.

## **4.2 Sebepojetí žáka se SPU**

V pubertě a adolescenci se vědomě rozvíjí vlastní sebehodnocení a s ním spojená sebeúcta, která má vliv na vnímání sebe sama v dospělosti. Toto vnímání je formováno osobními zkušenostmi a je ovlivňováno především hodnocením těch, kteří jsou pro jedince důležití. Stejně tak jsou v naší společnosti významně hodnoceny i školní výkony a vzdělání jsou, a proto mají obtíže ve škole velký vliv i na sebepojetí dospělého jedince. (Pokorná, 2010a) V době dospívání se sebepojetí významným způsobem mění, pubescent je labilnější, méně sebejistý a více zranitelný. Jakékoli znevýhodnění může být v tuto chvíli prožíváno buď jako závažná překážka dosažení přijatelné sebeúcty, nebo je v rámci obranných reakcí bagatelizováno či popíráno. Velmi důležitá je zde bazální sebedůvěra, která se vytvářela v průběhu celého dosavadního života a již ovlivnila i výsledky školní práce. V případě jedinců se SPU může být tato sebedůvěra deformována a v době dospívání mohou problémy sebehodnocení narůstat. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Optimální formou společného života se specifickými poruchami učení je vyrovnání se s nimi. To zahrnuje přiznání obtíží, uvědomění si omezení, ale i vlastních pozitivních charakteristik. Toto vyrovnání může být aktuální až po nástupu na střední nebo vysokou školu, popř. do zaměstnání s vysokými nároky a pracovním nasazením. Důležitý je zde celkový postoj, který povede k překonávání problémů a k řešení situace. (Zelinková, Čedík, 2013)

### **4.3 Sociální důsledky SPU**

Gramotnost je v dnešní společnosti vysoce ceněna. Je chápána jako prostředek dalšího vzdělávání, a proto má deficit v oblasti čtení či psaní nepříznivé sociální důsledky. (Matějček, Vágnerová, 2006) Žáci se specifickými poruchami učení nejsou handicapováni pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole, dostávají se také do náročných sociálních situací. Mnozí z nich prožívají negativně svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímáni ani svým okolím. Postrádají schopnost empatie, špatně chápou sociální situace a mohou trpět odmítáním společnosti. (Bartoňová, 2012)

Specifická porucha učení se může stát sociálním stigmatem. Takové dítě je často hodnoceno jako celkově neschopné a neochotné pracovat. Děti trpící nějakou specifickou poruchou učení získávají častěji roli problémového žáka, který se neučí a přes veškeré úsilí učitele nepracuje tak, jak by měl. Tyto děti požadavky školy nezvládají a dost často jsou trvale mezi těmi nejhůře hodnocenými. Opakovaný prožitek neúspěšnosti pak zvyšuje pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry. Jsou jim také mnohdy rodiči i učiteli přisuzovány nízké kompetence a často i neochota pracovat. To se může projevit rezignací a vznikem pochybností o možnosti změnit situaci vlastními silami, tj. naučenou bezmocností. Opakované neúspěchy snižují motivaci k učení, dítě se přestává snažit. Někteří žáci ale vydrží pracovat i navzdory potížím a menšímu uspokojení. Jak jsme uvedli výše, jejich postoj závisí pravděpodobně na individuálně specifické souhře mnoha faktorů, tj. osobnostních vlastnostech, celkové stabilitě, odolnosti k zátěži, na sociální podpoře rodiny, dobré sociální pozici mezi vrstevníky apod. (Vágnerová, 2003)

### **4.4 Specifické poruchy učení a poruchy chování**

Opakované neúspěchy ve škole jsou častým zdrojem psychických problémů žáka a mnohdy nevhodných reakcí a postojů okolí. Tyto nevhodné postoje pak vyvolávají u postiženého různé reakce a jsou příčinou nežádoucích jevů, které mohou vykrytalizovat v sekundární poruchy. Těmi jsou nejčastěji negativní postoje ke školní práci, různé neurotické rysy, záškoláctví, poruchy chování, agresivita apod. (Černá,

2002) U adolescentů pak vede nesoulad mezi možnostmi jedince a požadavky okolí k potřebě dosáhnout alespoň nějakého ocenění, i když navenek společensky neakceptovatelného. Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu své okolí něčím zaujmout. Chce šokovat lidi kolem sebe, kteří o něj jinak neprojevují zájem - a on tak uspokojí potřebu své seberealizace. (Michalová, 2004)

#### **4.5 Specifické poruchy učení a specifické poruchy chování**

Dyslexie a další poruchy učení se ve 20 až 40 % vyskytují společně s poruchami chování známými pod zkratkou ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity). (Zelinková, Čedík, 2013) Pokorná (2010b) upozorňuje na poruchy chování, u nichž není zcela jisté, zda jsou důsledkem obtíží spojených se SPU, nebo zda jsou primárními symptomy, které specifické obtíže doprovázejí. Jedná se o nedostatečnou koncentraci pozornosti, která se často pojí s hyperaktivitou, dále pak o infantilní chování a zvýšenou vzrušivost.

Jak jsme již uvedli, u dětí se specifickými poruchami učení se můžeme častěji než v běžné populaci setkat s nápadnostmi v emočním prožívání. SPU jsou neurobiologicky podmíněnými poruchami a mohou být spojeny s dalšími potížemi téhož původu. Jednou z nich může být i dispozice k narušené emoční reaktivitě a obtíže s jejím ovládním. Často jde o problémy, jako je nadměrná emoční dráždivost, labilita, zdánlivě bezdůvodné výkyvy nálad, neschopnost ovládat své emoční projevy atd., které se vyskytují u dětí se syndromem ADHD. (Matějček, Vágnerová, 2003)

### **5 Vzdělávání žáka se SPU na střední škole**

V této kapitole se budeme věnovat samotnému vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na střední škole, zejména pak různým možnostem intervence, se kterou se v praxi můžeme setkat. Bartoňová (2012, str. 10) na tomto místě uvádí, že *cílem celého našeho školství je vytvořit takové prostředí, které by poskytovalo všem jedincům stejné šance dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo tak právo*

*na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.*

## **5.1 Legislativní východiska vzdělávání**

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení upravuje zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Vzdělávání těchto žáků se pak konkrétně věnuje §16, který je řadí do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle něj mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, dále pak na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Na školský zákon navazuje vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 *o vzdělávání žáků, dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Tato vyhláška vymezuje mimo jiné podpůrná opatření ve speciálním vzdělávání, jeho zásady, cíle a formy, typy speciálních škol, organizaci speciálního vzdělávání apod.

## **5.2 Možnosti intervence na střední škole**

Jedinci s diagnostikovanou SPU potřebují od svých učitelů a rodičů podporu, povzbuzení a citovou jistotu. Pro takové žáky je třeba vytvořit vhodné podmínky pro přípravu do školy a samotnou výuku, při které se volí specifické postupy a metody. (Bartoňová, In: Pipeková, 2010) V této kapitole se zaměříme na možné formy intervence, které mohou žákům pomoci v překonávání obtíží spojených se specifickými poruchami učení.



### 5.2.1 Intervence na úrovni žáků

Adolescenti s poruchami učení se často učí velmi neefektivně, přičemž ale nepostrádají schopnost se něco naučit, spíše se o to pokoušejí nevhodnými způsoby. Pedagog by měl na tomto místě umět středoškolským studentům a jejich rodičům poradit, jak se na výuku připravovat, měl by žákovi pomoci najít pro něj vhodný učební styl a vést jej ke školní úspěšnosti. (Bartoňová, 2012) Důležité je, aby se žák mohl radovat ze svých úspěchů. Potřebuje si prožít, že je v nějaké oblasti života úspěšný, a díky tomu si uchovat pozitivní sebepojetí. (Ryan, In: Kucharská, 1997)

Velmi vhodným příkladem intervence je zaměřit se na studentovy koníčky, čímž se mohou posilovat jeho slabé stránky a může být motivován mimo jiné ke čtení nových knížek a časopisů. Dále by měl pedagog studentovi pomoci představit si nové informace v mnoha směrech (udělat prezentaci, koncept), což vede k posílení paměti a myšlení. Student by měl být veden k diskusi a na základě praktických zkušeností by u něj mělo být posilováno sociální učení. Další vhodnou intervencí je pomáhat studentům naučit se pracovat po krocích a požadovat po nich rozplánování dlouhodobých úkolů. Vhodné je také povzbuzovat studenta k přemýšlení nahlas a ke komentáři obtížných úkolů. Jednou z forem intervence je i sebekontrola, kdy student sám může hodnotit svoje výsledky a sám se opravovat během práce na zadaných úkolech. (Bartoňová, 2012)

Je také zapotřebí, aby jak učitelé, tak rodiče naslouchali pocitům žáků a naučili je o svých pocitech mluvit. Učitelé a rodiče musí odměňovat již snahu dítěte, nejen jeho výkon. Pro jedince se SPU jsou mnohdy známky méně důležité než to, že udělali nějaký pokrok. V tomto ohledu je také velmi důležité pomoci studentům, aby si ve studiu i v životě volili realistické cíle. (Ryan, In: Kucharská, 1997)

Jak uvádí Zelinková (2015, s. 77), *porucha nesmí být stále zdůrazňována jako něco, čím se dítě vyděluje z kolektivu, je to přece pouze parciální nedostatek, který sice negativně ovlivňuje školní výsledky, na druhé straně však i s poruchou lze prožít plnohodnotný život.*

## 5.2.2 Náprava specifických poruch učení

Náprava SPU má u nás už svou tradici a vypracovaný systém. Poradenští pracovníci mají dnes k dispozici celou řadu nápravných cvičení a postupů. Platí zde však zásada, že každou metodu je třeba přizpůsobit individuální potřebě postiženého dítěte. (Matějček, 2011) Praktická náprava se provádí na několika úrovních. Nejlehčí případy SPU by měl napravit učitel, který je vybaven potřebnými vědomostmi a technikami, v běžné třídě. Poradenští pracovníci tu fungují jako poradci a instruktoři. Druhý stupeň nápravy představuje ambulantní nápravná péče prováděná zpravidla v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve školách, kde pracují speciální pedagogové. Třetí stupeň pak tvoří specializované třídy, v nichž není více než 15 dětí. Jejich vedením je zpravidla pověřován učitel vzdělaný v otázkách SPU a rozvrh i pracovní postupy jsou přizpůsobeny potřebám dětí. Práce s žáky se SPU na druhém stupni a na střední škole má specifické rysy, kterými se liší od práce s mladšími dětmi. Zároveň ale i zde platí řada postupů a doporučení určených pro mladší děti. Především platí nutnost navazovat na dosaženou úroveň bez ohledu na věk. (Zelinková, 2015)

Pomáhat jedincům se specifickými poruchami učení k pozitivnímu sebepřijetí a efektivnímu vyrovnávání se se svými pocity je komplexní úkol. Učitelé musí nejprve porozumět tomu, jaké problémy poruchy způsobují na všech rovinách. Potom je třeba vytvořit postupy, s jejichž pomocí mohou žáci najít radost a dosáhnout úspěchu ve škole i v osobním životě. (Ryan, In: Kucharská, 1997)

Je proto nezbytně nutné, aby se dětem se SPU dostávalo nejen reedukační péče, ale též psychické podpory. V některých případech výsledky reedukace neodpovídají vynaložené námaze a poruchu se nedaří zmírnit. Čím je dítě starší, tím tuto skutečnost hůře nese, ztrácí víru v možnost zlepšení a v dosud prováděné reedukaci odmítá pokračovat. V tom případě je třeba zaměřit pozornost právě na psychickou stránku, učit dítě s poruchou žít, nedostatky kompenzovat různými způsoby a hledat jiné cesty osvojování poznatků. U některých jedinců lze obtíže překonat, jiné bohužel provází SPU po celý život. (Zelinková, 2015)

### 5.2.3 Přístupy pedagogů k žákům se SPU na střední škole

Pokud pracujeme s adolescenty, kteří trpí specifickými poruchami učení, musíme si jejich situaci a jejich zvláštní potřeby uvědomit. Právě proto, že v tomto období mimořádně prožívají a uvědomují si své vlastní možnosti a schopnosti, často vnímají i svou odlišnost způsobenou vlastními obtížemi a potřebují se s ní vyrovnat. Jedním z takových způsobů je, že nechtějí být zařazeni mezi jedince s poruchami učení a jsou na toto označení velmi citliví. Chtějí vstupovat do konfrontace s vrstevníky bez nálepky, ale také bez výhod. Chtějí si vyzkoušet, jací opravdu jsou, bez závislosti na druhých, kteří je podporují. (Pokorná, 2010a)

Uvedme zde příklad chlapce (Karel, 20 let), jenž měl na střední škole dyslektické, dysgrafické a dyskalkulické obtíže, které se mu ale vlastní pílí dařilo velmi dobře překonávat po celou dobu střední školy. Na začátku čtvrtého ročníku byl seznámen s možnostmi, které má jako žák se SPU u maturity. Pečlivě poslouchal až do chvíle, než mu bylo oznámeno, že má nárok na více času a speciální učebnu. V tu chvíli řekl, že o žádný čas navíc nestojí a že nechce v žádné třídě sedět sám, protože by si připadal jako „nějaký vyděděnec a největší hlupák“. Maturoval tedy s ostatními bez jakýchkoli uzpůsobení a maturitu zvládl i uzpůsobení na dobré a dostatečné stupně.

Pro studenty je velmi důležitá individuální podpora učitelem, který je v dané problematice proškolen a s žáky podle jejich potřeb pracuje. Někteří učitelé se přesto domnívají, že žáci se SPU na střední školu nepatří. (Štalmachová, In: Kucharská, 1997) Úkolem pedagoga je ale vytvořit takové podmínky, aby každý žák dokázal splnit zadané úkoly a aby si sám uvědomil, že je toho schopen. (Pokorná, 2010a)

Potřeby studenta se SPU jsou vyhodnocovány na základě speciálněpedagogické diagnostiky a zpracovány ve zprávě z vyšetření, která obsahuje různá doporučení. V této zprávě bývá uveden i způsob hodnocení a možnosti přístupu k postiženým žákům. (Bartoňová, 2012)

Metody pomoci volíme individuálně podle žáků, stejně jako cíle a celkové přístupy. Zelinková (2015) pro práci s jedinci se SPU uvádí např. následující doporučení:

- Zadáváme raději kratší úkoly a na takové úrovni, aby je žák byl schopen zvládnout. Hovoříme s ním o možné obtížnosti, o tom, co sám považuje za splnitelné.
- Respektujeme pomalé osobní tempo žáka.

- Vedeme žáka k automatizaci činností, které mu pomáhají kompenzovat poruchu (používání barevného zvýrazňování pojmů, použití počítače, kalkulačky atd.)
- Píšeme na tabuli i do sešitu žáka čitelně. Vše, co dostává jako pomůcky, pro něj musí být z hlediska nových informací zpracovatelné.
- Pro lepší orientaci v informacích a orientaci v textu může žák používat zvýrazňovač.
- Učíme žáka se učit. Učivo, které se naučil, by si měl opakovat nahlas.
- Bezprostředně na žákovu odpověď navazuje zpětná vazba.
- Žák se učí myslet nahlas.
- Zdatnější studenti mohou pomáhat slabším.
- Žák si osvojuje dovednost poučit se z vlastních chyb.

Štalmachová dále uvádí jako nejčastější doporučení pro školy preferenci ústního zkoušení, toleranci výkonu v jazycích, toleranci grafické stránky písma, omezení hlasitého čtení, volbu doplňovacího cvičení k procvičování gramatických jevů, zvážení rozsahu povinné četby a preferenci slovního hodnocení. Z jejích výzkumů vyplývá, že učitelé tolerují nejčastěji písemný projev, nehodnotí pravopis, vynechávají hlasité čtení, umožňují delší čas na přípravu, žák si může vybrat výhodnější formu zkoušení. Bez těchto tolerancí by žáky hodnotili převážně o stupeň hůře, tedy dostatečně až nedostatečně. Za handicap žáků vedle problémů s písemným projevem považují učitelé častěji menší sebevědomí, trému, nedostatek průbojnosti, pomalé usuzování, nesystematickou přípravu, velkou absenci, nezáměr o studium apod. (Štalmachová, In: Kucharská, 1997)

#### **5.2.4 Hodnocení žáků se SPU**

Hodnocení a klasifikace žáků se SPU je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Úkolem hodnocení takového žáka je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období, cílem je poskytnout mu zpětnou vazbu, jejímž prostřednictvím získává informace, jak danou učební problematiku zvládá. Způsob klasifikace je zde velmi důležitý, učitel nehodnotí pouze výkon, ale přihlíží také k závažnosti poruchy,

možnostem jednotlivých žáků, k jejich snaze a vynaloženému úsilí. (Matějček, Vágnerová, 2006) Jak uvádí Bartoňová (2012), hodnocení nemá být zaměřeno na srovnání žáka s jeho spolužáky, ale má se soustředit na individuální pokrok každého žáka a na hodnocení toho, jak dokázal splnit stanovené požadavky. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, díky které získá informace o tom, jak učivo zvládá, v čem se zlepšil, v čem chybí apod.

Hodnocení a klasifikaci se věnuje článek 5 Metodického pokynu č.j. 13 711/2001-24 *ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování*, ve kterém se popisují přednosti slovního hodnocení a doporučuje se zde taktně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení integrovaného žáka. (MŠMT, ©2013-2016) Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení, která zahrnuje posouzení výsledků žáka v jejich vývoji, dále hodnotí žákovu píli, jeho přístup ke vzdělávání a naznačení dalšího rozvoje. Jeho obsah by měl žáka pozitivně motivovat k další práci, zároveň by ale měl být objektivní. (Bartoňová, 2012)

Z vlastní zkušenosti můžeme říct, že žáci se specifickými poruchami učení na střední škole známku vyžadují. Slovní hodnocení je pro ně cennou informací o tom, co zvládají a v čem by se měli zlepšit. Přesto se srovnávají s ostatními a pro své studium potřebují vědět, jak si se znalostmi a dovednostmi stojí mezi spolužáky.

Při hodnocení žáků se SPU se učitelé často potýkají s problémem tolerance a její míry. Důsledkem velmi tolerantního hodnocení mohou být problémy na straně učitele, ale i na straně rodičů a žáků. Pokud učitel ví, že dítě nemůže propadnout a že mu tedy nesmí dávat horší známky, které by ho v práci demotivovaly, ztrácí tím i odpovědnost za žákovy výkony. Učitelé často nevědí, jak takové žáky objektivně hodnotit a jak daleko má jejich tolerance jít. (Pokorná, 2010a) Stejně tak je pro učitele obtížné rozeznat, zda je žákův špatný výkon důsledkem SPU, nebo jeho lenosti a nezájmu. Jestliže jsme výše psali o studentech, kteří se obávají „nálepky“ dyslektik apod., setkáváme se na druhé straně i s takovými, kteří se za tuto „nálepku“ schovávají. Jsou zvyklí, že se jim kvůli jejich handicapu leccos promine a zneužívají toho. A stejně tak pro ně někdy vyžadují tolerantnější hodnocení jejich rodiče, nutno ale říci, že mnohdy k nelibosti samotných žáků.

## 5.2.5 Individuální vzdělávací plán

Součástí vzdělávacích programů jednotlivých typů škol je část, která se zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v jejímž rámci žáci se SPU absolvují středoškolské vzdělání formou individuální, nebo skupinové integrace. V případě potřeby je pro tyto žáky dále vypracován individuální vzdělávací plán a školní vzdělávací program je doplněn o podpůrná opatření, jejichž cílem je umožnit efektivní vzdělávání integrovaných žáků. Základem IVP je diferenciací a individualizací obsahu vzdělávání, dále pak využívání speciálních metod a forem práce s ohledem na stupeň postižení žáka. (Bartoňová, 2012)

Žáci na středních školách v mnoha případech SPU kompenzovali. Hlavním úkolem školy a smyslem individuálního vzdělávacího plánu je tedy zajistit podmínky, aby žák mohl své kompenzační techniky plně využívat. To spočívá především v organizačních opatřeních, jiném časovém rozvržení učiva, zajištění technických podmínek atd. (Kaprálek, Bělecký, 2004)

Individuální vzdělávací program vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, vedením školy, žákem, jeho rodiči a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností individuálním tempem, je pomůckou k lepšímu využití žakových předpokladů. Jeho cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat. Zároveň je návodnou pomůckou pro učitele, jak žáka vyučovat a hodnotit. Důležité je, aby každý takovýto dokument vycházel z diagnostiky odborného pracoviště a z pedagogické diagnostiky učitele. Dále by měl respektovat závěry z diskuse se žákem a jeho rodiči a taktéž respektovat individuální potřeby konkrétního žáka. IVP je vypracováván pro ty předměty, kde se porucha výrazně projevuje, a vypracovává je vyučující daného předmětu. (Zelinková, 2015)

## 5.2.6 Speciální pedagog ve škole, školní psycholog, asistent pedagoga, výchovný poradce

Podporu žákům se SPU může přímo ve škole zajišťovat speciální pedagog, školní psycholog, asistent pedagoga nebo výchovný poradce.

**Speciální pedagog ve škole** je odborník, který koordinuje speciálněpedagogické poradenství. Náplní jeho práce ve vztahu ke SPU je celková podpora jedinců s tímto handicapem, sledování procesu integrace, speciálněpedagogická diagnostická činnost, realizace speciálněpedagogické vzdělávací činnosti, péče o rozvoj a posílení oslabených funkcí centrálního nervového systému apod. (Kucharská a kol., 2013)

Primárním úkolem **školního psychologa** je pak zejména poradenství, jehož cílem je předcházení vzniku závažných problémů. Dalšími oblastmi jeho působení jsou např. sledování školního výkonu žáka, zajištění spolupráce s dalšími odborníky, řešení otázek spojených s volbou povolání. Nezastupitelnou úlohu v podpoře žáků se SPU na střední škole má rovněž **výchovný poradce**. Jeho úkolem je mimo jiné připravit podmínky pro integraci, zprostředkovávání nových metod a intervence, shromažďování odborných zpráv o žácích nebo metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy. (Bartoňová, 2012)

**Asistent pedagoga** dále pomáhá žákovi k adekvátnímu zvládnutí školních požadavků, spolupracuje s učiteli na výchovné a vzdělávací činnosti, pomáhá při komunikaci mezi žáky, učiteli a rodiči a pomáhá žákovi při přípravě na výuku. (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, ©2013)

## 5.2.7 Úprava přijímacích testů pro žáky se SPU

Přijímací zkoušky na střední školu často rozhodují o dalším životním směřování žáka. Z toho důvodu je velmi důležité, aby žák se specifickými poruchami učení nebyl u těchto zkoušek znevýhodněn. Většina středních škol tyto žáky při zkouškách zohledňuje, přičemž nejčastější formou zohledňování je možnost využití prodlouženého času a jiného formátu písemného zadání testů. Některé školy rovněž umožňují konání ústního zkoušení namísto přijímacích testů, použití počítače, kalkulačky apod.

Bartoňová a Navrátilová uspořádaly v roce 2009 výzkumné šetření na 31 středních školách v Jihomoravském kraji, z něhož vyplynulo, že žáci se SPU jsou na střední školy přijímáni podle doporučení příslušných pedagogicko-psychologických poraden. Některé školy přijímaly žáky bez povinnosti konat přijímací zkoušky, jiné školy zkoušky realizovaly. Většina škol používala obě varianty v závislosti na konkrétním jedinci. (Bartoňová, 2012)

### **5.2.8 Přizpůsobení maturitní zkoušky potřebám žáků se SPU**

Maturitní zkouška pro žáky středních škol představuje jednu ze zlomových etap v životě a jedná se tedy o období, které pro mnohé z nich představuje velkou psychickou zátěž. O to větší zátěž pak musí prožívat žáci, kteří k maturitě přistupují s nějakou nevýhodou, v našem případě tedy se specifickou poruchou učení. Těmto žákům je maturita uzpůsobena tak, aby byl jejich handicap co nejvíce eliminován, ale zároveň tak, aby byla zachována objektivita zkoušky.

V této kapitole pojednáme o základních uzpůsobeních v rámci maturitní zkoušky. Při jejím zpracování vycházíme jednak z vlastních zkušeností, dále pak z informací, které poskytuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání na svých internetových stránkách.

Žáci se SPU jsou spolu s žáky se zdravotním postižením, s žáky s poruchami autistického spektra, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami nebo s žáky se zdravotním znevýhodněním označováni *podle vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*, popř. žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky. Žáci se SPU jsou pak dále zařazeni do samostatné kategorie spolu s žáky s narušenou komunikační schopností, s žáky dlouhodobě nemocnými nebo s žáky, kteří trpí např. hyperaktivitou, hypoaktivitou apod. Tato kategorie je souhrnně označována jako *Specifické poruchy učení a ostatní*.

K přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky je třeba předložit odborný posudek, který vypracuje pracovník příslušného školského poradenského zařízení. V něm je žák zařazen do jedné ze tří skupin podle závažnosti SPU. Posudek obsahuje konkrétní popis uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky, výčet



kompenzačních pomůcek, specifikaci případné asistence a popis úprav hodnocení písemného nebo ústního projevu žáka. Uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky zahrnuje například navýšení časového limitu, umístění žáků do samostatné učebny, možnost použití individuálních kompenzačních pomůcek a upravené zkušební dokumentace, využití individuální techniky pro zápis odpovědí atd. Při tvorbě a úpravách zkušební dokumentace spolupracují autoři testů se speciálními pedagogy a dalšími odborníky. Je důležité říci, že uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky v žádném případě neznamenaá prominutí některých částí zkoušek nebo jejich ulehčení. Upravené zkoušky ověřují stejné znalosti a dovednosti jako zkoušky neupravené. (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, ©2010)

V následující tabulce jsou uvedena přiznaná uzpůsobení žákům se SPU zařazených do jednotlivých skupin.

<b>Specifické poruchy učení a ostatní – přiznaná uzpůsobení MZ</b>	
<b>Skupina 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• navýšení časového limitu o 25 %;</li> <li>• kompenzační pomůcky</li> </ul>
<b>Skupina 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• navýšení časového limitu o 50 %</li> <li>• formální úpravy zkušební dokumentace</li> <li>• případné obsahové úpravy</li> <li>• možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu</li> <li>• kompenzační pomůcky</li> </ul>
<b>Skupina 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• navýšení časového limitu o 100 %</li> <li>• ostatní uzpůsobení stejná jako u skupiny 2</li> </ul>

**Tabulka 1: Přehled uzpůsobení přiznaných žákům se SPU u maturitní zkoušky**

Z tabulky vyplývá, že se navýšení časového limitu pro žáky se SPU pohybuje v rozmezí 25–100 % podle míry postižení. Dále mohou používat individuální kompenzační pomůcky, jejichž výčet je uveden v posudku školského poradenského zařízení konkrétního žáka. Žáci se SPU jsou testováni v samostatné učebně, odděleně od ostatních žáků z důvodu odlišného časového limitu. Jak je patrné z tabulky, na některé žáky se vztahuje i úprava zkušební dokumentace. Jedná se o žáky s těžšími formami poruchy, kteří jsou zařazeni do druhé a třetí skupiny. Žáci v těchto skupinách pracují se zkušební dokumentací upravenou po formální nebo obsahové stránce. Mezi formální úpravy zkušební dokumentace patří zvětšení písma až na 26 bodů, zvětšení řádkového prokladu, členění textu na kratší celky, zvýraznění klíčových slov, použití

prvků usnadňujících orientaci na stránce, umožnění zápisu odpovědí přímo do testového sešitu. Příklady formálních úprav zkušební dokumentace uvádíme v přílohách 6 a 7.

Úpravám pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek podléhají i nahrávky poslechových testů z cizího jazyka. Tyto úpravy jsou stejné pro všechny žáky zařazené do skupin 2 a 3. Žáci pracují s modifikovanou nahrávkou, jejíž úpravy zahrnují rozdělení dlouhých nahrávek s větším množstvím úloh na kratší úseky, nahrání plného znění úloh včetně alternativ, prodloužení pauz mezi jednotlivými úlohami, průběžný zápis odpovědí atd. (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, ©2010)

Na závěr ještě zdůrazněme, že kritéria hodnocení výsledků zkoušek jsou shodná s kritérii hodnocení ostatních žáků a výsledky maturitní zkoušky žáků se SPU jsou považovány za naprosto rovnocenné s výsledky ostatních žáků.

### **5.3 Aspirace studentů na studium na vysoké škole**

Pro jedince se SPU představuje vysoká škola mnoho problémů, se kterými se při studiu na střední škole nesetkali. Zejména se jedná o fakt, že na univerzitách jsou studenti méně v kontaktu se svými vyučujícími a studium obnáší především dlouhodobé úkoly. Student už také často nemá takovou podporu rodiny a spolužáků a musí si umět sám zorganizovat čas. (Bartoňová, 2012). Někteří středoškolští studenti mají ze studia na vysoké škole z výše uvedených důvodů strach, jiní toto studium berou jako výzvu, že jsou schopni studium zvládnout navzdory svým obtížím.

Pokud si studium na univerzitě vyberou, mohou počítat s užitím různých podpůrných opatření. Ke koordinaci podpůrných aktivit jsou při univerzitách v České republice zřízena specializovaná střediska a centra podpory, která mají studentům se SPU systematicky pomáhat. (Bartoňová, 2012)

## 6 Závěr teoretické části

Ve výše uvedených kapitolách jsme se za pomoci odborné literatury pokusili shrnout základní problematiku specifických poruch učení. Práci jsme se přitom snažili zaměřit na problémy, které jedincům se specifickými poruchami učení přináší studium na střední škole. Zabývali jsme se charakteristikou specifických poruch učení, jejich diagnostikou a vývojem, stejně jako obtížemi, které mohou u jedinců se SPU přetrvávat a působit jim potíže. Jednu kapitolu jsme také věnovali osobnosti žáka, který je handicapován nějakou specifickou poruchou učení. Popsali jsme jeho sebepojetí, jeho emocionální a sociální problémy. Poté jsme se věnovali různým typům intervence, se kterými se můžeme na středních školách setkat, tj. od různých přístupů pedagogů až k úpravě podmínek u maturitní zkoušky.

Teoretická část práce je pro nás východiskem k části praktické, o které pojednáme na následujících stranách.

# PRAKTICKÁ ČÁST

O specifických poruchách učení na základních školách existuje mnoho publikací a v této oblasti bylo provedeno mnoho výzkumů. Méně zájmu se však věnuje této problematice na školách středních. Domníváme se ale, že šetření právě na těchto typech škol jsou potřebná, zejména s ohledem na to, že zde žáci volí svou budoucí profesní orientaci a specifické poruchy učení (zejména pak její důsledky v různých rovinách) mají na tuto volbu zásadní vliv a podílejí se na dalším směřování studentů.

V teoretické části práce jsme se zabývali základní problematikou spojenou se specifickými poruchami učení u žáků na středních školách. Praktickou část představuje průzkum dané problematiky na konkrétní střední škole, při jehož realizaci se opíráme zejména o metodologii Švaříčka, Šedové a kol., popsanou v publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2007).

## 7 Cíl šetření, výzkumný problém a výzkumné otázky

### 7.1 Cíl šetření

Cílem našeho průzkumu bylo zjistit, s jakými vzdělávacími, emocionálními a sociálními problémy se žáci se SPU na střední škole nejvíce potýkají. Zjišťovali jsme, s jakými poruchami učení na střední školu přicházejí, jaké problémy mají v českém a cizím jazyce, matematice, při praktické výuce a ostatních předmětech. Dále jsme se zaměřili na doporučení, která pro práci s nimi dostávají učitelé, a na následné zohledňování (či nezohledňování) žáků při výuce. Zkoumali jsme také, jak se se SPU žáci vyrovnávají, jaké je jejich sebepojetí a představa budoucího života.

Na počátku šetření jsme definovali výzkumný problém, tedy *vzdělávací, emoční a sociální problémy studentů spojené se specifickými poruchami učení na střední škole*. Tento problém jsme dále rozpracovali do konkrétnějších výzkumných otázek, které uvádíme níže.

## 7.2 Výzkumné otázky

1. S jakými specifickými poruchami učení žáci na střední školu přicházejí?
2. Jak se tyto poruchy projevují v českém a cizím jazyce?
3. Jak se tyto poruchy projevují v matematice?
4. Jak se tyto poruchy projevují v praktické výuce a odborných předmětech?
5. Jaké problémy mají žáci se SPU v emoční rovině?
6. Jaké problémy mají žáci se SPU v sociální rovině?
7. Jaká doporučení pro práci s žáky dostávají učitelé a jak k nim následně přistupují?

Na uvedené otázky se v rámci našeho průzkumu pokusíme odpovědět na příkladech několika konkrétních jedinců prostřednictvím vícečetné případové studie.

## 8 Volba místa průzkumu, charakteristika výzkumného souboru

### 8.1 Volba místa průzkumu

Průzkum byl proveden na vybrané střední škole. Jedná se o odbornou střední školu, která nabízí ke studiu dva obory. První z nich je zaměřen na zemědělství, pěstování plodin a chov zvířat, druhý obor se zabývá ochranou krajiny a životního prostředí. Z etických důvodů zde neuvádíme název školy, zejména kvůli její snadné dohledatelnosti. Pro náš průzkum je podstatné uvést, že školu navštěvuje přibližně stejný počet děvčat jako chlapců (při celkovém počtu 167 žáků je 81 chlapců a 86 dívek).

Na škole se vyučují všeobecné předměty (český jazyk a literatura, dějepis, zeměpis, matematika, fyzika, chemie), cizí jazyky (angličtina, němčina), předměty odborné a praxe, a to ve čtyřletém maturitním oboru. Žáci zde maturují z českého jazyka, dále z cizího jazyka nebo matematiky podle vlastní volby, z praxe a dvou povinných odborných předmětů.

## 8.2 Charakteristika výzkumného souboru

Zkoumanou populaci tvoří žáci se SPU, kteří na dané škole v současnosti studují. Jedná se o studenty ve věku 15-20 let, u nichž byla v minulosti diagnostikována některá specifická porucha učení. Z nich jsme původně plánovali vybrat několik konkrétních jedinců, o jejichž problémy jsme se chtěli zajímat detailně. Jednotliví participantů byli voleni s ohledem na výzkumný záměr. Oslovili jsme studenty, kteří byli ochotni s námi o svých poruchách mluvit (a stejně tak byli osloveni jejich rodiče). Výběr byl původně plánován jako záměrný se zřetelem na fakt, že u různých studentů se specifické poruchy učení projevují rozdílně. Jelikož ale na danou střední školu v současnosti chodí celkem devět studentů s nějakou SPU a jedna dívka z těchto devíti žáků se odmítla účastnit šetření, pracovali jsme nakonec se vzorkem dostupným, tj. s osmi žáky - třemi chlapci a pěti dívkami.

Za výhodu považuji, že sledované prostředí i žáky dobře znám, neboť je všechny vyučuji český jazyk a literaturu. Nejsem pro ně tedy cizí osobou, ke které by museli budovat důvěru. Vyučuji u nich několik hodin týdně (u některých několik let) a trůfám si tvrdit, že spolu máme vřelý vztah a že žáci ke mně chovají důvěru ohledně nakládání s jejich sděleními v rámci etických pravidel. Na druhé straně se ale také domnívám, že mé působení jako jejich pedagog mohlo některé informace v průzkumu ovlivnit a zkreslit. I přes vytvořenou důvěru se u některých zcela jistě mohla objevit obava, aby se odpovědi (zejména ohledně přístupů učitelů) neobrátili proti nim. Žáci byli v takovém případě opětovně ujištěni, že s jejich sděleními bude nakládáno v rámci etických pravidel.

## 9 Etické zásady výzkumu

Vzhledem k tomu, že předmětem průzkumu je velmi citlivá a osobní problematika, je třeba respektovat jeho etické dimenze. V práci tedy nezveřejňujeme žádná data, která by mohla umožnit identifikaci účastníků průzkumu. V důsledku toho nejsou uvedena pravá jména participantů ani jiných účastníků šetření. Vzhledem k jejich případnému snadnému dohledání neuvádíme ani název školy, v níž byl průzkum prováděn. Všichni zúčastnění byli rovněž ubezpečeni o zachování důvěrnosti. Nejdůležitější účastníci průzkumu, tj. žáci se SPU, byli seznámeni s povahou a veškerými případnými důsledky své účasti na šetření formou poučeného souhlasu.

Někteří studenti rovněž nechtěli, abychom se na jejich problémy ptali jejich spolužáků, kteří by je mohli zesměšňovat, bagatelizovat apod. Veškeré jejich požadavky jsme respektovali.

## 10 Metodologie výzkumného šetření a technika sběru dat

Pro průzkum jsme zvolili kvalitativní přístup. Činili jsme tak proto, že nám přijde velmi vhodný vzhledem k povaze zkoumaného jevu, tj. problémům žáků se specifickými poruchami učení. Jak uvádí ve zmíněné metodologii Švaříček (2007, s. 17), *kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*

Jako vhodný design pro náš průzkum jsme zvolili vícečetnou případovou studii, jelikož *detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům.* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 96)

V jejím rámci jsme pohlédli na problematiku specifických poruch učení z různých stran. Především se jednalo o pohled samotných studentů se SPU, dále pak o pohled jejich rodičů, pracovníků školských poradenských zařízení, učitelů a v případě, že participanti dovolili, ptali jsme se na danou problematiku jejich spolužáků. Bylo tedy využito více metod sběru dat.

S hlavními účastníky průzkumu, tj. s žáky se SPU, jsme vedli polostrukturovaný rozhovor. Rovněž byly analyzovány zprávy a doporučení z poradenských zařízení, které se týkají jich samotných a kde se k problémům jednotlivých žáků vyjadřují příslušní odborníci, tj. speciální pedagog a psycholog. Učitelé zúčastněných žáků obdrželi dotazník s otevřenými otázkami, jiný dotazník obdrželi jejich rodiče. Od žáků jsme získali k průzkumu i jejich vlastní artefakty, jako jsou sešity, písemné práce, testy apod. V neposlední řadě jsme vycházeli z vlastních zkušeností s jednotlivými žáky.

## **10.1 Polostrukturovaný rozhovor se žáky**

Pro polostrukturovaný rozhovor jsme připravili soubor otázek, který byl v průběhu rozhovoru podle aktuálních potřeb upravován. Otázky byly seskupeny do oddílů, které se týkaly např. nástupu na střední školu, samotného studia, domácí přípravy, spokojenosti s přístupem učitelů apod. (viz příloha 2) Rozhovor s vybranými žáky jsme vedli ve škole, tedy v prostředí, které dobře znají. Snažili jsme se rozhovor přizpůsobovat jejich individuálním potřebám a sdělením. V jeho úvodu byli účastníci znovu seznámeni s nakládáním s informacemi, které nám poskytnou. Poprosili jsme je také, aby byli co nejupřímnější a nebrali ohled na to, že výzkumník je zároveň jejich pedagog.

## **10.2 Dotazník pro rodiče**

Informace získané od rodičů jsou u dané problematiky velmi cenné. S rodiči jsme se nejprve pokusili domluvit na osobním setkání. Většinou toto ale nevyhovovalo, proto byly požádáni o vyplnění dotazníku, v jehož úvodu jsme je seznámili s aspekty průzkumu, s jeho etickou dimenzí a s významem jejich účasti na něm. Samotný dotazník je tvořen většinou otevřenými otázkami tak, abychom na danou problematiku pohlédli z jiného úhlu. (viz příloha 4) Pokud nám z dotazníku nebyla nějaká odpověď jasná, popř. vyžadovala doplnění, rodiče jsme telefonicky kontaktovali.

## **10.3 Dotazník pro pedagogy**

Z vlastní zkušenosti můžeme říci, že vyučující mají často jiný pohled na problémy konkrétních žáků než oni sami (popř. jejich rodiče). Proto jsme se v krátkém dotazníku s několika otevřenými otázkami dotazovali i jich. Oslovení učitelé zde vyjadřovali své názory na žáky, v případě nejasností nebo neúplných odpovědí jsme se pak jednotlivých vyučujících doptávali osobně.



## **10.4 Analýza dokumentů z poradenských zařízení**

O každém žákovi se SPU je na vybrané škole vedena zvláštní dokumentace, jejíž součástí je i zpráva vypracovaná pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. V tomto ohledu jsme požádali výchovného poradce o zapůjčení poradenských zpráv. Z nich jsme se posléze dozvěděli, s jakými konkrétními poruchami žáci na střední školu přišli, v čem jsou dobří a co jim naopak dělá problémy. Ze zpráv jsme rovněž získali informace ohledně doporučení pro přístup k žákům. Následně jsme z nich vybrali podstatné informace a zapracovali je do případové studie.

## **10.5 Vlastní zkušenosti, práce s artefakty studentů**

Jak jsme již uvedli výše, v určitých ohledech jsme vycházeli i z vlastních zkušeností učitele českého jazyka a literatury, popř. třídního učitele. Od žáků jsme si rovněž zapůjčili sešity a s jejich souhlasem jsme použili i testy a slohové práce, z nichž některé pro ilustraci uvádíme v příloze 1.

## **11 Způsob vyhodnocení dat**

Veškerý materiál získaný výše uvedenými metodami byl následně podrobně analyzován. Získané informace jsme interpretovali a uspořádali do konkrétních případových studií. Zde uvedené údaje jsme následně systematizovali do přehledných tabulek, které se dotýkají různých problémů zkoumaných žáků a ze kterých jsme následně vyvodili závěry.

## 12 Případové studie

Nyní se zaměříme na konkrétní případové studie, v nichž budou popsány problémy jednotlivých žáků spojené se studiem na střední škole. Při jejich zpracování jsme vycházeli z informací, jež nám poskytli jednotliví žáci, jejich rodiče, někteří spolužáci, dále pak učitelé cizích jazyků, matematiky, odborných předmětů, praxe a autoškoly. U informací týkajících se českého jazyka a literatury vycházíme z vlastních zkušeností pedagoga tohoto předmětu. Velmi cenné informace jsme získali od odborníků z poradenských zařízení ve formě poradenské zprávy pro školu. Ze studentských artefaktů nám byly k dispozici sešity studentů, dále pak jejich písemné a slohové práce. Pokud nějaký zdroj při zpracování chyběl, uvádíme tento fakt v případové studii jednotlivého žáka.

### 12.1 Případová studie - *Hanka (18 let)*

Hanka je v současnosti studentkou 3. ročníku. Po nástupu na základní školu, tj. v sedmi letech, u ní byly diagnostikovány obtíže v oblasti specifických poruch učení ve **čtení a psaní**, které se pravidelnou reedukací v pedagogicko-psychologické poradně podařilo zmírnit, nicméně některé jejich projevy v současnosti stále přetrvávají.

#### **ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY**

Hanka po nástupu na střední školu znovu navštívila PPP z důvodu problémů v českém a anglickém jazyce. Během vyšetření byla přirozená, kontakt navázala bez obtíží a dobře spolupracovala. V poradně bylo zjištěno, že největší zátěž a námahu pro ni představuje čtení. Hlasité i tiché čtení bylo velmi pomalé a nejisté, s častými zárazy. Občas vynechala slabiku nebo slovo, popř. slovo zkomolila. Přečtenému textu ale rozuměla a následně si vybavila všechny podstatné body. V písemném projevu, který Hanka měla velmi upravený a čitelný, se dopouštěla chyb zejména pravopisného rázu, specifické chyby se objevily jen ojediněle (např. záměna písmene). Sluchová analýza a syntéza, stejně jako fonologická manipulace a zrakové rozlišování obrazců byly průměrné.

Z vyšetření vyplynulo, že u ní přetrvávají větší **dyslektické** obtíže postihující rychlost a techniku, v psaní pak lehčí **dysortografické** obtíže postihující specifickou chybovost.

Z doporučení, která pracovníci poradny vypracovali, vyplývá, že je vhodné Hance ve všech předmětech dopřát více času na přečtení a vypracování zadaných úkolů, popř. tyto úkoly zkracovat. V písemném projevu se doporučuje neklasifikovat specifické dysortografické chyby. Dále je třeba omezit

čtení dlouhých a obtížných textů (a to i v cizím jazyce). Při hodnocení je třeba zvolit takovou metodu, která ověří skutečné znalosti, nezkreslené obtížemi ve čtení nebo psaní.

## OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Hanka žije v současnosti se svými rodiči a dvěma staršími sestrami. V rodině SPU nikdy předtím diagnostikovány nebyly, podle vyjádření matky se však potíže typické pro tyto poruchy objevují u Lenčina otce. Podle vyjádření většiny zúčastněných pedagogů i spolužáků je Hanka velmi přátelská a nekonfliktní dívka, která se snaží se všemi dobře vycházet. Ona sama říká, že má mnoho koníčků. Baví ji focení přírody, jóga, vede oddíl Sokola, kde cvičí malé děti. Volný čas tráví s rodinou nebo přáteli, nebaví ji „jen sedět u počítače“. Knihy moc nečte, pokud ji něco opravdu zajímá, sáhne po odborné literatuře. Říká, že čte velmi pomalu, zabere jí to tedy spoustu času, který raději věnuje „zábavnějším“ činnostem.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Po ukončení základní školní docházky Hanka nastoupila na odbornou střední školu. Má ráda přírodu, a proto si vybrala obor zaměřený na její ochranu. Po nástupu na SŠ se její prospěch ve většině předmětů zhoršil až o dva stupně a tuto změnu velmi těžce nesla. Byla z toho velmi nešťastná a uvažovala o přestupu na odborné učiliště. Během prvního roku si však prospěch skoro ve všem znovu vylepšila a na střední škole si prý dobře zvykla.

Obor, který studuje, ji baví. Nejvíce je spokojená při výuce odborných předmětů, nejméně při anglickém jazyce. Na angličtinu se občas bojí chodit, a to hlavně tehdy, když má být ústně zkoušena nebo se jinak ústně projevovat před vyučujícím. Hanka sama uvádí, že nerozumí anglické výslovnosti, nechápe gramatiku jazyka a není schopna si zapamatovat anglická slovíčka. V českém jazyce dívka projevuje zájem o díla jednotlivých autorů, zejména pak o zajímavé příběhy. Projevují se zde ale výrazné problémy při práci s delšími texty a problémy pravopisného rázu. V matematice nemá dívka výrazné problémy.

Kromě odborných předmětů Hanku baví rovněž praxe, kterou zvládá bez problémů. Vyučující ji hodnotí jako velmi šikovnou, zodpovědnou a pracovitou. K práci má velmi pozitivní vztah. V rámci praxe vykonávala i řidičské zkoušky, s čímž neměla podle svých

slov (i podle slov učitelů autoškoly) problém a řidičský průkaz na auto získala na první pokus.

Hanka při výuce upřednostňuje pomalý výklad, kdy učitel diktuje poznámky. Rovněž se ale velmi aktivně zapojuje do samostatných aktivit a zadaných úkolů, nejlépe pokud mají být vypracovány ve skupině. Nerada pracuje s dlouhými texty. Dívka má pěkné, úhledné písmo, učí se tedy ze svých poznámek. Je velmi pečlivá a vždy má vše řádně doplněno. Kromě běžných pomůcek jí práci usnadňuje i počítač, do kterého si během některých hodin poznámky píše.

Hančina domácí příprava je soustavná, učí se nahlas, tím, že si látku ze svých poznámek několikrát přečte, což jí vyhovuje a stačí. Sama říká, že v učení ji však velmi omezuje pomalé čtení, takže jí příprava do školy zabere mnoho času (až 3 hodiny). Učení si plánuje přibližně na týden dopředu a umí si jej dobře zorganizovat. Velmi jí v tom pomáhá její matka, která se občas učí s ní (zkouší ji).

Podle svých a matčiných slov vychází Hanka s učiteli dobře, většina z nich její obtíže toleruje. Dostává více času na vypracování testů, píše kratší slohy a diktáty, v určitých oblastech je i mírněji hodnocena. Problémy jí ovšem dělá již zmíněná angličtina, kde tolerována není. Podle vyučující žádnou toleranci nepotřebuje. Tento předmět ale představuje pro Hanku velkou zátěž a jednou týdně navštěvuje doučování, aby angličtinu zvládala. V ostatních předmětech je tolerována podle individuální potřeby, v matematice toleranci nevyžaduje.

Hančin celkový prospěch je průměrný. Každé pololetí prospěla, lepší známky má z odborných předmětů a praxe – výborný a chvalitebný stupeň. Z českého jazyka byla doposud každý rok hodnocena stupněm dobře, s čímž je spokojena. Vždy ale „bojuje“ s angličtinou, ze které je jako z jediného předmětu každé pololetí hodnocena stupněm dostatečně. Známky z ostatních předmětů uvádíme v závěrečné tabulce (viz tabulka 4).

## SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Mezi spolužáky a dalšími vrstevníky se Hanka cítí dobře, je nekonfliktní, přátelská, snaží se bavit se všemi, ráda všem ochotně pomáhá. Vystupovat před spolužáky se trochu stydí, nebojí se ale jejich výsměchu, s tím se prý nikdy nesetkala. Její strach spíše pramení z některých vyučujících, kteří ji prý kvůli neznalostem a nejistotě ve vyjadřování několikrát při zkoušení ponížili. Dívka se nedomnívá, že SPU nějak ovlivňují

její vztahy s ostatními, necítí se méněcenná a nikdy se při neúspěchu na SPU nevymlouvala.

## DÍVČINA BUDOUCNOST

Hanka bude příští rok navštěvovat maturitní ročník. Podle zprávy z PPP je pravděpodobné, že maturitní zkouška bude uzpůsobena jejím potřebám. Bude maturovat z odborných předmětů, praxe, českého jazyka a literatury. Mezi angličtinou a matematikou zvolila matematiku, která jí jde o něco lépe. U maturity se bojí didaktického testu z českého jazyka, zejména toho, že nebude mít dostatek času na přečtení zadání a bude pracovat ve stresu. O své budoucnosti zatím moc nepřemýšlí. Na vysokou školu se ale nechystá, nemyslí si, že je schopna zvládnout její nároky. Po střední škole by tedy chtěla vykonávat zaměstnání, které bude nějak spojeno s přírodou.

## 12.2 Případová studie – *Jana (18 let)*

Jana je rovněž studentkou 3. ročníku. Specifické poruchy učení u ní byly diagnostikovány ve 2. třídě základní školy, tj. v osmi letech. Před nástupem na střední školu navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu naposledy v 6. třídě a z vyšetření vyplynuly obtíže zejména v oblasti **logického usuzování**, problémy v počítání byly diagnostikovány jako **dyskalkulické obtíže**. Kontrolní vyšetření bylo provedeno po nástupu na střední školu. Bylo zjištěno, že i když má dívka poměrně dobře vytvořenou strategii ke zvládnutí učiva, některé projevy SPU u ní přetrvávají.

### ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Jana navštívila PPP po nástupu na střední školu z důvodu nezvládnání učiva i přes pečlivou domácí přípravu. Při vyšetření navazovala velmi dobrý sociální kontakt, komunikovala a spolupracovala spíše na úrovni staršího věku, vystupovala velmi slušně. Zadaným úkolům rozuměla, jen některé bylo nutné zopakovat a procvičit. V jazykové oblasti nebyly zjištěny výrazné problémy. Oslabená byla však sluchová paměť, která vedla k nepřesnému zapamatování získaných informací. Ve zkoušce čtení si dívka vedla velmi dobře. Výsledky se pohybovaly v nadprůměrné úrovni. Technika čtení byla zvládnuta správně, ale pochopení přečteného textu neodpovídala. Dívka ani po doprovodných otázkách nepochopila pointu příběhu. V diktátu převažovaly chyby související se stavbou souvětí.

Vyšetření kognitivních schopností potvrdilo potíže v oblasti logického usuzování, prostorové představivosti a v oblasti pracovní paměti. Bylo zjištěno, že Jana má ke studiu dobré předpoklady v oblasti pracovních návyků (pravidelná příprava, pečlivost). Lze tedy předpokládat, že díky nim většinu učiva za zvýšeného úsilí zvládne. Z vyšetření vyplynulo, že dívka bude úspěšná v předmětech, na které se lze připravit mechanickým osvojováním poznatků. Předměty vyžadující logické pochopení pro ni budou představovat výrazný problém.

Mezi doporučeními, která poradna zaslala škole, je zdůrazněn individuální přístup ze strany vyučujících, ověřování pochopení zadaných úkolů, pomoc s přípravou v matematické oblasti a také podpora dívky v četbě.

## OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Jana žije v současnosti se svými rodiči a starší sestrou. U nikoho v rodině v minulosti žádné specifické poruchy učení diagnostikovány nebyly. Její učitelé i spolužáci říkají, že je přátelská, nekonfliktní, velmi disciplinovaná, ve společnosti velmi slušně vystupuje. Ohledně svých zálib uvádí, že má ráda zvířata, zajímá se o kynologii a sport. Velmi ráda plave, běhá a jezdí na kole. Na dotaz o čtení odpověděla, že čte nerada, protože ji „to nebaví a hodně příběhů ani nechápe“. Přesto se snaží překonávat a na čtení si čas najít. Krátký text čte dlouho, což ji unavuje a u knihy nevydrží delší dobu.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Podle dívčinych slov byl nástup na střední odbornou školu ze začátku velmi těžký, ale postupně si zvykla. Vybírala si obor kvůli své lásce ke zvířatům a podle vyučovaných odborných předmětů. Zásadní změnou, kterou pocítila, bylo větší množství učiva a z toho vyplývající delší čas strávený nad přípravou do školy. Dívka přípravu často nestíhala a známky se jí zhoršily o jeden stupeň (ze trojek na čtyřky). Kvůli přípravě do školy tedy omezila své koníčky.

Obor, který je zaměřený na ochranu zvířat, ji baví. Nejvíce ji baví odborné předměty, nejméně pak matematika a angličtina, se kterými měla největší problémy už na základní škole a které jí také činí největší potíže po celou dobu studia na škole střední. Domácí přípravě na matematiku věnuje velmi mnoho času, má ale problémy s logickým usuzováním a na konci 1. ročníku z ní dělala reparát. Angličtina je předmět, na který se spolu s matematikou připravuje nejvíce, avšak bez výrazného efektu. Podle vyučující nezvládá dívka ani základy jazyka a nerozumí jeho systému (což dívka potvrzuje). Český

jazyk a literatura dívku zajímá – zejména příběhy zajímavých děl. Má však výrazné problémy při slohových pracích, zejména v syntaxi (nelogická stavba vět) a při práci s rozsáhlými texty.

Dívku velmi baví praxe, při které pracuje se zvířaty. Vyučující praktických předmětů o ní říkají, že je velmi zodpovědná, pečlivá a celkově pracovitá s pozitivním přístupem. V rámci praxe má již vykonané řidičské zkoušky, které zvládla na druhý pokus. Největším problémem při přípravě na tyto zkoušky pro ni bylo velké množství učiva na testy.

Jana při výuce upřednostňuje výklad, při kterém vyučující diktuje poznámky a píše je v přehledných bodech na tabuli. Ostatní aktivity ji moc nebaví, nemá ráda samostatnou práci, kterou dělá ve stresu z toho, že ji nestihne. Má čitelné písmo se sklonem doleva, sama o něm říká, že není moc dokonalé, ale učit se z něj dokáže. Nevyužívá žádné kompenzační pomůcky a ani o tom neuvažovala.

Její domácí příprava je soustavná, učí se denně kromě pátku a soboty, sama říká, že 3 až 4 hodiny denně. Učení jí tedy zabere velmi mnoho času. Nedokáže se naučit větší množství probírané látky najednou, z poznámek nedokáže vybrat podstatné informace. Učí se pouze ze svých poznámek a sama, popř. se starší sestrou, která jí učivo vysvětluje. Látku si nejprve přečte a poté si ji nahlas předříkává. Když ji slyší nahlas, lépe se jí pamatuje. Jana si uvědomuje, že čas strávený domácí přípravou neodpovídá výsledkům ve škole. Podle matčiny slov je dceřiným největším problémem, že si učivo nedokáže názorně představovat, nedokáže myslet logicky a učí se vše nazpaměť.

Jana se svými učiteli vychází velmi dobře, přestože ji někteří z nich netolerují, neboť se domnívají, že porucha není tak závažná, aby nějakou toleranci potřebovala (další vyučující o její poruše ani nevědí). Dívka v některých předmětech dostává pouze více času na vypracování úkolů. Podle jejích vlastních slov jí největší problém působí stres, který je způsoben strachem, že úkoly nestihne vypracovat. Díky němu začne panikařit a často si na učivo nevzpomene. Nemá ráda didaktické testy, při nichž se pracuje s rozsáhlými úryvky, ke kterým je třeba logického uvažování a v kterých se něco vyhledává. Ocenila by jejich zkracování. Velké problémy jí činí již zmíněná matematika, zejména pak slovní úlohy. Jedná se o předmět, ze kterého má velký strach a není zde nijak tolerována, stejně jako v angličtině. Ona sama by potřebovala více času na vypracování úkolů, podle vyučujících je ale schopna předměty zvládnout bez tolerance.

Jana rovněž špatně snáší velké testy ze všech předmětů a před nimi se u ní objevují psychosomatické potíže (zvracení, bolesti břicha).

Dívčin celkový prospěch je spíše podprůměrný. Z většiny předmětů je hodnocena stupněm dostatečně. Z českého jazyka jí každý rok doposud vycházela známka dobře až dostatečně, při rozhodujícím testu se vždy ale naučila na lepší známku, takže byla hodnocena trojkou. Z matematiky na konci prvního ročníku musela dělat opravnou zkoušku, aby postoupila do druhého ročníku, od té doby je z tohoto předmětu hodnocena stupněm dostatečně. Znamky z ostatních předmětů uvádíme v závěrečné tabulce (viz tabulka 4).

### SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Dívka se svými spolužáky a dalšími vrstevníky vychází dobře. Oni sami o ní říkají, že se chová velmi přátelsky, je příjemná, nekonfliktní a na svůj věk velmi rozumná. Jí samotné však vadí před kýmkoli vystupovat a odmítá chodit k tabuli. I když se doma učí a je vyvolána ke zkoušení, řekne, že nic neumí, a raději si nechá napsat pětku. Pokud k tabuli dojde, nechce mluvit. Sama říká, že má strach, že řekne nějakou hloupost a bude vystavena výsměchu. Jí samotné se však nikdy nikdo nesmál, viděla ale, jak se ostatní smáli někomu jinému. Dívka se nedomnívá, že SPU nějak ovlivňují její vztahy s vrstevníky. Oproti ostatním se ale cítí hloupější, zejména když vidí, kolik času učení věnuje, a přesto má horší známky než druzí. Nicméně se na poruchy učení nikdy nevymlouvala a spolužákům dobré známky prý přeje.

### DÍVČINA BUDOUCNOST

Jana bude příští rok maturovat. Maturitní zkoušky se velmi bojí, domnívá se, že SPU její výsledky výrazně ovlivní negativním směrem. Čeká ji maturita z odborných předmětů, praxe, českého jazyka a literatury. Při volbě mezi angličtinou a matematikou neváhala ani chvilku, zvolila angličtinu, protože z matematiky by prý „neměla šanci“. Velký strach má rovněž z nedostatku času při didaktickém testu z češtiny. Pokud zvládne úspěšně střední školu, chtěla by zkusit nějaké další studium zaměřené na ekologii, ale sama moc nevěří, že by ho zvládla.



### 12.3 Případová studie – Vítek (18 let)

Vítek je ve svém věku studentem 1. ročníku. Od sedmi let (1. třída) je v péči pedagogicko-psychologické poradny a absolvoval reedukaci specifických poruch učení – **dyslexie, dysortografie a dyskalkulie**. Na základní škole byl vzděláván podle IVP formou individuální a později skupinové integrace v dyslektické třídě. V průběhu základní školní docházky přistupoval pod vedením rodičů aktivně k reedukaci SPU a tento přístup přinesl velmi dobré výsledky. Přesto jsou některé projevy SPU patrné i na střední škole.

#### ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Vítek naposledy navštívil PPP před vstupem na střední školu v souvislosti s ukončením základní školní docházky. Během vyšetření se snažil o dobrou spolupráci, na zadaných úkolech pracoval pečlivě a pomalu. Byla u něj patrná určitá ostýchavost, nekomunikativnost a nejistota, zároveň ale snaha pracovat co nejlépe, zachytit vše potřebné a velmi zdůrazněná sebekontrola. V názorných úlohách postupoval svižněji a s větší jistotou než v úlohách verbálních. K jazykovým předmětům přistupoval se zájmem, i když pro něj byly obtížnější.

Na chlapcových vyjadřovacích schopnostech byla patrná chudá slovní zásoba, která se nerozvíjí i z toho důvodu, že chlapec málo čte. Hlasité čtení u něj bylo o něco rychlejší než čtení tiché, reprodukce přečteného ale nebyla tak přesná a podrobná. V diktátu se objevovaly pouze mírné specifické chyby (zejména vynechávání koncovek slov). Přetrvávající problémy ve sluchové analýze a syntéze se objevovaly pouze ve složitějších a méně používaných slovech.

Výsledky jednotlivých dílčích zkoušek vykazovaly mírná oslabení, která v současné době nebrání úspěšnému zvládnání školních povinností. Z vyšetření vyplynulo, že silnou stránkou chlapce je jeho píle, aktivní vztah k učení a zájem o dobré výsledky. Kompenzace obtíží s sebou nese určitou nejistotu, zejména v zátěži. Chlapec má osvojené dobré učební návyky, kterých je možné v budoucnosti využít.

Doporučení z PPP zahrnují zejména pomoc při získávání sebejistoty, ponechání potřebného času na vstřebání učiva a doplnění nově probírané látky názorným materiálem (obrázek, osnova).

#### OSOBNÍ ANAMNÉZA

Vítek žije se svými rodiči, sourozence nemá. V rodině u nikoho dalšího SPU diagnostikovány nebyly. Podle ostatních je kamarádský, ale „jiný než jeho vrstevníci“, od kterých se snaží odlišovat. Má velmi rád zvířata a je členem organizace na ochranu práv zvířat. Již dva roky je vegan a tento životní styl mu prý velmi vyhovuje. Ačkoliv je ve společnosti vrstevníků rád, nejvíce času tráví v přírodě a se zvířaty. Má mnoho

zájmů. Baví ho fotografování, rád cestuje a zajímá se o alternativní životní styly. Vítko většina knih nezajímá. Čte prý velmi pomalu, neustále se musí k přečteným větám vracet, a proto čte velmi nerad. Jediné knihy a časopisy, o které občas projevuje zájem, jsou ty s odbornou tematikou.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Po ukončení základní školy se Vítek nedostal na vysněný obor zaměřený na veterinářství. Nastoupil tedy na obor týkající se cestovního ruchu, který ho ale vůbec nebavil, a proto po ukončení 2. ročníku odešel. Nastoupil znovu do 1. ročníku, na odbornou školu zaměřenou na chov zvířat. Po nástupu na střední školu se jeho prospěch zhoršil téměř ve všech předmětech o jeden stupeň. Sám říká, že zpočátku nevládal velké množství učiva najednou a začal pochybovat, zda je schopen nároky SŠ zvládnout. Snažil se s tím ale „poprat“ a zklamání z horších známek nedávat najevo.

Obor, který nyní studuje, ho baví. Do školy chodí rád a snaží se mít co nejnižší absenci, aby si učivo nemusel doplňovat doma. Nejvíce ho pak baví praxe, na kterou se vždy těší, protože při ní pracuje se zvířaty a nemusí sedět ve školní lavici. Učitelé praxe říkají, že k práci přistupuje velmi zodpovědně a snaží se nic nepokazit, z toho důvodu je ale často pomalejší než ostatní. Vítek nemá rád jazyky, fyziku a matematiku, které se nejvíce učí a ze kterých má zároveň nejhorší známky, většinou čtyřky. Největší problémy má s naučením se velkého množství učiva najednou. Za dva roky jej čeká autoškola, na kterou se prý velmi těší, a nedomnívá se, že by zde mohl mít nějaké problémy. O český jazyk a literaturu se nezajímá, ale problémy má pouze v gramatických pravidlech, z nichž některým nerozumí. V angličtině nemá výrazné problémy. Sám uvádí, že špatný prospěch z matematiky pramení spíše z nezájmu o předmět a z jeho celkového přístupu k němu.

Při vyučování Vítek upřednostňuje výklad. Samostatné aktivity ho nebaví a nerad se do nich zapojuje, protože má strach z jejich nezvládnutí pod časovým tlakem. Píše tiskacími písmeny a velmi čitelně, učí se tedy ze svých poznámek, což pro něj nepředstavuje problém. Žádné kompenzační pomůcky nepoužívá, nevyžaduje a zásadně všechny odmítá.

Vítek se doma učí soustavně, způsobem, že si zadanou látku několikrát potichu přečte. Učení si umí naplánovat a zorganizovat na několik dní dopředu. Učí se sám,

přibližně jednu hodinu denně. V rozhovoru zdůraznil, že o podporu rodičů v učení nestojí, stejně jako nestojí o doučování. Říká, že chce všechno zvládnout vlastními silami.

Na otázky ohledně tolerance trochu rozčileně odpověděl, že žádnou toleranci nevyžaduje, je zvyklý pracovat jako ostatní a nechce žádné úlevy. Při hodinách prý všechno stíhá. Vyučující potvrdili, že jeho pracovní tempo je zcela normální a nevyžaduje ani více času na vypracování úloh.

Vítkův prospěch je lehce podprůměrný. Velmi dobré známky má z praxe a odborných předmětů, průměrně je na tom v českém a cizím jazyce (stupeň 3), nejhorší je pro něj matematika, fyzika, chemie a biologie, ze kterých je hodnocen dostatečně. Se známkami je ale spokojen a říká, že odpovídají jeho pílí a snaze. Známky z ostatních předmětů uvádíme v závěrečné tabulce (viz tabulka 4).

#### SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Vítek se svými spolužáky vychází velmi dobře a vždy v minulosti s nimi prý dobře vycházel. Do kolektivu dobře zapadl a s nikým nemá problémy. On sám tvrdí, že před spolužáky se vystupovat nestydí, spíše mu vadí mluvit před učiteli a staršími lidmi, které vnímá jako authority a bojí se, že je zklame.

#### CHLAPCOVA BUDOUCNOST

Nyní je na konci 1. ročníku. Je cílevědomý a doufá, že se dostane až k maturitě. Nedomnívá se, že obtíže spojené se specifickými poruchami učení by nějak mohly ovlivnit jeho výsledky u maturitní zkoušky. Říká, že o žádná uzpůsobení nestojí, chce projít stejnou maturitou jako ostatní. O tom, z čeho bude maturovat, ještě nepřemýšlí. Po střední škole by se chtěl věnovat studiu na vysoké – rád by studoval nějaký obor spojený se zemědělstvím nebo veterinářstvím. V tomto ohledu je velmi sebevědomý, věří si a chce školu zvládnout. Poté by rád pracoval se zvířaty.

## 12.4 Případová studie – Pavel (20 let)

Pavel v současnosti končí 4. ročník. Jedná se o chlapce s diparetickou formou **DMO**, který je individuálně integrován. Ve speciálně pedagogickém centru u něj byly v šesti letech (ještě před nástupem na ZŠ) diagnostikovány specifické poruchy učení ve **čtení, psaní i počítání**. Do školy nastoupil o rok později. Je u něj patrné nerovnoměrné rozložení mentálních schopností související s neurologickou diagnózou DMO. V současné době potíže spojené se SPU přetrvávají a žák vyžaduje velmi individuální přístup.

### ZE ZPRÁVY ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO CENTRA

Pavel absolvoval kontrolní vyšetření na konci základní školní docházky. O vyšetření požádala jeho matka v souvislosti s individuálním vedením chlapce před vstupem na střední školu. Chlapec byl otevřený a dobře spolupracoval. Byl zjištěn částečný pozitivní vývoj v oblasti mentálních dispozic. Jeho verbální projev byl bez vad, s přiměřenou slovní zásobou. Pavlovo čtení bylo velmi pomalé, s častými zárazy, záměnou koncovek či ztrátou řádku, postupně se jeho kvalita ještě více zhoršovala. Obsah přečteného převyprávěl po nápovědných otázkách správně.

V oblasti grafomotoriky bylo zjištěno neobratné písmo nesoucí rysy dysgrafie. Pavel psal levou rukou, používal tiskací písmo a to pouze velká písmena. V diktátu přetrvávala velká specifická chybovost (vynechávání diakritiky, chyby v hranicích slov). Snížena byla jeho vizuomotorická koordinace. Jemná motorika byla bez výrazných nápadností.

Z vyšetření vyplynulo, že u Pavla přetrvávají dyslektické, dysortografické a dysgrafické obtíže. (O vyšetření dispozic v počítání se zpráva nezmiňuje.)

Speciálně pedagogické centrum školy doporučilo asistenta pedagoga. Individuální vedení ve vyučování označilo za nezbytné vzhledem ke stavu rozumových schopností a s ohledem na charakteristiky vyplývající z neurologické diagnózy (velmi pomalé pracovní tempo, specifické potíže v písemném projevu a v technice čtení, dále pak dílčí pomoc při sebeobsluze a pohybu). SPC dále doporučilo vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Mezi mnohými konkrétními doporučeními pak dominovaly zejména tolerance pomalého pracovního tempa, dostatek času na úkoly, možnost využívat kompenzační pomůcky, přístup k doplňkovému materiálu, možnost kopírování poznámek, volba alternativních forem zkoušení a hodnocení, ale také pozitivní motivace a ocenění snahy.

### OSOBNÍ ANAMNÉZA

Pavel žije v současnosti se svou matkou a jejím přítelem. Specifické poruchy učení se u nikoho v rodině neobjevují. Jedná se o přátelského chlapce s tělesným postižením,

který se se svým handicapem ale dobře vyrovnává, v čemž mu velmi pomáhá jeho matka. Volný čas tráví rád s kamarády, sám říká, že jsou ale často chvíle, kdy je rád sám. Sbírá historické věci a velmi rád si potichu čte. Také ale uvádí, že mu přečtení knihy trvá velmi dlouho, musí se k textu několikrát vrátit. To mu ale nabrání v tom, aby přečetl i delší knihu. Nejraději má knihy o historii a válečné romány.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Pavel byl po ukončení základní školy integrován do odborné střední školy. V jejím výběru byl kvůli svému handicapu velmi omezen, proto volil školu v místě bydliště. Vybral si obor zaměřený na ochranu přírody, ačkoliv ho vůbec nezajímal. Zpočátku se na škole cítil rozpačitě a těžko si zvykal, protože nemá rád velké změny. Zvykl si ale ke svému překvapení poměrně rychle. Jeho prospěch se po nástupu na střední školu dokonce vylepšil. Podle jeho matky k němu vyučující na základní škole nebyli tak vstřícní a tolerantní, jako jsou na škole střední.

Pavlovi byl speciálně pedagogickým centrem doporučen asistent pedagoga, kterého ale ihned rázně odmítl s tím, že by si před ostatními připadal hloupě. Chtěl vše zvládnout sám. Asistenta tedy využíval po celou dobu studia minimálně, a to pouze někdy v praktických předmětech. Od počátku výuky je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

Obor zaměřený na ochranu přírody ho začal rychle bavit a z odborných předmětů má průměrné známky. Nejméně ho baví německý jazyk, který mu podle jeho slov nikdy nešel, nejde mu a v současnosti se ho prý nesnaží ani učit. Objevuje se zde u něj velká demotivace ve vztahu k předmětu. Má velké obtíže s celkovým zvládnutím jen základů tohoto jazyka. Říká, že je pro něj velmi obtížné německé slovíčko jenom přečíst, natož vyslovit a zapamatovat si ho. Český jazyk a literatura Pavla baví. Zajímá se o díla autorů a jsou u něj patrné velké znalosti z literatury, které získal vlastní četbou. Výrazné problémy mu ale činí psaní slohových prací, při kterém často nedodrží počet slov, dělá mnoho chyb v pravopise a některé pasáže prací jsou často nečitelné i pro něj samotného. Další problémy má při práci s delšími texty, které nestihá číst. Matematika je předmět, který chlapci působí velké obtíže už od ZŠ. Nestihá učitelův výklad (ani procvičování) díky výrazně pomalému tempu psaní. Velmi často látce nerozumí a i přesto, že navštěvuje doučování, není schopen látce porozumět.

V praktických předmětech je vzhledem ke svému postižení zohledňován. Často na toto ale hřeší a toleranci zde využívá (podle svých slov) více, než je nutné. Praxi nemá rád, což je vzhledem k jeho handicapu pochopitelné, a velmi často na ni nechodí. V rámci IVP byl uvolněn z tělesné výchovy a také z autoškoly.

Z vyučovacích metod upřednostňuje výklad, protože při něm si toho nejvíce zapamatuje. Ostatní aktivity nemá rád, jelikož na ně v běžných hodinách nemá dostatek času. Pozornost při výuce udržet dokáže, ale podle svých slov ji nedokáže udržet při domácí přípravě a nedokáže se efektivně učit. Píše velkými tiskacími písmeny, přesto je jeho písmo pro něj samotného nečitelné. Ze svých poznámek se tedy neučí a sešity si půjčuje od spolužáček. Při hodinách ve škole počítač využívat nechce, nestíhal by prý psát a zároveň poslouchat.

Pavel se tedy doma učí zejména tím, že si poznámky přepisuje do počítače. Učí se sám, učit se s někým dalším by ho prý stresovalo. Domácí příprava není soustavná, nejvíce času mu zabere zmíněné přepisování sešitů, které mu ostatní podle svých možností půjčují. Dva roky také chodí na 2 hodiny týdně na doučování z matematiky, osobně si ale nemyslí, že by mu to výrazně pomáhalo. Ve studiu mu velmi pomáhá neustálá kladná motivace ze strany matky a její podpora.

Učitelé Pavlovi (podle jeho a matčiných slov) vycházejí maximálně vstříc. Tolerují jeho pomalé tempo a nechávají mu dostatek času na vypracování písemných testů i jiných úkolů. V matematice vyučující velmi respektuje jeho pomalé tempo, tato tolerance však nepřináší žádný efekt. Pavel si také celkově nepřál být hodnocen slovně, dostává tedy známky jako jeho spolužáci. Další, s čím mají učitelé problém, je jeho písmo, které nepřečtou. Více ho tedy zkoušejí ústně. Někteří se také domnívají (zejména vyučující cizího jazyka), že hřeší na svůj handicap a schovává za něj i svou pohodlnost a lenost. Pavel sám o sobě říká, že občas pohodlný je, protože je zvyklý na pomoc ostatních.

Chlapcův celkový prospěch je nevyrovnaný. Velmi dobré známky má v odborných předmětech, dějepisu a literatuře. Velmi slabý je v gramatické stránce češtiny a zejména pak v němčině, matematice, fyzice a chemii, kde je často v průběhu roku hodnocen nedostatečně. Známky z předmětů na posledním vysvědčení uvádíme v závěrečné tabulce (viz tabulka 4).

## SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Ve třídě se Pavel cítí dobře. Baví se spíše s dívkami, které mu i hodně pomáhají zvládnout jeho handicap, zároveň toho ale podle jejich slov někdy i zneužívá a spoléhá na ně ve věcech, které by zvládl sám. S chlapci se moc nebaví, prý si s nimi nemá co říct. Oni sami nevědí, jak se k němu mají chovat, u některých je cítit i závist ohledně jeho zvýhodňování. Pavel je hodně zvědavý, zajímá se o mnoho věcí (zejména z historie) a při hodinách se hodně ptá, což spolužáky prý často nudí. Na základní škole se mu vrstevníci smáli při hlasitém čtení, které mu nešlo. Do školy se vždy poté bál chodit. Na střední škole se s výsměchem setkal hned na začátku studia, třídní učitel ale prý rázně zakročil a od té doby se s něčím takovým neseťkal. Před spolužáky se už vystupovat nestydí, nijak mu to nevadí, naopak si užívá zájem a pozornost, i když často negativní.

## CHLAPCOVA BUDOUCNOST

Pavel bude tento rok maturovat. Jeho maturitními předměty jsou dva předměty odborné, český jazyk a praxe, která bude uzpůsobena jeho tělesnému postižení. Mezi matematikou a jazykem vybral matematiku, která mu podle vlastních slov jde „o něco lépe a má alespoň malou šanci odmaturovat, kterou by u němčiny neměl“. Pavlovi bude maturitní zkouška uzpůsobena. Na slohovou práci a didaktické testy mu bude navýšen čas o 100 %. Osobně si nemyslí, že SPU nějak ovlivní jeho maturitní výsledky, pokud neuspěje, bude to prý vina jeho lenosti. Nejvíce se bojí maturity z matematiky. Pokud se mu zkouška podaří, rád by na vysoké škole studoval historii nebo archivnictví, poté by chtěl vykonávat zaměstnání nějak s historií spojené.

## 12.5 Případová studie – Lucie (17 let)

Lucie v současnosti studuje 3. ročník. Specifické poruchy učení u ní byly diagnostikovány v sedmi letech, přibližně v polovině 1. třídy základní školy. Jednalo se o žákyni se SPU ve **smyslu dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie**. Projevy dyslexie a dyskalkulie se však při posledním vyšetření objevovaly již minimálně. Přetrvávají ale dysgrafie a dysortografie mírnějšího stupně. SPU jsou u dívky etiologicky provázány se **syndromem ADHD**.

## ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Lucie navštívila PPP naposledy v 9. ročníku základní školy (tj. před vstupem na školu střední) v rámci posouzení aktuálního stavu specifických poruch učení. Zpočátku se ostýchala spolupracovat, poté však začala navazovat přiměřený kontakt a snažila se uspět při řešení úkolů. Po formální stránce řeči přetrvávala hlásková dyslálie. Pracovala vyrovnaným tempem, výjimku tvořily písemné zkoušky, kde pracovala pomaleji. Pozitivní bylo zjištění, že se u ní částečně zvýšila úroveň pozornosti a pracovala již s udržitelnou pozorností v průběhu velké části vyšetření.

Dyslexie byla již kompenzována, výkon ve čtení se dokonce tempově pohyboval v pásmu mírného nadprůměru, dívka četla plynule, se správnou intonací a zvládala samostatně interpretovat obsah. Velmi pozitivně se zde projevil dívčin zájem o čtení ve volném čase. Na nižší úrovni však zůstala vizuomotorická koordinace (souhra jemné motoriky a zrakové diferenciacce). Patrná byla neobratnost ruky, psaní s velkým tlakem na tužku, vážla jednotahovost. Psaní bylo proto pomalejší, s rychlejší unavitelností ruky. Sluchová percepce zůstala částečně oslabena – na nižší úrovni byl fonemický sluch. V psaném textu se vyskytovala jen mírná specifická chybovost (vynechávání diakritiky, písmen). Co se týče výkonů v matematice, celkově již odpovídaly věkové normě a nevyskytovaly se v nich specifické chyby.

Doporučení škole zahrnovala celkovou toleranci v přístupu a hodnocení, upřednostňování formy ověřování učiva, ve které je dívka úspěšnější, povolení používat názorné pomůcky, respektování individuálního tempa práce a vzhledem k oslabení jemné motoriky ruky nehodnocení úpravy v sešitech.

## OSOBNÍ ANAMNÉZA

Lucie žije v současnosti se svými rodiči. U nikoho dalšího v rodině nebyla diagnostikována žádná specifická porucha učení. Je spíše samotářská, tichá, občas má problémy se souvislým vyjadřováním, což může souviset s hláskovou dyslálií. Lucie má velmi ráda zvířata, zejména koně, u nichž tráví velkou část volného času. Také velmi ráda a často čte, zejména fantasy a knihy o historii. Pokud dívku kniha opravdu baví, je schopna ji přečíst velmi rychle. Její pozitivní vztah ke čtení vyzdvihují ve zprávě i poradenští pracovníci jako nejdůležitější krok ke kompenzaci dyslexie.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Luciin nástup na střední školu podle jejích slov doprovázely pouze drobné obtíže, žádný výrazný zlom to pro ni nepředstavovalo. Obor zaměřený na chov zvířat si vybírala kvůli své lásce ke koním. Zvykla si během několika týdnů, oproti základní škole se ve všeobecných předmětech zhoršila pouze v matematice, která jí dodnes nejde a nebaví. Má s ní výrazné problémy už od ZŠ, chybí jí logické uvažování a probírané látce nerozumí (ačkoliv zpráva z PPP hovoří o matematických výkonech odpovídajících



věku). Oproti tomu češtinu a angličtinu uvedla jako své nejoblíbenější předměty. V angličtině má chvalitebný prospěch, doma se tento předmět velmi učí, protože ji velmi baví a snaží se z něj mít co nejlepší známky. Problémy zde má hlavně s poslechy a prací s textem. K českému jazyku a literatuře má dívka velmi kladný vztah. Občasné problémy má při slohových pracích, zejména pak v jejich pravopisné a syntaktické stránce (nelogická stavba vět). Kromě matematiky jí velké problémy dělá praxe, ze které má strach, hlavně když se pracuje s nástroji. Vyučující praxe o ní říkají, že je nešikovná a mají obavy jí svěřovat potřebné nástroje, kterými by mohla sobě nebo ostatním ublížit. Zachází s nimi prý velmi neobratně a několikrát se již drobně poranila. Největší obavy za celé dosavadní studium měla z autoškoly, která pro ni byla velkou zátěží. Získávání řidičského oprávnění na auto ukončila po dvou měsících z důvodu velkého strachu před každou jízdou. Učitelé autoškoly uvedli, že je Lucie v řízení velmi neobratná a nedokáže zkoordinovat potřebné aktivity.

Lucii škola baví a chodí do ní ráda. Z vyučovacích metod jí nejvíce vyhovuje učitelův výklad, samostatné aktivity jí moc nejdu, nejvíce pak „nenávidí“ doplňování slov do textu. Poznámky stihá psát i při rychlejším výkladu. Dokáže si z něj sama vytáhnout fakta, která považuje za podstatná. Říká, že pozornost většinou udržet dokáže, a podle vyučujících se při výuce chová klidně.

Její písmo vypadá velmi dětsky, nevypsaně. Sama je s ním spokojena, učí se ze svých poznámek tak, že si je nahlas jednou až dvakrát přečte. Hodně si také pamatuje z výuky. Při některých předmětech využívá možnost psát si poznámky do počítače. Doma se Lucie učí jen velmi málo, narázově a pouze na větší testy (30–60 minut). Učivo jí (až na matematiku) přijde lehké. Učí se zásadně sama, nevyhovuje jí, když je u toho někdo přítomen, protože se nemůže dobře soustředit. Doučování nevyužívá a se svou domácí přípravou je spokojena.

Lucie se se svými učiteli snaží vycházet dobře, někteří z nich ji však považují za nešikovnou. Říkají, že jí vše extrémně dlouho trvá, dostatek času na vypracování úkolů jí však ponechávají. V matematice není tolerována vůbec, ona sama si stěžuje na nesrozumitelný výklad a málo procvičování. V češtině by ocenila nehodnocení pravopisu, v angličtině žádnou toleranci nevyžaduje.

Dívčin prospěch je průměrný. Z odborných předmětů má většinou trojky, lépe je na tom s češtinou a angličtinou, kde je patrná její snaha mít dobré známky, protože ji oba

předměty baví. Z obou je hodnocena stupněm chvalitebně. Problém jí činí matematika, fyzika, chemie a praxe, což jsou předměty, ze kterých má čtyřky. Znamky z předmětů na posledním vysvědčení uvádíme v závěrečné tabulce (viz tabulka 4).

#### SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Lucie chodí do školy ráda, přesto se se spolužáky a vrstevníky baví velmi málo. Má jednu nejlepší kamarádku. Pokud tato kamarádka chybí, sedí sama v lavici a nikoho si nevšímá. S ní si dokáže povídat celé hodiny, k ostatním prý nemá důvěru a nezapadá mezi ně. Ostatní spolužáci si jí nevšímají a prý se o ni nezajímají. Lucii ale vystupování před nimi nevadí, nestydí se. Uvedla, že si připadá chytřejší než většina z nich. Přesto se cítí znevýhodněná a domnívá se (stejně jako její rodiče), že SPU velmi ovlivňují její školní výkony, které by jinak mohly být lepší.

#### DÍVČINA BUDOUCNOST

Lucii čeká příští rok maturita. Jejími maturitními předměty budou předměty zaměřené na chov zvířat, dále pak praxe, český jazyk a literatura. Mezi matematikou a angličtinou vybrala cizí jazyk, který jí prý na rozdíl od matematiky jde a baví ji. Z teoretických předmětů strach nemá, naopak si v jejich zvládnutí velmi věří. Uvádí, že problematická pro ni bude praxe, v jejímž rámci má největší strach z manipulace s různými nástroji. Nepřipouští si ale, že by ji nezvládla. Rovněž si nepřipouští, že by nešla na vysokou školu, na obor zaměřený na práci se zvířaty. V tomto ohledu na ni kladou velké nároky rodiče, kteří chtějí, aby měla dcera vysokoškolské vzdělání.

### 12.6 Případová studie – *Tereza (16 let)*

Tereza studuje 2. ročník. Specifické poruchy učení u ní byly diagnostikovány v 1. pololetí 1. třídy základní školy (v 6 letech), když začala psát. Pod vedením speciálního pedagoga u ní proběhla reedukace oslabených funkcí. Při posledním vyšetření, tj. před vstupem na střední školu, u ní přetrvávaly **dyslektické a dysortografické obtíže** a její školní výkony byly velmi ovlivněny **sníženou frustrační tolerancí** (zejména zvýšenou trémou) a **potížemi s koncentrací pozornosti**.

## ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Tereza navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu v průběhu 1. ročníku na SŠ kvůli výukovým obtížím, zejména kvůli potížím s koncentrací pozornosti a občasným výpadkům pozornosti, které narušovaly kontinuitu výkladu.

V průběhu vyšetření působila přirozeně, uvolněně a byla komunikativní. Zadané instrukce chápala rychle, své myšlenky jasně a srozumitelně formulovala. Všechny úkoly se snažila splnit s co nejlepším výsledkem. Její pracovní tempo bylo závislé na povaze úkolu, v písemně zaznamenávané části textu bylo pomalejší. Práci vnímala jako celek, obtížně si uměla rozfázovat dílčí kroky, které by usnadnily řešení zadání. Kognitivní schopnosti byly rozvinuty v pásmu průměru. Výborného výkonu dosáhla v oblasti pasivní slovní zásoby (aktivní slovní zásoba byla také nadprůměrná) a na dobré úrovni bylo rovněž abstraktní myšlení. Problém měla dívka v analýze a syntéze slov, což se nejvíce promítlo do písemné podoby (delší slova a obtížná hlásková spojení). V diktátu se objevovaly specifické i gramatické chyby. Terezina orientace v pravidlech pravopisu byla slabá, obtížně je aplikovala na konkrétní pravopisný jev. Rovněž ve čtení byly specifické projevy (nedočítání konce slov, záměny písmen). Výsledky čtení se pohybovaly v podprůměrné úrovni, což způsobilo hlavně pomalé tempo. Obsah přečteného reprodukovala stručně, avšak přesně a správně. Bohatá slovní zásoba jí umožňovala zajímavé vyjadřovací obraty ve složitějších souvětích. Přetrvávající potíže v oblasti zaměřenosti pozornosti se Tereza snažila zvládat vůlí – potíže si uvědomovala a měla snahu s nimi pracovat.

Vzhledem k obtížím obsahovala následná doporučení efektivní a pravidelné procvičování gramatických pravidel, stejně jako analýzy a syntézy složitějších slov, procvičování zrakové pozornosti (osmisměrky, opisy textu). Dále byla vypracována doporučení pro výuku cizího jazyka, kdy má mít studentka texty na překlad k dispozici v písemné podobě. Podle potřeby je také třeba poskytnout studentce vyšší časovou dotaci, pokud ji dokáže využít.

## OSOBNÍ ANAMNÉZA

Tereza žije v současnosti se svou matkou. V rodině SPU v minulosti diagnostikované nebyly, podle matčina vyjádření má ale podobné problémy Bářin otec. Tereza je podle ní náladová dívka. Často je prý veselá a společenská, jindy se naopak s nikým nebaví a je velmi smutná a podrážděná. Bářinou největší zálibou jsou koně. Sama se stará o tři a zaberou jí většinu volného času. Knihy čte jen občas, ale říká, že musí být krátké (do 100 stran). Čte pomalu, delší věty si musí přečíst víckrát, aby pochopila jejich smysl. Nejvíce ji baví smutné romány.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Díky své lásce ke koním Tereza při výběru střední školy vůbec neváhala. V současnosti tedy studuje obor zaměřený na jejich chov. Sama uvádí, že po nástupu

na střední školu se její prospěch výrazně zhoršil a ona zpočátku nechápala proč. Nevěděla, co dělá špatně, když se její přístup k učivu nijak nezměnil. V té době se u ní objevoval smutek a depresivní nálady. Zvykala si několik měsíců a uvědomila si, že pokud chce lepší prospěch, musí učení věnovat více času. Ten ale vzhledem ke své péči o koně nemá a tomu odpovídají i její známky, se kterými spokojená není, méně času u koní však trávit kvůli učení nechce.

Obor, který studuje, ji baví, nejvíce pak praxe, při níž pracuje se zvířaty, a biologie. Nerada má angličtinu a chemii. Sama říká, že k angličtině má „odpor“, nerozumí jí, nechápe její výslovnost, pravopis ani gramatiku. Je zde velmi demotivována a předmět velmi málo procvičuje. Vyučující o Tereze říká, že nerozumí celému systému jazyka. V českém jazyce a literatuře její zájem kolísá mezi naprostým zaujetím probíranou látkou a naprostým nezájmem o ni. Dívka zde často nedokáže udržet pozornost. Má také výraznější problémy dysortografického charakteru ve slohových cvičeních. Při práci s texty dává najevo naprostý nezájem. Dívčin špatný prospěch z matematiky pramení zřejmě z nezájmu o předmět a z celkového přístupu. Tereza zde také často nedopočítá příklady, protože u nich neudrží pozornost.

Učitelé praxe jsou s Terezou spokojeni, říkají, že při praxi je úplně jiná, než když sedí ve škole, kde často jen kouká z okna nebo leží na lavici a dává najevo nezájem a nudu. Při praxi je aktivní a šikovná a vždy se na ni velmi těší. V současnosti se připravuje na řidičské zkoušky na traktor. Jízda traktorem jí ale podle vlastních slov moc nejde a bojí se jí. Učitelé autoškoly o ní říkají, že k jízdám přistupuje zodpovědně, její reakce při samotné jízdě jsou ale velmi rozpačité a pomalé.

Z vyučovacích metod Tereza upřednostňuje výklad, pokud není delší než 10 minut a je zajímavý. Ráda má také hry ve skupině. Nerada pracuje s dlouhými texty, ve kterých má něco vyhledávat. Odpovědi tam nevidí a tuto práci vzdává hned na začátku.

Své písmo sama dívka hodnotí negativně, příliš dětsky. Ze svých poznámek se ale učit dokáže. Občas si něco nestihne zapsat, v tom případě si to doplní od spolužačky v lavici. Poznámky si píše velmi stručné, často jen jedno nejdůležitější slovo z celé věty, které je pak zejména při ústním zkoušení schopna rozvinout do celé myšlenky. Žádné kompenzační pomůcky nepoužívá. Ocenila by použití počítače, který už zkoušela používat k psaní poznámek, nepíše ale dostatečně rychle, aby to stíhala.

Tereza se učí pouze nárazově, když má čas. Ve škole často chodí za vyučujícími a prosí o odklad testu. Ještě více se u nich ale dožaduje ústního zkoušení bez přítomnosti spolužáků. Stejně jako ústní zkoušení před třídou jí dělají problémy testy, kdy často neodpoví na všechny otázky, nikoli ale z nedostatku času, ale proto, že si v zadání všech otázek nevšimne. Učí se ze svých stručných poznámek tím, že si je čte a snaží se je rozvíjet do vět. Sama připouští, že má problém s plánováním učiva. Většinou se učí sama, má ale vyzkoušené, že lépe jí to jde ve dvojici s někým dalším, když si látku navzájem předříkávají. Doučování nevyužívá a ani o něm neuvažuje. Neví, kdy by si na něj našla čas.

Tereza své vztahy s učiteli nehodnotí kladně. Říká, že ji většina nijak netoleruje a jsou na ni často nepříjemní. Vyučující si o ní ve většině případů myslí, že je líná, nepozorná a na SPU se jen vymlouvá, když nic neumí. Podobný názor má i její matka, která dceřinu lenost a výmluvy vnímá jako hlavní problém při nezvládnutí učiva. Někteří učitelé ale s Terezou pozitivní vztahy mají. Ty vyplývají zřejmě z jejich ochoty a vstřícnosti nezkoušet ji před třídou, což dívka velmi oceňuje. Rovněž jí dávají volbu, jak chce být zkoušena. Jsou ochotni vyhovět i jejímu přání zkoušet ji někde o samotě bez přítomnosti spolužáků.

Terezin celkový prospěch je spíše podprůměrný. Na konci 1. ročníku dělala reparát z angličtiny, z většiny ostatních předmětů (kromě praxe) je hodnocena trojkami až čtyřkami. (viz tabulka 4) Tereza se svými známkami spokojena není, ale sama říká, že „dokud to nejsou pětky, tak s tím nic dělat nebude“. Terezina matka je přesvědčena o tom, že SPU ovlivňují výsledky její dcery, ještě více je však podle ní ale ovlivňuje její pohodlnost, nechť ke studiu a nedostatečné úsilí. Rovněž uvádí, že pokud se Tereze ve škole výrazně nedaří, bývá velmi podrážděná. Dívka o její podporu ale ve svém věku nestojí.

## SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Ve třídě mezi spolužáky se Tereza cítí dobře. Navštěvuje velkou třídu, kde má 29 spolužáků, s většinou z nich prý vychází dobře. Přesto se před nimi ostýchá a bojí se před nimi vystupovat u tabule. Říká, že má strach z výsměchu kvůli špatné odpovědi, ačkoli se s ním nikdy nesešla. Pokud je Tereza zkoušena u tabule, ve většině případů

mlčí. Pokud je na totéž vyzkoušena o samotě, pouze za přítomnosti učitele, odpovídá samostatně v rozvitých větách.

## DÍVČINA BUDOUCNOST

Tereza je teprve ve 2. ročníku, přesto má o své budoucnosti vcelku jasnou představu. Z velkého množství učiva k maturitě strach nemá, spíše se bojí vícečlenné maturitní komise. Přesto si nemyslí, že maturitu nezvládne. Mezi angličtinou a matematikou zvolila bez zaváhání matematiku, která ji prý baví o něco málo více a má z ní lepší výsledky. Po ukončení střední školy by ráda studovala zootechniku na vysoké škole nebo pomáhala zvířatům v nouzi. Nevěří ale, že studium na VŠ zvládne.

## 12.7 Případová studie – *Kristýna (17 let)*

Kristýna chodí do 2. ročníku. Pedagogicko-psychologickou poradnu začala navštěvovat v osmi letech (ve 2. třídě), důvodem byly potíže v jazyce a ve psaní. Rodina spolupracovala s PPP při reedukaci specifických potíží. Poslední vyšetření u ní proběhlo před vstupem na střední školu a prokázalo přetrvávání SPU především ve smyslu **dysgrafie a dysortografie**.

### ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Kristýna navázala problém bez problémů a byla velmi vstřícná. Pracovala pečlivě a systematicky, vytrvale hledala řešení. Její vyjadřování bylo plynulé, v obtížnějších úlohách se objevily nejisté formulace. Z rozhovoru vyplynulo, že má aktivní přístup k učení. Mentální výkony se ale pohybovaly celkově v pásmu podprůměru. Intelektový výkon byl nevyvážený.

Výkon ve čtení tempově spadl do pásma podprůměru, ačkoliv čtení bylo poměrně souvislé, jen s občasným zkomolením slov. Samostatně interpretovala přečtené, vybavila si i bližší podrobnosti. Užitá slovní zásoba byla průměrná. Specifické potíže přetrvávaly při diktátu (inverze tvarově podobných písmen, vynechávání neznělých písmen uprostřed slova), specifická chybovost převažovala nad gramatickou. Psaní bylo pomalé, Kristýna píše levou rukou, s nepřiměřeným tlakem na tužku. Vázla u ní jednotahovost, při delším psaní se tak snadno dostavovala bolestivost ruky. Písemný projev byl dysgrafický a výkon v psaní byl ovlivněn oslabením vizuomotorické koordinace. SPU ovlivňovaly výkony i v geometrii.

U dívky bylo výrazně slabé slovní zobecňování, aktivní slovník a práce s názorným materiálem (vyhodnocování detailů v názorném celku). Na dobré úrovni byla krátkodobá sluchová paměť a řešení početních úloh bez možnosti písemné opory.

Kontrolní vyšetření prokázalo přetrvávání SPU ve smyslu dysgrafie a dysortografie. Ve čtení byly specifické potíže převážně kompenzovány, odrážejí se v podobě pomalejšího tempa čtení. Silnou stránkou dívky je snaha, zájem a systematickosti, dále pak dobrá úroveň krátkodobé sluchové paměti.

Z doporučení vyplynulo, že je Kristýně třeba pomáhat především v získávání jistoty v práci s verbálními pojmy, podporovat její čtenářskou aktivitu, pomáhat jí k dobrému porozumění pojmům, nezahrnovat do hodnocení chyby typické pro dysortografii a respektovat individuální tempo práce.

### OSOBNÍ ANAMNÉZA

Kristýna žije se svým otcem a starším bratrem. Ona sama neví, zda se u někoho dalšího v rodině SPU objevují, vyjádření rodičů se nám nepodařilo získat. Je to tichá, milá dívka, má několik dobrých kamarádek, vychází dobře i s ostatními spolužáky. Koníček má pouze jeden – cyklistiku. Pravidelně se účastní cyklistických závodů a to jí zabere velmi mnoho času. Kromě toho tráví čas s přítelem nebo u počítače. Říká, že vůbec nečte, nikdy prý nepřečetla celou knihu. Nebaví ji to, když něco číst začala, již po chvíli nedokázala udržet pozornost a čtení vzdala.

### ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Na konci základní školní docházky nevěděla, na jakou školu jít a dlouho tápala. Nemyslela si, že by se mohla dostat na střední školu a že by ji mohla zvládnout, chtěla tedy jít na odborné učiliště. Rodiče si však přáli, aby měla maturitu, proto vybírala ze středních škol. Dozvěděla se, že učení na nynější odborné škole není tak náročné a je tam hodně praxe, proto si podala přihlášku na ni. Již na základní škole měla podprůměrné známky, tytéž známky na SŠ ji tedy nepřekvapily. V pololetí 1. ročníku propadala ze čtyř předmětů (z českého jazyka, anglického jazyka, fyziky a biologie) a chtěla odejít. Rodiče si to však nepřáli.

Kristýna si na škole zvykla, obor ji sice nebaví, nemá tedy větší motivaci se učit, má ale ráda třídní kolektiv. Baví ji jen některé odborné předměty. Nebaví ji naopak biologie, protože vyučující je prý velmi náročná a vyžaduje znalosti z velkého množství učiva najednou. Také ji nebaví čeština a anglický jazyk. V češtině projevuje velký nezájem

o předmět celkově, i když si poměrně dobře pamatuje probíraná díla. Nejhorší jsou pro ni jakékoli slohové práce, nad kterými často bezradně sedí a neví, jak má začít. V angličtině má výrazné obtíže s celým systémem jazyka a nezvládá ani jeho základy. Velmi často má výpadky naučených slovíček. Matematika dívku nezajímá a často je v hodinách nesoustředěná, popř. se učí na jiné předměty. V ostatních předmětech má prý často výpadky a nemůže si často na učivo vzpomenout.

Kristýnu baví praxe a většinou se na ni těší. Vyučující jsou s jejím aktivním přístupem spokojeni. K práci má prý velmi kladný vztah, je při ní ale velmi pomalá. V rámci praxe bude také vykonávat řidičské zkoušky, kterých se ale už teď velmi obává.

Kristýna nemá ráda „nudné výklady“ učitele, nedokáže při nich udržet pozornost a po chvíli myslí na něco jiného. O to více je ale aktivní při opakovacích hrách (doplňovacích cvičeních, křížovkách apod.) Ráda také pracuje ve skupině. Nerada pracuje s dlouhými texty, ve kterých má něco vyhledávat.

Na otázku, jak je spokojena se svým písmem, odpověděla, že jí přijde „strašně dětské a celkově hrozné“. Když se chce učit ze svých poznámek, musí je nejprve po sobě „vyluštit“ a následně přepsat do počítače. To jí zabere mnoho času, poznámky prý přepisuje automaticky a nic se při tom nenaučí. K učení si musí sednout a předříkávat si ho nahlas. Raději se tedy učí z okopírovaných poznámek od spolužačky. Snaží se učit pravidelně, alespoň 30 minut denně, kvůli jejímu koníčku jí to ale moc nevychází. Při učení musí kolem ní být absolutní ticho, všechno jí prý rozptyluje. Dívce nevyhovuje se učit s někým, nic se tak prý nenaučí. Když něco nestíhá, je velmi nervózní a ve stresu. Žádné doučování zatím nevyužívá, ale sama přiznává, že už o tom uvažovala a v budoucnosti to asi bude nutné.

Kristýna sama si myslí, že mnozí učitelé o jejích problémech ani nevědí, protože o nich nemluví. Někteří vyučující odborných předmětů byli opravdu překvapeni, když se dozvěděli, že výše uvedené obtíže má. Domnívají se, že zrovna ona žádnou toleranci nepotřebuje, protože „se jen málo učí“. Ve většině předmětů není tedy tolerována vůbec. Vyučující angličtiny se domnívá, že její porucha není tak závažná, aby toleranci potřebovala. Jediná tolerance, se kterou se setkává, je více času na napsání zadaných úkolů v českém jazyce a mírnější hodnocení písemných úkolů s ohledem na její dysgrafické potíže.



Dívčin prospěch je celkově podprůměrný. Na konci 1. ročníku dělala reparát z fyziky a biologie. Z většiny ostatních předmětů je v současnosti hodnocena známkou dostatečně až nedostatečně. Chvalitebný prospěch má z praxe. Se svými známkami rozhodně spokojená není, ale říká, že na lepší není schopna dosáhnout.

#### SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Kristýna je tichá dívka, která se před ostatními moc neprojevuje. Společnost druhých má ale ráda a je ráda mezi vrstevníky. S výsměchem druhých se prý nikdy nesetkala, přesto se před nimi vystupovat stydí, a to prý hodně. Když je vyvolána a má jít k tabuli, rovnou řekne, že nic neumí, i když se na zkoušení doma připravovala. U tabule pak raději mlčí, nebo řekne, že nic neví, než by odpovídala. Má strach, že řekne něco špatně, a chce si jít co nejrychleji sednout.

#### DÍVČINA BUDOUCNOST

Dívka o své budoucnosti nemá zatím jasné představy. Říká, že je pro ni velmi náročné postoupit i do dalších ročníků, a neví, zda se dostane až k maturitě, popř. zda maturitní zkoušku složí. Má jen jasnou představu, že další školu studovat nechce, vysokou by prý nikdy nezvládla. Nemá ani jasnou představu o svém budoucím povolání. Její prioritou je zvládnout učivo vždy příslušného roku.

### **12.8 Případová studie – Tomáš (18 let)**

Tomáš tento školní rok nastoupil v 17 letech do 1. ročníku. Pedagogicko-psychologickou poradnu začal navštěvovat již v předškolním věku (stejně jako klinickou logopedku) kvůli závažné **řečové vadě**. Už v mateřské škole navštěvoval speciální třídu pro děti s řečovými vadami. Povinnou školní docházku zahájil po ročním odkladu ve vyrovnávací třídě. Vyšetřením ve 3. třídě (v jeho 9 letech) u něj byly zjištěny **dyslexie, dysortografie, dysgrafie a oslabení pozornosti**. Z důvodů kombinace těchto obtíží s řečovými vadami (dysfázie, dyslálie, balbuties) byl po celou dobu základní školní docházky vzděláván jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami v režimu

individuální integrace. Poslední vyšetření u něj proběhlo v prvním měsíci na střední škole.

#### ZE ZPRÁVY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Poslední kontrolní vyšetření si vyžádala Tomášova matka na doporučení výchovného poradce střední školy za účelem zjištění aktuálního stavu SPU. Během vyšetření byla u chlapce patrná nejistota a tenze, zároveň však zdůrazněná snaha dobře vystupovat. V řeči stále přetrvávala vada výslovnosti a obtíže v plynulosti řečového projevu. Stejně tak byla oslabena i schopnost pozornosti a s postupujícím časem se u něj začala objevovat únava.

Bylo zjištěno, že tempo hlasitého čtení je podprůměrné, tempo tichého čtení odpovídalo průměru. Chlapec četl po slovech, neplynule. Obsah čteného vyprávěl velmi stručně a těžkopádně (delší dobu se snažil nalézt vhodná slova). Tomáš píše levou rukou, pomalejším tempem. Písmo bylo silně dysgrafické, místy až nečitelné. V diktátu se vyskytlo několik chyb gramatických, ale zejména velmi vysoký počet chyb specifických. Dále bylo zjištěno, že u něj přetrvává výrazné oslabení zrakové diferenciacie, zhoršena je též sluchová analýza a syntéza i úroveň fonologické manipulace. Výrazně bylo zhoršeno vnímání a zpracování prostorových vztahů. Přetrvávala vada výslovnosti i obtíže v plynulosti řečového projevu.

Z vyšetření vyplynulo, že u Tomáše přetrvává dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dále pak vady řeči, obtíže v prostorové orientaci a oslabená schopnost soustředění pozornosti.

Z doporučení pro školu vyplývá, že je třeba chlapci dopřát více času na přečtení, vypracování a kontrolu písemných prací a zadaných úkolů. Dále je doporučeno tolerovat specifické chyby v písemném projevu a respektovat čtenářské obtíže. Pro psaní byl doporučen osobní počítač. Chlapci samotnému pak byla doporučena pravidelná příprava na vyučování, pravidelná četba knih, trénování paměti, opakování gramatických pravidel a osvojení si správného postupu psaní na počítači všemi deseti prsty.

#### OSOBNÍ ANAMNÉZA

Tomáš žije se svou matkou a dvěma mladšími sourozenci, sestrou a bratrem. Specifické poruchy učení se v rodině objevují také u mladší sestry (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Je to samotářský chlapec, v rozhovoru uvedl, že nemá žádné kamarády a ani o ně moc nestojí. Raději se věnuje svým koníčkům. Zajímá se o historii, na internátě píše kroniku, jeho velkou zálibou je také astronomie. Má velmi kladný vztah k literatuře, přestože čte velmi pomalu. Čte často a vybírá si ke čtení záměrně složité knihy, prý proto, že chce číst to, co nezvládnou jeho vrstevníci.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Po ukončení základní školní docházky nastoupil Tomáš v 17 letech na odbornou střední školu. Mezi jeho zájmy patří i příroda, tak si vybral obor s ní spojený. V učení prý pocítil změny k lepšímu, zejména v tom, že má předměty, které ho zajímají, a proto se na ně od počátku připravuje. Výrazné obtíže má v němčině, ze které je hodnocen nedostatečně. K předmětu má „odpor“, chybí mu v něm základní znalosti, nerozumí celému systému jazyka, není schopen se naučit složitější slovo a vyjádřit se německy v jednoduchých větách. Stejně tak má už od ZŠ výrazné problémy s matematikou, chybí mu logické uvažování a probírané látce většinou nerozumí. K českému jazyku, zejména pak k jeho literární složce, má velmi kladný vztah. Rád se dozvídá nové informace o autorech a rád pracuje s texty. Objevují se u něj ale problémy dysgrafického a dysortografického charakteru (velká nečitelnost písma, specifické chyby). Výrazné obtíže má chlapec rovněž ve fyzice, chemii a biologii. Naopak velmi ho baví dějepis a zeměpis, kde prospívá na chvalitebný stupeň. Po nástupu na SŠ nejhůře snášel změnu třídního kolektivu a prostředí internátu. V současné době si už ale na oboje prý zvykl.

Praktické předměty Tomáše nebaví, nerad pracuje manuálně, sám tvrdí, že není manuálně zručný a raději prý o věcech přemýšlí. To potvrzují i vyučující praxe, kteří mu prý nesvěřují nástroje, kterými může sobě nebo někomu jinému ublížit. Z praxe ho hodnotí čtyřkami. Pokud postoupí do dalšího ročníku, čeká ho autoškola, o které tvrdí, že ho bude velmi stresovat, a bojí se, že ji nezvládne.

Tomáš nemá oblíbenou metodu vyučování teoretických předmětů. Baví ho zajímavé výklady, výukové hry, diskuse. Nenávidí pouhé přepisování poznámek z prezentací. Má téměř nečitelné písmo, poznámky má neorganizované a nepřehledné. On sám své písmo bez vyzvání ohodnotil známkou (dal si bez přemýšlení pětku) a uvedl, že se ze svých poznámek v žádném případě učit nedokáže. Kopíruje si tedy sešity spolužáků. Přesto počítač (nabízený jako kompenzační pomůcka) stále odmítá, a to z důvodu, že nechce vybočovat z kolektivu.

Tomáš se učí spíše nárazově, pokud je ohlášen nějaký test. Nejlépe se mu učí z internetových zdrojů, kde si k probírané látce sám dohledává podrobnější informace. Učení si zorganizovat neumí a je z toho často velmi stresován. Učí se sám a na žádné doučování nedochází, ačkoliv si myslí, že by mu zejména v německém jazyce pomohlo.

Podle svých slov vychází Tomáš s vyučujícími dobře, většina z nich ho však ráda nemá. Přijde jim drzý, nevychovaný, velmi často skáče do řeči a předvádí se, když něco ví. Rovněž mají problém s jeho písmem a pomalým vyjadřováním a velmi málo jej tolerují. Setkala jsem se také s názory, že chlapec, který neumí „ani pořádně psát a mluvit“, na střední školu nepatří. Ti, co jej tolerují, mu nechávají dostatek času na zadané úkoly a při ústním zkoušení jsou trpěliví a nechají ho vyjádřit. V češtině pak píše kratší slohová cvičení a jsou tolerovány specifické chyby a nečitelnost písma. V matematice tolerance spočívá v dostatečném času na zadané úkoly – bez efektu. V němčině tolerován není.

Tomášův prospěch je nevyrovnaný. Z předmětů, které ho baví, má chvalitebný stupeň. Z ostatních má stupeň dostatečný nebo v současnosti propadá (viz tabulka 4). Český jazyk a literatura spadají do jeho oblíbených předmětů, má zde velké znalosti a projevuje velký zájem o knihy i jazyk. Výjimku tvoří gramatika češtiny a pravopis, který je pro něj „španělskou vesnicí“. Velké problémy mu činí již zmíněná němčina, matematika, praxe, ale i další.

#### SOCIÁLNÍ ANAMNÉZA

Tomáš chodí do třídy pouze s osmi dalšími spolužáky a spolužačkami. Jedná se tedy o malou třídu. Zpočátku si tam velmi špatně zvykal, byl úzkostný a několik měsíců trvalo, než se alespoň trochu rozhovořil. Postupně ale ke svým spolužákům našel důvěru a v současnosti patří k nejhovornějším z nich. Někteří vyučující k němu proto mají negativní vztah, říkají, že je „nenechá říct souvislou větu a ke všemu má nějaké poznámky“. Před ostatními se vystupovat nestydí, naopak si to podle svých slov užívá.

#### CHLAPCOVA BUDOUCNOST

Tomáš je teprve na začátku střední školy a o budoucnosti moc nepřemýšlí. Jeho prioritou je úspěšně ukončit první ročník a postoupit dál. Osobně ale sám nevěří tomu, že by se mu to kvůli němčině podařilo. Stejně tak nevěří, že by někdy mohl odmaturovat z něčeho jiného než dějepisu a literatury. Při dotazu na vysokou školu, odpověděl, že by ho bavila studovat archeologie či dějepis, ale „je to mimo jeho možnosti a nedává tomu šanci“.

## 13 Analýza a interpretace získaných dat

V praktické části jsme se věnovali průzkumu specifických poruch učení na vybrané střední škole. Zjišťovali jsme, jaké problémy přináší toto studium konkrétním studentům, které jsme v rámci průzkumu oslovili. Za pomoci metod uvedených výše jsme získali informace o různých problémech studentů, které jsou spojeny se studiem na střední škole. Informace jsme následně sestavili do případových studií a dále jsme je systematizovali do tabulek, s jejichž pomocí se nyní pokusíme danou problematiku analyzovat a interpretovat.

### 13.1 Diagnostikované SPU a obtíže s nimi spojené na střední škole

V rámci analýzy získaných informací se nejprve zaměříme na to, s jakými obtížemi a v rámci jakých specifických poruch učení žáci na střední školu přicházejí. Jedná se o celé spektrum obtíží, které se na základní škole nepodařilo reedukovat či kompenzovat a které tedy přetrvávají nadále. Diagnostikované SPU, stejně jako věk, kdy k jejich diagnostice došlo, uvádíme v následující tabulce (tab. 2) Rovněž jsme do ní zaznamenali i obtíže, které jsou u žáků na SŠ nejvíce nápadné.

DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ			
Žák	Diagnostikované SPU	Věk, v němž k diagnostice došlo	Přetrvávající obtíže na SŠ
<i>Hanka (18)</i>	dyslexie dysortografie	7 let - 1. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"><li>• potíže v rychlosti a technice čtení</li><li>• lehčí dysortografické potíže</li><li>- specifická chybovost</li></ul>
<i>Jana (18)</i>	dyskalkulie	8 let - 2. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"><li>• potíže v logickém usuzování, prostorové orientaci a pracovní paměti</li><li>• panika, stres z časového tlaku</li></ul>
<i>Vítek (18)</i>	dyslexie dysortografie dyskalkulie	7 let - 1. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"><li>• mírné specifické chyby v psaném projevu, mírné problémy ve sluchové analýze a syntéze</li><li>• další mírná oslabení</li></ul>

Žák	Diagnostikované SPU	Věk, v němž k diagnostice došlo	Přetrvávající obtíže na SŠ
<i>Lucie (17)</i>	dyslexie dysgrafie dysortografie dyskalkulie + ADHD	7 let - 1. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potíže při psaní - neobratnost ruky</li> <li>- nižší úroveň vizuomotorické koordinace</li> <li>• horší fonemický sluch</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	dyslexie dysortografie	6 let - 1. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• specifická chybovost v psaní</li> <li>• podprůměrné tempo čtení</li> <li>• snížená frustrační tolerance</li> <li>• stres ze zkoušení před třídou</li> <li>• problémy s koncentrací pozornosti</li> <li>- často přehlédne otázky v testu</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	dysgrafie dysortografie	8 let - 2. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dysortografické potíže - specifická chybovost</li> <li>• dysgrafický písemný projev - únava, bolestivost ruky, potíže v geometrii</li> <li>• pomalejší tempo čtení</li> <li>• časté výpadky znalostí</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	dyslexie dysortografie dysgrafie + oslabení pozornosti + řečové vady	9 let - 3. třída ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• obtíže v plynulosti řečového projevu</li> <li>• oslabení pozornosti, unavitelnost</li> <li>• podprůměrné hlasité čtení</li> <li>• nečitelné písmo</li> <li>• specifické chyby v písemném projevu</li> <li>• obtíže v prostorové orientaci</li> <li>• velká tréma, neurotičnost</li> </ul>

**Tabulka 2: Diagnostika specifických poruch učení**

Jak vyplývá z uvedené tabulky, nejčastější obtíže, s nimiž se žáci na střední škole potýkají, vyplývají z dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U poloviny z nich byla rovněž diagnostikována dyskalkulie, u třech v kombinaci s ostatními poruchami. Pracovali jsme rovněž se studenty, u nichž se v kombinaci se SPU objevují poruchy pozornosti a řečové vady, u jednoho studenta jsou SPU etiologicky provázány s diagnózou DMO.

Věk, ve kterém u žáků k diagnostice uvedených poruch došlo, se pohybuje od 6 do 9 let. U všech byly tedy poruchy diagnostikovány v mladším školním věku. U většiny z nich k diagnostice došlo v 1. nebo 2. třídě, u žáka s DMO ještě před vstupem na ZŠ, u jednoho žáka až ve 3. třídě. Neobjevil se ale nikdo, u něhož by SPU byly diagnostikovány až na střední škole.

Problémy, které se u žáků objevují, jsou různého rázu. Jedná se o obtíže ve vzdělávání, které přetrvávají z dřívějšího věku a které úzce souvisejí s problémy

v sociální a emoční rovině. První velkou nesnází, na níž jsme při průzkumu u mnohých narazili, bylo pomalé tempo čtení a jeho nezvládnutá správná technika, která může být zásadní pro celé vzdělávání. Objevují se rovněž potíže dysgrafického a dysortografického charakteru – specifická chybovost, neobratné a nečitelné písmo atd. Zaznamenali jsme také, že dysgrafický písemný projev může vést k únavě žáka, bolestivosti ruky a týká se i potíží v geometrii. U studentů s obtížemi dyskalkulického charakteru se objevují potíže v logickém usuzování, prostorové orientaci a pracovní paměti. Tyto přetrvávající problémy pak působí obtíže v dalších rovinách. U žáků se objevuje stres z časového tlaku a následná panika z nezvládnutí úkolů, dále pak tréma, neurotické nálady, stres ze zkoušení před ostatními, výpadky znalostí pod časovým tlakem, snížená frustrační tolerance a problémy s koncentrací pozornosti.

### 13.2 Prospěch na střední škole

Se vstupem na střední školu se u většiny žáků (i žáků bez SPU) mění prospěch, což souvisí s většími nároky, které studium na žáka klade. O to větší potíže pak může tato změna působit žákům se SPU. V následující tabulce (tab. 3) uvádíme, do jaké míry se u jednotlivých žáků změnil prospěch se vstupem na SŠ a jaké důsledky tato změna přinesla.

ZMĚNY PROSPĚCHU SPOJENÉ SE VSTUPEM NA STŘEDNÍ ŠKOLU		
Žák	Změny prospěchu	Jejich důsledky
<i>Hanka (18)</i>	• prospěch se ve většině předmětů zhoršil až o 2 stupně	• velmi těžce změnu prospěchu snášela → úvahy o přestupu na odborné učiliště • během 1. roku - prospěch vylepšila
<i>Jana (18)</i>	• prospěch se ve většině předmětů zhoršil (ze trojek na čtyřky)	• větší množství učiva dívka nezvládala → ale píle a zodpovědnost → začala nad přípravou trávit více času → omezení koníčků
<i>Vítek (18)</i>	• prospěch se zhoršil ve většině předmětů o 1 stupeň	• nezvládnutí velkého množství učiva → zklamání z horších známek a pochybnosti o smyslu dosavadní snahy
<i>Pavel (20)</i>	• prospěch se v některých předmětech vylepšil (zájem o obor, vstřícnost pedagogů)	• spokojenost, rychle si zvykl, i když nemá rád změny

Žák	Změny prospěchu	Jejich důsledky
<i>Lucie (17)</i>	• zhoršení pouze v matematice	• žádné výrazné problémy
<i>Tereza (16)</i>	• výrazné zhoršení prospěchu ve většině předmětů	• zmatenost, nechápala, co dělá špatně → pesimismus, depresivní nálady
<i>Kristýna (17)</i>	• prospěch se výrazně nezměnil (již na ZŠ hodnocena čtyřkami a pětkami)	• snaha odejít - rodiče si to nepřáli - obor ji nebaví, nemá motivaci
<i>Tomáš (18)</i>	• prospěch se v některých předmětech změnil k lepšímu	• zájem o obor → připravuje se • nejhorší byla změna třídního kolektivu a noví lidé na internátu

**Tabulka 3: Změny prospěchu spojené se vstupem na SŠ**

Jak vyplývá z tabulky, změny prospěchu související se vstupem na SŠ mají různý charakter. Podle očekávání se u některých studentů prospěch zhoršil o 1 až 2 stupně ve většině vyučovaných předmětů. U jedné dívky došlo ke zhoršení pouze v matematice, u další se prospěch výrazně nezměnil, protože již na ZŠ byla hodnocena podprůměrnými známkami. Zajímavé je, že u některých žáků se prospěch se vstupem na SŠ v některých předmětech vylepšil, což může souviset např. s větším zájmem o předmět, s jiným přístupem vyučujících, jinou metodou výuky apod.

Důsledky těchto změn se zcela logicky odvíjejí od toho, jakým směrem se prospěch změnil. U žáků se zhoršeným prospěchem, kteří nezvládali velké množství učiva, se začaly objevovat např. zmatenost, pesimismus, depresivní nálady, pochybnosti o smyslu dosavadní snahy, úvahy o přestupu na odborné učiliště, dále např. omezení koníčků z důvodu věnování více času učivu nebo demotivace vůči studiu. Žáci, u nichž se prospěch výrazně nezměnil, nebo dokonce vylepšil, pocítili naopak (a opět zcela logicky) spokojenost a zájem o obor a zvykli si na SŠ rychleji.

V následující tabulce (tab. 4) uvádíme klasifikační výsledky sledovaných žáků na posledním vysvědčení, tj. v pololetí školního roku 2015-2016. Jak je patrné, v pololetní klasifikaci jsou užity všechny možné známky. U většiny sledovaných ale převažují známky podprůměrné, tj. dostatečné a nedostatečné stupně, a to často z více předmětů. Všimněme si, že průměrné známky dostávají žáci z českého jazyka a literatury, lepší známky mají také z předmětů odborných, které je zajímají. Naopak podprůměrné známky mají z cizího jazyka, většina z nich z matematiky a fyziky. V prospěchu některých žáků se také objevuje výrazný rozdíl mezi známkami z jednotlivých předmětů. Tuto nevyrovnanost přisuzujeme zájmu, či nezájmu



o jednotlivé předměty a s tím spojené motivaci se předmět učit, dále pak rozdílné toleranci vyučujících, ale také přetrvávajícím obtížím spojených se SPU.

PROSPĚCH ŽÁKŮ V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH									
Žák	Český jazyk a literatura	Cizí jazyk	Matematika	Fyzika	Chemie	Biologie	Všeobecné předměty (dějepis, zeměpis ...)	Odborné předměty	Praxe
Hanka (18)	3	4	2	3	3	3	2	2	1
Jana (18)	3	4	4	4	4	3	4	3	1
Vítek (18)	3	3	4	4	4	4	3	2	1
Pavel (20)	3	4	4	4	4	3	2	2	2
Lucie (17)	2	2	5	4	4	3	3	3	4
Tereza (16)	3	5	3	3	4	3	4	3	1
Kristýna (17)	4	5	4	5	5	5	4	4	2
Tomáš (18)	3	5	5	5	5	5	2	2	4

Tabulka 4: Prospěch žáků v jednotlivých předmětech

### 13.3 Tolerance žáků se specifickými poruchami učení

Tolerance žáků se SPU na střední škole je velmi ožehavým tématem. V rámci našeho šetření jsme se setkali s různými názory na tuto problematiku. O konkrétních způsobech tolerance našich participantů pojednáme níže, nejdříve ale uveďme příklady doporučení, která pedagogům přicházejí v rámci zpráv z vyšetření v poradenských zařízeních – v našem případě se nejčastěji jedná o pedagogicko-psychologické poradny, v jednom případě o speciálně pedagogické centrum.

Na střední školu přicházejí žáci se SPU, u nichž proběhlo poslední vyšetření před vstupem na střední školu za účelem zhodnocení jejich aktuálního stavu. Pokud k tomu

nedošlo, navštívili tito žáci poradenské zařízení v 1. ročníku na střední škole z důvodu nějakých výukových obtíží (problémy v českém a cizím jazyce, nezvládnutí učiva i přes pečlivou přípravu, problémy s koncentrací pozornosti).

Zprávy z vyšetření, které následně poradenská zařízení zašlou škole, zahrnují doporučení, z nichž některá shrnuje následující tabulka (tab. 5).

<b>DOPORUČENÍ PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ</b>		
<b>Žák</b>	<b>Poslední vyšetření (rok, důvod)</b>	<b>Doporučení pro školu, popř. rodiče a žáka</b>
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. ročník SŠ</li> <li>• problémy v českém a anglickém jazyce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ve všech předmětech dopřát více času na přečtení a vypracování zadaných úkolů (popř. je zkracovat)</li> <li>• neklasifikovat specifické dysortografické chyby</li> <li>• omezit čtení dlouhých a obtížných textů (i v cizím jazyce)</li> <li>• volba vhodné metody hodnocení</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. ročník SŠ</li> <li>• nezvládnutí učiva - i přes pečlivou domácí přípravu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuální přístup</li> <li>• ověřování, zda dívka pochopila zadané úkoly ve všech předmětech</li> <li>• pomoc s přípravou na matematiku</li> <li>• podpora dívky v četbě</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9. třída ZŠ</li> <li>• výstupní zhodnocení SPU před vstupem na SŠ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc při získávání sebejistoty</li> <li>• ponechání potřebného času na vstřebání učiva</li> <li>• užívání názorných materiálů</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9. třída ZŠ</li> <li>• výstupní zhodnocení SPU před vstupem na SŠ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• asistent pedagoga - odmítnut studentem</li> <li>• vypracování IVP</li> <li>• tolerance pomalého pracovního tempa</li> <li>• možnost kopírování poznámek apod.</li> <li>• pozitivní motivace a ocenění snahy</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9. třída ZŠ</li> <li>• výstupní zhodnocení SPU před vstupem na SŠ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• celková tolerance v přístupu a hodnocení</li> <li>• upřednostňovat formu ověřování učiva, v níž je dívka úspěšnější</li> <li>• užívání názorných pomůcek</li> <li>• nehodnotit úpravu v sešitech</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. ročník SŠ</li> <li>• výukové obtíže - problémy zejména s koncentrací pozornosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• efektivní a pravidelné procvičování gramatických pravidel, analýzy a syntézy složitějších slov</li> <li>• procvičování zrakové pozornosti</li> <li>• v cizím jazyce - texty mít k dispozici v písemné podobě</li> <li>• vyšší časová dotace</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9. třída ZŠ</li> <li>• výstupní zhodnocení SPU před vstupem na SŠ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc při získávání sebejistoty v práci s verbálními pojmy</li> <li>• podpora čtenářské aktivity</li> <li>• pomoc při porozumění pojmům</li> <li>• nehodnotit dysortografické chyby</li> </ul>

Žák	Poslední vyšetření (rok, důvod)	Doporučení pro školu, popř. rodiče a žáka
Tomáš (18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. ročník SŠ</li> <li>• doporučení výchovného poradce za účelem zjištění aktuálního stavu SPU - nazvládání učiva ve většině předmětů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na zadané úkoly</li> <li>• tolerance specifických chyb a čtenářských obtíží</li> <li>• pravidelná příprava na vyučování</li> <li>• pravidelná četba knih</li> <li>• trénink paměti</li> <li>• osvojení si správného postupu psaní na počítači</li> </ul>

**Tabulka 5: Doporučení poradenského zařízení**

Doporučení, která jsou v tabulce uvedena, zahrnují několik rovin přístupu k žákům. Na té nejobecnější je doporučen individuální přístup ohledně vzdělávání i klasifikace. V rámci klasifikace se pak objevují doporučení jako volba vhodné metody hodnocení a nehodnocení specifických chyb. Dále je vhodné ponechat žákovi dostatek času na přečtení a vypracování zadaných úkolů, tedy je doporučen respekt k jeho pomalému pracovnímu tempu a čtenářským obtížím. Další tolerance by měla být směřována k omezování čtení obtížných textů v českém i cizím jazyce, v posledně jmenovaném by měly být k dispozici texty v psané podobě. Za velmi důležité považujeme doporučení, která se týkají nejen tolerance, ale i podpory žáků. To znamená podporovat je v čtenářské aktivitě, popř. je pozitivně motivovat v celém přístupu ke studiu. Žák by měl být oceněn za snahu a měla by mu být poskytnuta pomoc na různých úrovních (pomoc při získávání sebejistoty, pomoc při porozumění pojmům). Další doporučení jsou adresována samotným žákům a jejich rodičům – např. pravidelná příprava na vyučování, pravidelná četba, efektivní procvičování gramatických pravidel.

V neposlední řadě uvedme ještě doporučení, která zahrnují možnost využít kompenzační pomůcky, názorné materiály, asistenta pedagoga nebo vypracovat IVP.

Jak jsme uvedli v úvodu této kapitoly, vyučující s poskytnutými doporučeními nakládají různě. Objevují se tací, kteří respektují doporučení poradenských zařízení a žáky tolerují v potřebné míře. Na druhou stranu jsou ale i vyučující, kteří jsou tolerantní až příliš (a zde se nabízí otázka, zda toho studenti nezneužívají), jiní žáky se SPU netolerují takřka vůbec. Následující tabulka (tab. 6) shrnuje ve zkratce, jak je k žákům přistupováno v českém jazyce a literatuře, v cizím jazyce (angličtině, němčině), v matematice a obecně v ostatních předmětech. Vycházíme zde z informací, které nám

poskytli jednotliví pedagogové a konkrétní žáci. V případě českého jazyka a literatury vycházíme rovněž z vlastních zkušeností.

<b>TOLERANCE VYUČJÍCÍCH</b>				
<b>Žák</b>	<b>Český jazyk a literatura</b>	<b>Cizí jazyk</b>	<b>Matematika</b>	<b>Ostatní předměty</b>
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na vypracování úkolů</li> <li>• kratší slohová cvičení</li> <li>• doplňovací diktáty → podle dívčích slov dostačující</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerována není - podle vyučující toleranci nepotřebuje → pro dívku velká zátěž</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerována není → toleranci nevyžaduje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na zadané úkoly - mnohdy ani nepotřebuje</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na vypracování úkolů → dívka by prý ještě ocenila práci s kratšími texty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerována není → ona sama by potřebovala více času na úkoly</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerována není - podle učitele je schopna vše zvládnout bez tolerance → pro dívku zátěž</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ve většině ostatních předmětů tolerována není → mnozí učitelé nevěděli o poruše učení, ostatní si nemyslí, že je porucha hodná tolerance</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toleranci nevyžaduje a rázně odmítá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toleranci nevyžaduje a rázně odmítá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toleranci nevyžaduje a rázně odmítá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toleranci nevyžaduje a rázně odmítá</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na vypracování úkolů</li> <li>• kratší slohová cvičení</li> <li>• doplňovací diktáty</li> <li>• tolerance v hodnocení → pro chlapce dostačující</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na vypracování úkolů → jinou toleranci učitel neuznává – domnívá se, že Pavel je líný a pohodlný</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respektování pomalého tempa</li> <li>• dostatek času na všechny úkoly → podle vyučující i chlapce ale bez většího efektu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respektování pomalého tempa</li> <li>• dostatek času na všechny úkoly</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouze dostatek času na vypracování úkolů → dívka by si přála nehodnotit pravopisné chyby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toleranci zde nevyžaduje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• není tolerována → dívka by ocenila srozumitelnější výklad a více času na procvičení probírané látky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na vypracování úkolů</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• volba, jak chce být zkoušena</li> <li>• nehodnocení před spolužáky → dívka velmi oceňuje a jinou toleranci nevyžaduje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerována není → vyučující si myslí, že je líná a nedostatečně se připravuje na výuku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nezkoušena u tabule → jinou toleranci nevyžaduje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• většinou tolerována není - vyučující se domnívají, že se dívka na SPU vymlouvá</li> </ul>

Žák	Český jazyk a literatura	Cizí jazyk	Matematika	Ostatní předměty
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• více času na vypracování zadaných úkolů</li> <li>• mírnější hodnocení písemných úkolů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• není tolerována → podle vyučující toleranci nepotřebuje</li> <li>→ dívka se smířila se špatnými známkami a toleranci nevyžaduje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• není tolerována - vyučující o SPU nevěděl</li> <li>→ dívka se smířila se špatnými známkami a toleranci nevyžaduje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ve většině předmětů není tolerována</li> <li>- vyučující o poruše nevěděli</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na vypracování úkolů</li> <li>• kratší slohová cvičení</li> <li>• nabídka doplňovacích diktátů - odmítl</li> <li>• tolerance téměř nečitelného písma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• není tolerován → názor, že chlapec na SŠ nepatří</li> <li>→ pro chlapce velký stres a zátěž</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respektování pomalého tempa</li> <li>• dostatek času na všechny úkoly</li> <li>→ podle vyučující i chlapce ale bez většího efektu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostatek času na zadané úkoly a při ústním projevu</li> <li>• tolerance ohledně vyjadřování</li> </ul>

**Tabulka 6: Tolerance vyučujících**

Jak je patrné z tabulky, tolerance v hodinách českého jazyka a literatury spočívá zejména v poskytnutí dostatku času na vypracování zadaných úkolů, ve zkrácení slohových cvičení a nabídky doplňovacích diktátů. Dále se zde objevuje mírnější hodnocení, tolerance nečitelného písma, volba způsobu ověřování znalostí a nehodnocení před spolužáky. Žáci jsou s tolerancí spokojeni a většinou přijde dostačující. Ocenili by ještě nehodnocení pravopisných chyb a práci s kratšími texty.

V cizím jazyce nejsou žáci tolerováni téměř vůbec. S tolerancí se setkáváme pouze v jednom případě, kdy vyučující ponechává dostatek času na vypracování úkolů. V ostatních případech se vyučující domnívají, že žáci toleranci nepotřebují, u některých žáků si myslí, že jsou líní a nedostatečně se připravují na výuku. V jednom případě se dokonce objevuje názor, že žák na střední školu nepatří. Pokud se ale vrátíme k tabulce 4, všimneme si, že žáci mají z cizích jazyků podprůměrné známky (třikrát nedostatečně), které může nedostatečná tolerance ovlivňovat. Pro některé z nich zároveň představuje cizí jazyk velkou zátěž a stres. Objevuje se zde i rezignace a smíření se se špatnými známkami.

V matematice vyučující respektují pomalé tempo žáků a dávají jim tedy více času na vypracování úkolů (často bez efektu). Někteří tolerováni nejsou – buď o SPU vyučující

nevěděli, nebo podle jejich slov porucha žáka nijak neomezuje a je schopen požadavky zvládnout.

V ostatních předmětech je přístup k žákům individuální. Vyučující jim ponechávají dostatek času na vypracování úkolů, některé žáky ale netolerují (buď o poruše nevěděli, nebo uvedli, že žák tolerovat nepotřebuje, popř. že se na poruchu vymlouvá). V případě chlapce s řečovou vadou (Tomáš, 18) respektují jeho vyjadřovací možnosti.

Na závěr si ještě povšimněme chlapce (Vítek, 18), který žádnou toleranci nevyžaduje a ve všech předmětech ji rázně odmítá. Jedná se o chlapce, který chce vše zvládnout vlastními silami a nestojí, jak sám říká, o žádné výhody. SPU bere jako výzvu, nikoli jako handicap. Nepřeje si být před spolužáky „ztrapňován“ nějakými výhodami.

### 13.4 Domácí příprava a upřednostňované vyučovací metody

Pro úspěšné zvládnutí studia na střední škole je velmi důležitá domácí příprava. V našem průzkumu jsme se tedy také pokusili zjistit, jakými způsoby se žáci na vyučování připravují, jaký čas přípravě věnují a zda tato doba odpovídá jejich výsledkům ve škole. V následující tabulce (tab. 7) uvádíme i různé druhy podpory, která jim je v tomto ohledu poskytována.

DOMÁCÍ PŘÍPRAVA			
Žák	Způsob přípravy na vyučování	Doba přípravy, organizace, soustavnost	Pomoc při přípravě, doučování
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z vlastních poznámek</li> <li>• nahlas několikrát za sebou čte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• každý den - kvůli pomalému čtení až 3 h</li> <li>• plánuje cca na týden dopředu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc matky - zkouší naučené</li> <li>• doučování - 1x týdně 2 h angličtiny</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z vlastních poznámek</li> <li>• nejprve si je přečte potichu, poté si je předříkává nahlas</li> <li>• učí se vše nazpaměť</li> <li>- nedokáže vybrat podstatné informace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• každý den kromě pátku a soboty 3-4 h denně</li> <li>• špatná organizace - při větším množství učiva zmatkuje, že se nestihá učit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc sestry - vysvětluje látku</li> <li>• doučování - ne</li> </ul>

<b>Žák</b>	<b>Způsob přípravy na vyučování</b>	<b>Doba přípravy, organizace, soustavnost</b>	<b>Pomoc při přípravě, doučování</b>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z vlastních poznámek</li> <li>• potichu několikrát přečte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• každý den cca 1 h denně</li> <li>• organizuje a plánuje na několik dní dopředu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nestojí ani o pomoc ostatních, ani o doučování - chce vše zvládnout vlastními silami</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přepisování poznámek od ostatních do počítače</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nahodilá, nesoustavná příprava a organizace - podle možnosti půjčit si sešity od spolužáků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• především psychická podpora matky</li> <li>• doučování - 1x týdně 2 h matematiky</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z vlastních poznámek</li> <li>• 1-2krát nahlas přečte</li> <li>• občas se učí z poznámek v počítači</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nárazová a nesoustavná příprava</li> <li>• učení pouze na větší testy cca 30-60 minut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc nevyžaduje</li> <li>• doučování nevyužívá</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z vlastních stručných poznámek</li> <li>• předříkává nahlas - rozvíjí do vět</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nárazová a nesoustavná příprava</li> <li>• problémy s organizací kvůli koníčkům</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc někoho dalšího - lépe se jí učí s někým → předříkávání</li> <li>• doučování - ne, z časových důvodů</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z okopírovaných poznámek</li> <li>• nahlas si je předříkává</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• snaha o soustavnost alespoň 30 minut denně</li> <li>• problémy s organizací kvůli koníčkům</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomoc při domácí přípravě nechce - potřebuje absolutní ticho</li> <li>• doučování - ne, ale uvažuje o tom</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyhledávání informací na internetu, popř. z okopírovaných poznámek spolužáků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nárazová příprava pouze na ohlášené testy</li> <li>• učení neumí zorganizovat - nestíhá → častý stres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• učí se sám, bez pomoci dalších</li> <li>• doučování - ne, ale myslí, že by mu pomohlo v němčině</li> </ul>

**Tabulka 7: Domácí příprava**

Jak se tedy žáci se SPU nejčastěji učí? Z tabulky je patrné, že využívají několik způsobů. Pozitivní je, že mnozí z nich jsou schopni se učit ze svých vlastních poznámek, které si zapisují při hodinách. Ty si poté doma čtou a předříkávají. Jejich poznámky mají různý rozsah. Při práci se sešity studentů jsme objevili velmi rozsáhlé zápisky, kdy si dotyční napsali takřka vše, co učitel řekl. Na druhé straně jsme pracovali i s opravdu velmi stručnými poznámkami, kdy si žáci zaznamenali pouze hlavní myšlenku sdělovaného. Pokud žáci nejsou schopni učit se z vlastních poznámek z důvodu, že nestíhají učitelův výklad, popř. že si poznámky píšou, ale nepřečtou je po sobě, využívají

pak poznámky ostatních, které si kopírují nebo přepisují do počítače. V jednom případě jsme také zaznamenali, že se žák učí pomocí informací z internetu, které si sám vyhledává.

Čas, který žáci přípravě věnují, je také různý. Někteří se učí nesoustavně a nárazově pouze na větší ohlášené testy, jiní se přípravě věnují každý den. Doba přípravy se pohybuje cca od 30 minut až po 4 hodiny, což závisí na tempu čtení, celkové motivaci ke studiu, na žákových koníčcích apod. Delší dobu se také učí ti, kteří nedokáží z poznámek vybrat podstatné informace a učí se vše nazpaměť. Někteří žáci rovněž nejsou schopni si učení zorganizovat, poté se připravit nestíhají a objevuje se u nich stres. Jako příklad zde uvedme dívku (Jana, 18), která se nedokáže efektivně učit, učí se dlouho a všechno, ve škole je pak ve velké tenzi a má časté výpadky znalostí.

Jak jsme uvedli výše, prospěch sledovaných žáků je spíše podprůměrný. Někteří z nich navštěvují doučování (angličtina, matematika), další si myslí, že by jim mohlo pomoci. Velmi cenná je pro některé participanty také pomoc někoho dalšího, tj. sourozenců, kamarádů, ale i rodičů, kteří je zkouší, vysvětlují jim látku, podporují je psychicky a kladně je motivují. Někteří žáci ale uvedli, že žádnou pomoc z různých důvodů nevyžadují (potřebují klid, nestojí o ni).

### **13.5 Vyučovací metody, kompenzační pomůcky, asistent pedagoga**

V rámci průzkumu jsme se participantů rovněž dotazovali, jaké metody prezentace učiva jim nejvíce a nejméně vyhovují. Jak ukazuje tabulka 8., žáci upřednostňují výklad (např. s diktováním poznámek, zápisem na tabuli, ne delší než 10 minut, pomalý i rychlejší). Někteří žáci uvedli, že si hodně zapamatují i ze samostatných aktivit a her ve skupině, popř. opakovacích her či diskuse.

Naopak mezi nejméně vyhovujícími metodami uvedli participanty (podle očekávání) samostatnou práci s dlouhými texty, kterou dělají často ve stresu a pod časovým tlakem. Někteří z nich ji vzdávají hned na začátku a ani nezačnou pracovat. Objevovaly se ale i jiné odpovědi, např. pouhé přepisování poznámek z prezentací, doplňování slov do textu. Jedné respondence nevyhovuje výklad, při kterém nedokáže udržet pozornost.



Asistenta pedagoga využívá jeden chlapec, u něhož jsou SPU etiologicky provázány s diagnózou DMO. Chlapec se ale asistenta snaží využívat minimálně (pouze v rámci praxe), v běžných hodinách ho naprosto odmítá. Kompenzační pomůcky žáci nevyužívají buď vůbec (odmítají je, nepotřebují je), nebo využívají pouze počítač k přepisování poznámek a vyhledávání informací.

<b>VYUČOVACÍ METODY</b>			
<b>Žák</b>	<b>Nejvíce vyhovující</b>	<b>Nejméně vyhovující</b>	<b>Kompenzační pomůcky, asistent pedagoga</b>
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomalý výklad s diktováním poznámek</li> <li>• samostatné aktivity ve skupině</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatná práce s dlouhými texty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• občas počítač na poznámky</li> <li>• asistent pedagoga - ne</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad s diktováním poznámek + zápisem na tabuli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jakákoli samostatná práce - stres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ani jedno nevyužívá</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jakékoli ostatní aktivity - stres z časového tlaku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ani jedno nevyužívá a rázně odmítá</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad - dobře si pamatuje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jakékoli samostatné aktivity - časový tlak - ani nezačne pracovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• počítač při domácí přípravě</li> <li>• asistent pedagoga - ano - v praktických předmětech (snaha využívat minimálně)</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad (i rychlejší)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• práce s delšími texty, logické doplňování slov podle významu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• občas si píše poznámky do počítače</li> <li>• asistent pedagoga - ne</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad ne delší než 10 minut</li> <li>• hry ve skupině</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• práce s dlouhými texty - vzdává hned na začátku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ne, ale ocenila by počítač</li> <li>• asistent pedagoga - ne</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opakovací hry (křížovky, doplňovačky)</li> <li>• skupinové aktivity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad - nedokáže udržet pozornost</li> <li>• vyhledávání v dlouhých textech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouze počítač na přepisování poznámek</li> <li>• asistent pedagoga - ne</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výklad</li> <li>• hry</li> <li>• diskuse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přepisování poznámek z prezentací</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ne - nechce vybočovat</li> <li>• asistent pedagoga - ne</li> </ul>

Tabulka 8: Vyučovací metody

## **13.6 Vzdělávání – český jazyk, cizí jazyk, matematika**

V našem průzkumu jsme na obecné rovině sledovali vzdělávací problémy žáků ve všech předmětech. Nyní se podrobně zaměříme na tři z nich – český jazyk a literaturu, cizí jazyk a matematiku, které mají žáci v osnovách po celé čtyři roky studia, skládají z nich maturitu a jejich zvládnutí (zejména českého jazyka a matematiky) napomáhá úspěchu v některých dalších předmětech.

### **13.6.1 Český jazyk a literatura**

V následující tabulce (tab. 9) shrnujeme informace, které jsme zjistili o celkovém vztahu žáků k předmětu český jazyk a literatura a o jejich vztahu k četbě samotné. Pro přehled zde také uvádíme prospěch z předmětu na vysvědčeních za dobu studia na střední škole. Prospěch se pohybuje v rozmezí klasifikace 2 až 5. U některých žáků se objevuje na vysvědčení každý rok stejná známka, u jiných známka kolísá (a to i v rozmezí 2 stupňů) zřejmě podle žakovy individuální a momentální vytíženosti v dalších předmětech, podle momentálního zájmu o probíranou látku, podle množství probírané látky apod.

Celkový vztah k předmětu také kolísá od velmi kladného vztahu a zájmu o předmět až po naprostý nezájem. Souhrnně lze říci, že žáky spíše baví literatura, kde se dozívají informace o knihách a jejich autorech. Potíže jim činí gramatická a slohová stránka předmětu. Žáci mají velké problémy pravopisného rázu, které se odrážejí zejména ve slohových pracích. Slohy však působí problémy celkově, tj. objevuje se v nich nelogická stavba vět, nedodržení minimálního počtu slov, nečitelnost velké části textu apod. V průzkumu jsme na tomto místě zaznamenali i problémy emočního charakteru (bezradnost, smutek), které pramení z toho, že žáci ani nevědí, jak slohovou práci začít a co do ní psát.

VZDĚLÁVÁNÍ – ČESKÝ JAZYK A LITERATURA			
Žák	Vztah k předmětu (pozitiva x problémy)	Prospěch	Vztah k četbě
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zájem o díla autorů – zajímají ji příběhy v knihách</li> <li>• problémy v pravopisu, výrazné problémy při práci s delšími texty</li> </ul>	2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nečte často</li> <li>• pokud ano</li> <li>- odborná literatura</li> <li>• pomalé tempo</li> <li>→ mnoho času</li> <li>→ demotivace</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zájem o díla autorů - zajímají ji příběhy v knihách</li> <li>• výrazné problémy při slohových pracích - nelogická stavba vět + problémy při práci s rozsáhlými texty - chybí logické uvažování</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• čte nerada → často nechápe a krátký text čte dlouho → únava</li> <li>• snaha překonat se</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nezájem o literaturu</li> <li>• problémy pouze v pravopisných pravidlech</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nezájem o četbu</li> <li>• velmi pomalé čtení</li> <li>→ věty musí číst několikrát</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zájem o díla autorů - velké znalosti z literatury a vlastní četby</li> <li>• výrazné problémy při psaní slohových prací - nedodržení počtu slov, nečitelnost, chyby v pravopise</li> <li>• problémy při práci s delšími texty</li> </ul>	2-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rád čte potichu a to i přesto, že se k textu musí několikrát vracet</li> <li>• čte i delší knihy</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velmi kladný vztah k předmětu</li> <li>• problémy ve slohových pracích - pravopis, nelogická stavba vět</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• čte ráda a často</li> <li>• pokud ji kniha baví, přečte ji rychle</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zájem kolísá mezi naprostým zaujetím probíranou látkou a naprostým nezájmem o ni - často neudrží pozornost</li> <li>• problémy dysortografického charakteru ve slohových cvičeních</li> <li>• naprostý nezájem o práci s texty</li> </ul>	2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• čte občas - krátké knihy (do 100 stran)</li> <li>• pomalé čtení, delší věty musí přečíst několikrát</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nezájem o literaturu a předmět celkově</li> <li>• dobře si pamatuje obsah děl</li> <li>• velké problémy při slohových pracích – často ani nezačne na zadané téma psát</li> <li>→ bezradnost, smutek</li> </ul>	4-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nečte vůbec - nikdy nepřečetla celou knihu</li> <li>• neudrží pozornost</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velmi kladný vztah k literární části předmětu</li> <li>• rád se dozvídá nové informace o autorech + pracuje s texty</li> <li>• problémy dysgrafického a dysortografického charakteru - výrazná nečitelnost písma, specifické chyby</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velmi kladný vztah k literatuře i přes pomalé tempo čtení</li> <li>• čte záměrně složitější knihy</li> </ul>

Tabulka 9: Vzdělávání - český jazyk a literatura

V průzkumu jsme se také dotazovali na vztah jednotlivých žáků k četbě. Jak uvádí tabulka 9, tento vztah je velmi různorodý. Objevují se žáci, co nikdy žádnou knihu nepřečetli, až po ty, co mají ke knihám velmi kladný vztah i přesto, že je jejich tempo čtení pomalé. Tito žáci se dokáží překonat, i když věty musí číst několikrát a zabere jim to spoustu času. Jeden z chlapců si dokonce vybírá záměrně složité knihy, aby dokázal sám sobě, že je schopen je přečíst, a zvýšil si tak sebevědomí. Někteří žáci nečtou vůbec, nedokáží při četbě udržet pozornost, nechápou čtené a pomalé tempo čtení je unavuje a demotivuje.

### **13.6.2 Cizí jazyk**

Na sledované škole se vyučují dva cizí jazyky – angličtina a němčina, přičemž žáci si na začátku 1. ročníku vybírají jeden z nich. Jak jsme již uvedli, žáci v jazycích nejsou vyučujícími téměř vůbec tolerováni a jejich celkový prospěch je podprůměrný, přestože se doma velmi připravují. Objevuje se tak strach z výuky, naprostá demotivace, kdy žák na přípravu naprosto rezignoval, odpor k předmětu atd. Na druhou stranu se ale najdou i tací, kterým předmět obtíže nepůsobí, mají průměrné známky a o předmět se zajímají. Problémy, které žáci se SPU s cizím jazykem mají, se týkají odlišné výslovnosti, poslechů, gramatiky, čtení cizojazyčného textu a nezvládnutí základů cizího jazyka na základní škole. Podrobněji o problémech v cizím jazyce pojednává tabulka 10.

### **13.6.3 Matematika**

Tatáž tabulka se zabývá i vzdělávacími problémy v matematice. Ze zjištěných informací lze zjistit, že předmět některým studentům působí velké obtíže z důvodu špatného logického usuzování, pomalého tempa, neporozumění látce atd. Jiné předmět nezajímá, jsou v hodinách nesoustředění a mají problémy udržet pozornost. Studenti, u nichž byla diagnostikována dyskalkulie, věnují učení velmi mnoho času, popř. navštěvují doučování – bez efektu.

VZDĚLÁVÁNÍ – CIZÍ JAZYK A MATEMATIKA		
Žák	Cizí jazyk	Matematika
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angličtina</li> <li>• strach z výuky – bojí se projevat</li> <li>• nerozumí anglické výslovnosti a gramatice</li> <li>• nepamatuje si slovíčka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bez výrazných obtíží</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angličtina</li> <li>• předmět, který dívce působí velké obtíže od ZŠ</li> <li>• učí se ji spolu s matematikou nejvíc → bez efektu</li> <li>• nerozumí celému systému jazyka, nezvládnutí základů jazyka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• předmět, který dívce působí velké obtíže od ZŠ</li> <li>• problémy s logickým usuzováním</li> <li>• učení věnuje velmi mnoho času</li> <li>• na konci prvního ročníku - reparát</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angličtina</li> <li>• bez výrazných obtíží</li> <li>• průměrný prospěch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• špatný prospěch pramení spíše z nezájmu o předmět a z celkového přístupu</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• němčina</li> <li>• nejméně oblíbený předmět - demotivace - nesnaží se na něj ani učit, nezvládnutí základů jazyka</li> <li>• obtíže se čtením, výslovností, zapamatováním atd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• předmět, který chlapci působí velké obtíže od ZŠ</li> <li>• nestíhá výklad, ani procvičování díky výrazně pomalému tempu</li> <li>• velmi často nerozumí</li> <li>• navštěvuje doučování - bez efektu</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angličtina</li> <li>• průměrný prospěch - dívku předmět baví a snaží se zde mít co nejlepší známky</li> <li>• doma se ji velmi učí</li> <li>• problémy s poslechy a prací s textem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výrazné problémy od ZŠ</li> <li>• chybí logické uvažování</li> <li>• nerozumí probírané látce</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angličtina</li> <li>• „odpor“ k předmětu</li> <li>• nerozumí celému systému jazyka → velmi málo procvičuje, demotivace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• špatný prospěch pramení spíše z nezájmu o předmět</li> <li>• často nedopočítá příklad - problémy s pozorností</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• angličtina</li> <li>• výrazné obtíže v celém systému jazyka → nezvládnutí základů jazyka</li> <li>• časté výpadky naučených slovíček</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• minimální zájem o předmět</li> <li>• často nesoustředěnost v hodině</li> <li>• ve výuce se učí na jiné předměty - demotivace, časový tlak</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• němčina</li> <li>• „odpor“ k předmětu</li> <li>• chybí základní znalosti, nerozumí celému systému jazyka → není schopen se naučit složitější slovo, není schopen se německy vyjádřit v základní větě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výrazné problémy od ZŠ</li> <li>• chybí logické uvažování</li> <li>• nerozumí probírané látce</li> </ul>

Tabulka 10: Vzdělávání – cizí jazyk a matematika

## 13.7 Vzdělávání – praxe

Průzkum byl prováděn na odborné střední škole, kde se vyučují i praktické předměty a jsou pokládány za jedny ze stěžejních. Žáci při nich využívají znalosti z jiných předmětů, pracují s různým nářadím a různými stroji, v rámci praxe se také učí jezdit s traktorem a osobním automobilem. Specifické poruchy učení mohou přinášet výrazné problémy i v těchto předmětech, proto jsme se při dotazování zaměřili i na ně. Sledovali jsme vztah žáka k předmětu, jeho klasifikaci a názor vyučujících, dále nás zajímalo, jak žák získával řidičské oprávnění. Výsledky jsme shrnuli do tabulky 11.

VZDĚLÁVÁNÍ – PRAKTICKÉ PŘEDMĚTY			
Žák	Vztah žáka k předmětu praxe	Názor vyučujících a klasifikace	Řidičské oprávnění
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>oblíbený předmět</li> <li>pozitivní vztah k práci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dívka je velmi šikovná, zodpovědná, má velmi pozitivní přístup</li> <li>klasifikace - vždy 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>získání řidičského oprávnění - bezproblémové, na 1. pokus</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>oblíbený předmět</li> <li>pozitivní vztah k práci se zvířaty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dívka je velmi pečlivá, zodpovědná, má velmi pozitivní přístup</li> <li>klasifikace - vždy 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>získání řidičského oprávnění - na 2. pokus</li> <li>problémy s velkým množstvím učiva na testy</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nejoblíbenější předmět</li> <li>vždy se na ni velmi těší</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>velmi zodpovědný přístup, snaha nic nepokazit</li> <li>→ z toho důvodu pomalejší pracovní tempo</li> <li>klasifikace - 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bude se na něj připravovat až za dva roky</li> <li>nedomnívá se, že by zde mohl mít problémy</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praktické předměty nemá rád - vzhledem ke svému handicapu</li> <li>často nepřijde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>je zohledňován vzhledem ke svému tělesnému handicapu</li> <li>občas na něj hřeší a je pohodlný</li> <li>klasifikace - vždy 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>v rámci IVP uvolněn z autoškoly vzhledem k tělesnému handicapu</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>velké obavy z předmětu - nerada pracuje s nástroji → strach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dívka je neobratná, velmi nešikovná, neumí s nástroji zacházet</li> <li>vyučující mají vždy obavy jí nástroj svěřit</li> <li>klasifikace - vždy 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>strach od 1. ročníku</li> <li>ukončila po dvou měsících - zátěž</li> <li>neobratná, velmi špatná koordinace potřebných aktivit</li> </ul>

Žák	Vztah žáka k předmětu praxe	Názor vyučujících a klasifikace	Řidičské oprávnění
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nejoblíbenější předmět</li> <li>• vždy se na ni velmi těší</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velmi aktivní a šikovná</li> <li>• „jiná“ dívka oproti ostatní výuce - projevuje velký zájem</li> <li>• klasifikace - 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• čeká ji řidičské oprávnění na traktor - strach, nedostatečné sebevědomí</li> <li>• názor vyučujících - zodpovědná, ale pomalá a rozpačitá v reakcích</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oblíbený předmět</li> <li>• většinou se na ni těší</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velmi kladný vztah k práci</li> <li>• je aktivní, ale pomalá</li> <li>• klasifikace - vždy 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bude vykonávat za rok - již teď má velké obavy</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velmi negativní vztah</li> <li>• nerad pracuje manuálně</li> <li>- domnívá se, že není zručný</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chlapec je velmi neobratný</li> <li>• neumí zacházet se svěřenými nástroji</li> <li>- vyučující mu nástroje nesvěřují</li> <li>• klasifikace - vždy 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bude vykonávat za dva roky - velký strach již teď (ze stresu, který bude s autoškolou spojen)</li> </ul>

**Tabulka 11: Vzdělávání – praktické předměty**

Z odpovědí vyplynulo, že pro mnohé sledované žáky je praxe oblíbeným předmětem (pro některé nejoblíbenější) a mají pozitivní vztah k práci. Objevili se ale i tací, jejichž vztah k praxi je záporný, neradi pracují s nástroji a mají z předmětu strach. Praktické předměty nemá rád rovněž chlapec s diagnózou DMO, kde ale tento vztah pramení spíše z tělesného handicapu.

Žáci jsou z předmětu praxe klasifikováni stupni 1 až 4. Ty, kteří mají stupeň 1 nebo 2, vyučující hodnotí jako šikovné, zodpovědné, s pozitivním přístupem (i když se u některých objevuje pomalejší tempo). Jedná se o žáky, kteří mají k předmětu pozitivní vztah. Žáky, kteří mají stupeň klasifikace 3 až 4, praxe nebaví a vyučující je hodnotí jako neobratné. Rovněž mají obavy těmto žákům svěřovat potřebné nástroje.

Ze sledovaných žáků konaly řidičské zkoušky (na auto a traktor) zatím tři dívky a každá naprosto jiným způsobem. Pro jednu z nich byly řidičské zkoušky bezproblémové a vše zvládla na první pokus. Druhá dívka oprávnění získala na druhý pokus a největší problém pro ni bylo velké množství teoretického učiva na testy. Třetí dívka (označená za neobratnou a nešikovnou) autoškolu po dvou měsících ukončila, neboť pro ni představovala velkou zátěž z důvodu velmi špatné koordinace potřebných aktivit. Ostatní žáky autoškola teprve čeká a již teď se u některých z nich objevují obavy z jejího zvládnutí.

## 13.8 Sociální a emocionální aspekty studia na střední škole

V rámci průzkumu jsme se zaměřili i na to, jaké sociální či emocionální problémy mohou žákům specifické poruchy učení přinášet. Všimli jsme si, jak se žáci chovají v kolektivu, jak vycházejí se svými spolužáky, zda se někdy setkali s výsměchem, který by mohl mít příčinu ve SPU, zda se někdy báli jít do školy apod. Bylo zjištěno, že mezi sledovanými se vedle přátelských a oblíbených žáků objevují i tací, kteří jsou samotářští a téměř bez kamarádů, o něž ani nestojí. Rovněž se objevila velká náladovost, smutek, nedůvěra k ostatním, podrážděnost, ale zároveň i snaha zaujmout a být středem pozornosti za každou cenu (viz tabulka 12).

SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ ASPEKTY STUDIA NA SŠ		
Žák	Chování v kolektivu, začlenění do třídy	Sociální a emoční problémy
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přátelská, nekonfliktní, dobře se všemi vychází</li> <li>• ochotně pomáhá, spolehlivá</li> <li>• oblíbená</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stud vystupovat před ostatními</li> <li>• s výsměchem ze strany vrstevníků se nikdy nesetkala, ale ponižována učiteli kvůli neznalostem → strach z některých vyučujících, nejistota ve vyjadřování</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přátelská, nekonfliktní</li> <li>• velmi slušná a na svůj věk rozumná</li> <li>• oblíbená</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velký stud před ostatními - odmítá chodit k tabuli - raději si nechá napsat nedostatečně, než by mluvila (bojí se výsměchu, ačkoliv se s ním vůči své osobě nesetkala)</li> <li>• psychosomatické potíže</li> <li>• pocity méněcennosti - věnuje učení mnohem více času, ale s horšími výsledky</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kamarádský, v kolektivu oblíbený</li> <li>• patrná snaha se odlišovat od většiny (veganství, organizace na ochranu práv zvířat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strach mluvit před vyučujícími, kteří jsou pro něj autoritou → pocity viny, když něco neumí, obavy, že je zklame</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přátelský chlapec, vyrovnaný s tělesným handicapem</li> <li>• přátelství spíše s dívkami (občas zneužívá jejich pomoc) - se spolužáky chlapci si nemá co říct (někteří pociťují závist vůči jeho zvýhodňování)</li> <li>• užívá si zájem a pozornost (i negativní)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• překonal stud a strach ze ZŠ vystupovat před ostatními (na ZŠ výsměch při čtení - na SŠ totéž ze začátku studia)</li> </ul>



<b>Žák</b>	<b>Chování v kolektivu, začlenění do třídy</b>	<b>Sociální a emoční problémy</b>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samotářská, tichá, s ostatními se baví velmi málo</li> <li>• má jednu kamarádku - ostatních si nevšímá (nemá k nim důvěru)</li> <li>• ostatní se o ni nezajímají</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nestydí se - připadá si chytřejší než většina z nich - vysoké sebevědomí</li> <li>• přesto pocity znevýhodnění související se SPU</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• náladová dívka - veselá, přátelská x smutná, zamlklá, podrážděná</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ostych, občas depresivní ladění</li> <li>• strach z vystupování před tabulí → zamlklost, i když odpověď zná (při zkoušení o samotě - velké znalosti)</li> </ul>
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tichá dívka, bezproblémová</li> <li>• s ostatními vychází dobře, je mezi nimi ráda, ale moc se před nimi neprojevuje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velký stud vystupovat před ostatními (při zkoušení před tabulí mlčí, i když odpověď zná → snaha si jít co nejrychleji sednout)</li> <li>• pocity viny ze zklamání rodičů</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samotářský chlapec bez kamarádů - nestojí o ně</li> <li>• ve vyučování je ale v současnosti rád středem pozornosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• úzkostnost (zpočátku na SŠ vůbec nemluvil - našel důvěru - při mluvení před ostatními si užívá pozornost)</li> <li>• nízké sebevědomí</li> </ul>

**Tabulka 12: Sociální a emocionální aspekty studia na SŠ**

Z údajů uvedených v tabulce lze rovněž zjistit, že se u sledovaných žáků objevuje stud vystupovat před ostatními. Někteří participanté uvedli, že mají takový strach nějak se před ostatními projevit, že odmítají chodit ke zkoušení k tabuli. Pokud tam dojdou, mlčí a raději si nechají napsat nedostatečnou známku, než by promluvili (ačkoliv odpovědi znají). Tito žáci se bojí výsměchu a to i přesto, že se s ním vůči své osobě nikdy nesetkali. Alarmující je ale fakt, že mezi informacemi o výsměchu, se objevily údaje ukazující na výsměch ze strany učitelů, kdy byla participantka ponižována a ztrapňována kvůli neznalostem. U dívky se pak logicky objevuje strach z vyučujících a další nejistota ve vyjadřování. Jiný participant má rovněž strach mluvit před vyučujícími, tento strach však pramení z jiného důvodu. Chlapec má obavy, že vyučující zklame a trpí pocity viny. Jako další problémy psychosociálního rázu jsme zaznamenali pocity méněcennosti, kdy dotazovaná dívka věnuje učení mnohem více času než vrstevníci, její výsledky jsou ale mnohem horší, dále pak psychosomatické potíže, depresivní ladění nálady, pocity viny ze zklamání rodičů, úzkostnost. Na druhou stranu jsme ale rovněž zaznamenali studenty, kteří stud, strach a úzkosti překonali a dokonce si pozornost ostatních užívají.

### 13.9 Maturita a další vzdělávání žáků

V neposlední řadě jsme v rámci průzkumu zaměřili pozornost i na budoucí vzdělání našich participantů. Střední školu zakončí maturitou, která bude pravděpodobně uzpůsobena jejich potřebám. Povinně budou maturovat z českého jazyka a literatury, praxe a dvou odborných předmětů. Dále pak volí mezi matematikou a cizím jazykem. Mladší participanti ještě nevěděli, který předmět si vyberou, objevily se i odpovědi, že neví, zda se k ní vůbec dostanou, a tak o ní zatím nepřemýšlí. Ti starší volili podle toho, který předmět je pro ně „menším zlem“. U maturity pak mají strach z nedostatku času a z toho vyplývajícího stresu při písemných testech, objevil se rovněž strach z maturitní komise a strach z manipulace s nástroji při zkoušce z praxe. Následující tabulka (tab 13) uvádí podrobnější informace o maturitních předmětech žáků.

MATURITA A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ		
Žák	Maturita	Další studium (VOŠ, VŠ)
<i>Hanka (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odborné předměty, ČJL, praxe, volba matematiky</li> <li>• strach z nedostatku času a práce ve stresu při písemných testech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ne - domnívá se, že by to nezvládla</li> </ul>
<i>Jana (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odborné předměty, ČJL, praxe, volba angličtiny</li> <li>• strach, že SPU výrazně ovlivní její výsledky</li> <li>• strach z nedostatku času při testech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano - chtěla by - nevěří ale, že to zvládne</li> </ul>
<i>Vítek (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ještě o ní více nepřemýšlí, ale nestojí o žádná uzpůsobení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano - chce další studium zvládnout a věří si</li> </ul>
<i>Pavel (20)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odborné předměty, ČJL, praxe, volba matematiky</li> <li>• maturita bude uzpůsobena jeho potřebám (100% navýšení času)</li> <li>• strach z maturity z matematiky</li> <li>• nemyslí si, že maturitu SPU ovlivní</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano - studium na VŠ (obor historie, archivnictví)</li> </ul>
<i>Lucie (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odborné předměty, ČJL, praxe, volba angličtiny</li> <li>• velmi si věří při jejím zvládnutí</li> <li>• strach z praktické zkoušky (manipulace s nástroji)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano - nepřipouští si, že by na VŠ nešla, popř. že by ji nedostudovala (vliv rodičů)</li> </ul>
<i>Tereza (16)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odborné předměty, ČJL, praxe, volba matematiky</li> <li>• nemá strach z učiva, ale z maturitní komise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano - určitě se o to pokusí, ale moc si nevěří</li> </ul>

Žák	Maturita	Další studium (VOŠ, VŠ)
<i>Kristýna (17)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je pro ni obtížné postoupit do každého dalšího ročníku - o maturitě tedy zatím vůbec nepřemýšlí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozhodně ne - o učení zájem nemá</li> </ul>
<i>Tomáš (18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o maturitě ještě nepřemýšlí - nevěří, že se k ní kvůli němčině dostane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ne - bavilo by ho to, ale sám říká, že je to mimo jeho možnosti</li> </ul>

**Tabulka 13: Maturita a další vzdělávání**

Na závěr se ještě stručně zastavme u názorů žáků na pomaturitní studium. Jak je patrné z uvedené tabulky, mnozí participanty by rádi po ukončení střední školy ve studiu pokračovali. Někteří z nich si ale nemyslí, že by školu dostudovali. Jiní se zase domnívají, že další studium je mimo jejich možnosti, popř. vůbec dále pokračovat nechtějí, protože je pro ně studium velmi obtížné už nyní a jsou velmi demotivováni.

## 14 Shrnutí výsledků šetření

Nyní se vrátíme k výzkumným otázkám, jež jsme si stanovili na začátku šetření. Odpovědím na jednotlivé otázky se podrobně věnujeme v předešlé kapitole, nyní se je tedy pokusíme shrnout a vyvodit z nich závěr. Odpovědi také doplňujeme o informace, které nebyly v rámci výzkumných otázek sledovány, přesto je uvádíme, neboť se domníváme, že doplňují celkový obraz problematiky SPU na střední škole.

Praktickou část práce tvořil průzkum na vybrané škole. Zúčastnilo se ho 8 participantů s různými problémy týkajícími se specifických poruch učení. U každého z účastníků se SPU projevují v jiné míře a každému přináší specifické problémy.

Bylo zjištěno, že na střední školy přicházejí žáci, u nichž některé projevy SPU přetrvávají v menší, či větší míře a ovlivňují celkový prospěch žáků, který byl ve většině případů podprůměrný. Velký vliv mají také na jejich přístup ke studiu, jejich motivaci, psychiku a působí jim problémy psychosociálního rázu. Specifické poruchy učení, které se u sledovaných žáků objevily, jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Podle zjištěných informací se rovněž domníváme, že u dvou participantů se rovněž objevuje dyspraxie, jejíž důsledky činí žákům velké problémy při praktických předmětech. U některých žáků se SPU se objevovaly v kombinaci s poruchami pozornosti, s řečovou vadou nebo tělesným handicapem.

U všech participantů byly SPU diagnostikovány do 3. třídy základní školy, neobjevil se tedy nikdo, u něhož by k diagnostice došlo až na střední škole, ačkoliv se domníváme, že u některých dalších studentů se některé projevy SPU shodují se sledovanými žáky (viz diskuse). Sledovali jsme, jaké obtíže mají žáci se SPU na střední škole na úrovni vzdělávání samotného, dále pak v psychosociální rovině. Zjistili jsme, že ve vzdělávání působí největší problémy zejména pomalé tempo čtení a jeho špatně zvládnutá technika, dále pak dysgrafický písemný projev, specifická chybovost, chybné logické usuzování atd. V psychosociální rovině se u žáků objevuje strach z vystupování před spolužáky, strach z některých vyučujících, stud, smutek, podrážděnost, pocity zklamání a viny, nedůvěra k ostatním, snaha zaujmout za každou cenu apod.

Celkový prospěch žáků se SPU je spíše podprůměrný, i když ne u všech se se vstupem na střední školu zhoršil. Jejich prospěch závisí na míře přetrvávajících obtíží, ale také na zájmu o předmět, celkové motivaci se na předmět připravovat, na celkovém přístupu ke studiu na střední škole a na toleranci obtíží ze strany vyučujících, která ale často chybí, popř. je nedostatečná. Vyučující pro práci s žáky dostávají doporučení z poradenských zařízení, která se týkají různých oblastí vzdělávání, ne všichni se s nimi ale seznámí a žáky tolerují. Vyučující buď o poruše vůbec nevědí, nebo jim žákovy obtíže nepřijdou závažné a neúspěch přisuzují jeho lenosti.

Co se týče domácí přípravy na vyučování, žáci uvedli několik způsobů. Učí se ze svých poznámek různého rozsahu tím, že si je několikrát přečtou. Pokud toho nejsou schopni (např. kvůli dysgrafickému písmu), využívají poznámky ostatních, popř. vyhledávají informace na internetu. Čas, který přípravě věnují, se pohybuje od 30 minut do 4 hodin, přičemž neplatí, že delší doba věnovaná přípravě odpovídá lepším známám. Někteří žáci rovněž využívají doučování, které ovšem nepřináší kýžené očekávání. Jiným pomáhají lidé kolem nich (rodiče, sourozenci). Objevili se i tací, kteří o žádnou pomoc z různých důvodů nestojí.

Ohledně vyučovacích metod bylo zjištěno, že žákům nejvíce vyhovuje učitelův výklad, popř. aktivity ve skupině, nejméně pak samostatná práce s dlouhými texty, která je stresuje. Pokud žáci uvedli nějakou využívanou kompenzační pomůcku, jednalo se o počítač. Můžeme sem zařadit ale i sešity půjčované od ostatních, které někteří z nich využívají.

Co se týče konkrétních předmětů, zajímali jsme se o vztah žáků k českému jazyku a literatuře, k cizímu jazyku, matematice a praktickým předmětům. V českém jazyce žáky baví spíše poslouchat příběhy z literárních děl, problémy mají se slohovou a gramatickou částí jazyka. Vztah k četbě samotné je velmi různorodý. Někteří účastníci nečtou téměř vůbec, nedokážou při četbě udržet pozornost, pomalé tempo čtení je unavuje, přečtené věty nechápou. Jiní čtou rádi a často i přes pomalé tempo. V cizím jazyce (angličtině, němčině) se u mnohých projevuje velká demotivace, mají zde velmi podprůměrný prospěch, objevuje se u nich strach z výuky i naprostá rezignace na dobré výsledky, která může pramenit např. z nezvládnutí základů cizího jazyka na základní škole nebo z netolerance ze strany vyučujících. Matematika působí některým studentům výrazné obtíže z důvodu chybného logického usuzování, pomalého tempa nebo např. neporozumění látce.

V rámci výuky praxe jsme zaznamenali poměrně kladný přístup. Zároveň se však objevili žáci, kteří neumějí pracovat s nástroji a jejich vyučující je označují za nešikovné, neobratné, dokonce mají obavy svěřovat jim nástroje z důvodu možného ublížení. Jedna z účastnic dokonce měla takové potíže, že po dvou měsících ukončila autoškolu z důvodu velké zátěže a kvůli špatné koordinaci potřebných aktivit. Na tomto místě se nabízí otázka, zda se u těchto žáků vedle diagnostikovaných specifických poruch učení neobjevuje i dyspraxie, která jim působí značné obtíže při studiu na odborné škole.

Ohledně maturitní zkoušky se u žáků objevoval např. strach z nedostatku času při písemných testech, strach ze členů maturitní komise a strach z manipulace s nástroji při praktické zkoušce. Pokud žáci maturitu zvládnou, rádi by někteří z nich pokračovali v dalším studiu (i přes obavy jeho zvládnutí), jiní v tomto vidí velký problém a z různých důvodů dále studovat nechtějí.

## 15 Diskuse

V rámci krátké diskuse se pokusíme nastínit několik problémů, o nichž se domníváme, že by byly hodny dalších úvah a zkoumání.

Prvním z nich je fakt, že se mezi žáky na vybrané střední škole objevuje v dostupném výzkumném souboru více dívek (pět, s dívkou, která šetření odmítla, šest) než chlapců (tři) a to i přesto, že celkový počet dívek a chlapců je přibližně stejný (dívek je o pět více). Toto je v rozporu s dalšími statistikami, kdy počet chlapců se SPU převládá trojnásobně (viz Statistická ročenka školství 2015-2016). Ačkoliv nejsme pracovníci poradenského zařízení a neumíme stanovit diagnózu SPU, dovolujeme si ale na základě vlastních zkušeností tvrdit, že se mezi ostatními žáky (a to zejména chlapci) objevují další, kteří mají podobné obtíže jako námi sledovaní participanti. Za další zkoumání by tedy stálo, zda u nich SPU někdy byla diagnostikována, a pokud ano, z jakého důvodu s tím své vyučující neseznámili, když je patrné, že u nich určité obtíže přetrvávají. Nabízí se úvaha, že tito žáci nechtějí, aby se o jejich poruše vědělo a aby se k nim přistupovalo jinak než k ostatním. Nechtějí být zvýhodňováni, nechtějí být za „slabší a hloupější“, chtějí vše dokázat vlastními silami (ostatně jako jeden participant, který se průzkumu účastnil).

V rámci šetření jsme rovněž pracovali s chlapcem se SPU vážnějšího charakteru, které byly úzce spjaty s diagnózou DMO. Zde by stálo za podrobnější zkoumání, do jaké míry chlapce ovlivňují poruchy učení a do jaké míry jeho tělesné postižení, které zřejmě bude chlapcovým primárním handicapem v rámci sociálních vztahů.

Největší riziko našeho průzkumu jsme již na počátku spatřovali v možnosti, že žáci nebudou ochotni účastnit se šetření, popř. že se ho budou obávat. Stejně riziko jsme viděli i v případě rodičů a pedagogů. Šetření se nakonec nezúčastnila jedna dívka, z rodičů zúčastněných žáků odmítl rovněž jeden. S rodiči jsme se nejprve pokusili domluvit na rozhovoru, většina však z časových důvodů odmítla, proto jim byl zaslán dotazník. Ochota vyučujících účastnit se šetření byla velmi malá, což přičítáme faktu, že výzkumníkem byla jejich kolegyně. Také se domníváme, že u všech zúčastněných se mohla objevit snaha „ukázat se v lepším světle“, a v důsledku toho podávali zkreslené informace. Získávání informací, mohl rovněž ovlivnit fakt, že výzkumník je sám pedagogem na zkoumané škole. Nemusí mít tedy dostatečný odstup od problému

právě proto, že žáky sám vyučuje. V tomto ohledu jsme se pokusili o silnou sebereflexi a o objektivní náhled na celou problematiku.

Velký problém práce jsme také následně shledali ve velmi široké formulaci výzkumného problému, jehož analýza by zcela jistě zasloužila daleko více prostoru a času, z toho důvodu, že SPU mohou ovlivňovat další život námi sledovaných mladých lidí.

Velmi vhodné by také bylo výsledky našeho průzkumu porovnat s výsledky podobných šetření. V naší práci jsme tak neučinili, neboť šetření tohoto typu jsou většinou zaměřená na žáky v základních školách. Nabízí se tak prostor pro další výzkumy ať kvantitativního, nebo kvalitativního charakteru.

## 16 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, s jakými specifickými poruchami učení na střední školu žáci přicházejí a jaké jim poruchy působí obtíže v různých rovinách. Prostřednictvím různých metod jsme se snažili získat informace o různých obtížích žáků, které právě toto studium přináší. V teoretické části práce jsme za pomoci odborné literatury shrnuli základní informace týkající se specifických poruch učení. Na ni jsme pak navázali kvalitativním šetřením na vybrané střední škole, kde jsme nahlíželi na problémy osmi žáků z různých pohledů. Použili jsme několik metod - polostrukturovaný rozhovor s žáky, dotazník pro rodiče, dotazník pro vyučující, informace jsme získávali rovněž z poradenských zpráv a studentských artefaktů. Každému žákovi se pak podrobně věnujeme v konkrétní případové studii.

Získaná data nelze příliš zobecňovat, přesto se domníváme, že průzkum přinesl cenné informace ohledně vzdělávacích a psychosociálních problémů žáků, které by však stály za podrobnější zkoumáním, stejně jako přístup vyučujících vůči těmto žákům.

Doufáme, že šetření bude přínosem jak pro výzkumníky, tak pro samotné participanty, kteří si možná uvědomí své přednosti i rezervy ve studijní, osobní i sociální rovině. Stejně tak bychom si přáli, aby bylo přínosem pro pedagogy, zejména pak pro jejich sebereflexi, protože se stále v praxi setkáváme s názory právě ze stran učitelů, že student se SPU na střední školu nepatří. Osobně doufám, že průzkum bude přínosem pro mou praxi, pomůže mi lépe chápat problémy žáků se SPU ve všech rovinách, jejich vztahy se spolužáky a učiteli a naučí mě větší trpělivosti při práci ve třídě, kde je žák se SPU integrován.



## Seznam použité literatury

1. Bartoňová, M. (2012) *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.
2. Bartoňová, M. (2010) *Specifické poruchy učení*. In: Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, s. 157-176. ISBN 978-80-7315-198-0.
3. Bartoňová, M., Vítková, M. (2007) *Strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158.
4. Blažková, R. a kol. (2000) *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-89-3.
5. Cimlerová, P., Pokorná D. (1998) *K problematice diagnostiky specifických poruch učení u dospívajících*. In: Kucharská, A. *Specifické poruchy učení a chování (sborník 1997-98)*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 50-53. ISBN 80-7178-244-0.
6. Černá, M. a kol. (2002) *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-880-8.
7. Jošt, J. *Čtení a dyslexie*. (2011) 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
8. Kaprálek, K., Bělecký, Z. (2004) *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-887-2.
9. Kucharská, A. a kol. (2013) *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
10. Matějček, Z. (1987) *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
11. Matějček Z. (2011) *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0
12. Matějček, Z., Vágnerová, M. (ed.) a kol. (2006) *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
13. Michalová, Z. (2004) *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
14. Pokorná, V. (2010a) *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
15. Pokorná, V. (2010b) *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

16. Ryan, M. (1997) *Dyslexie a sociální a emocionální problémy*. In: Kucharská, A. *Specifické poruchy učení a chování* (sborník 1996-97). 1. vyd. Praha: Portál. s. 33-37. ISSN 1211-670X.
17. Selikowitz, M. (1998) *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-773-7.
18. Simon, H. (2006) *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-104-2.
19. Štalmachová, P. *Možnosti žáků se specifickými vývojovými poruchami na středních školách*. In: Kucharská, A. *Specifické poruchy učení a chování* (sborník 1996-97). 1. vyd. Praha: Portál. s. 146-148. ISSN 1211-670X.
20. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
21. Vágnerová, M. (2003) *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci.. ISBN 80-7083-669-5.
22. Wszeborowska-Lipińska., B. (1997) *Dyslexie – její podmíněnost a styly učení*. In: Kucharská, A. *Specifické poruchy učení a chování* (sborník 1996-97). 1. vyd. Praha: Portál. s. 24-31. ISSN 1211-670X.
23. Zelinková, O. (2015) *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
24. Zelinková, O., Čedík, M. (2013) *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

## Seznam použitých internetových a dalších zdrojů

25. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Maturita bez handicapu* [online]. Praha, ©2010 [vid. 2016-05-03]. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>
26. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodický pokyn č.j. 13 711/2001-24 ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování* [online]. Praha, ©2013-5016 [vid. 2016-05-03]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/%20vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn->

[ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani](#)

27. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele* [online]. Praha, ©2016 [vid. 2016-05-03]. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
28. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Asistent pedagoga - kvalifikační předpoklady* [online]. Praha, ©2013 [vid. 2016-05-03]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>
29. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Praha, ©2016 [vid. 2016-05-03]. Dostupné z <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn-mezinarodni-statisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu>
30. Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. In: Sbírka zákonů. 1. 9. 2009. Dostupné online z [http://www.msmt.cz/file/10224\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/10224_1_1/)
31. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírka zákonů. 9. 2. 2005. Dostupné online z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
32. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků, dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbírka zákonů. 9. 2. 2005. Dostupné online z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
33. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 24. 9. 2004. Dostupné online z <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

## Abecední seznam zkratk

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
CNS	centrální nervová soustava
ČJL	český jazyk a literatura
DMO	dětská mozková obrna
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	maturitní zkouška
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SŠ	střední škola
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled uzpůsobení přiznaných žákům se SPU u maturitní zkoušky .....	40
Tabulka 2: Diagnostika specifických poruch učení .....	77
Tabulka 3: Změny prospěchu spojené se vstupem na SŠ .....	79
Tabulka 4: Prospěch žáků v jednotlivých předmětech .....	80
Tabulka 5: Doporučení poradenského zařízení .....	82
Tabulka 6: Tolerance vyučujících .....	84
Tabulka 7: Domácí příprava .....	86
Tabulka 8: Vyučovací metody .....	88
Tabulka 9: Vzdělávání - český jazyk a literatura .....	90
Tabulka 10: Vzdělávání – cizí jazyk a matematika .....	92
Tabulka 11: Vzdělávání – praktické předměty.....	94
Tabulka 12: Sociální a emocionální aspekty studia na SŠ.....	96
Tabulka 13: Maturita a další vzdělávání .....	98

## Seznam příloh

- Příloha 1. Ukázky písma a organizace textů studentů s přetrvávajícími dysgrafickými a dysortografickými obtížemi
- Příloha 2. Návrh otázek k polostrukturovanému rozhovoru se žáky
- Příloha 3. Přepis rozhovoru (Pavel, 20 let)
- Příloha 4. Ukázka dotazníku vyplněného rodičem vybraného žáka
- Příloha 5. Ukázka poradenské zprávy
- Příloha 6. Ukázka uzpůsobení didaktického testu z českého jazyka a literatury u maturitní zkoušky
- Příloha 7. Ukázka uzpůsobení zadání písemné práce z německého jazyka u maturitní zkoušky

# Přílohy

Příloha 1. Ukázky písma a organizace textů studentů s přetrvávajícími dysgrafickými a dysortografickými obtížemi



Obrázek 1: Seznam rostlin ze sešitu předmětu praxe (Pavel, 20 let)

Musi sdravkou a šibundajm je asi velmi blízká hranice, že? Každý den v televizi vidáme reportáže o mladých lidech kteří sbírali po stoukách káruka, jezdili na kole káruka autem, nebo běhali v tuneli metra. Tyto lidi označujeme spíše společností jako sílence. Pak kady máme, ale vojáky kteří nosí svůj život v ruce, jsou schopni toho stát před bojištěm, lékaři kteří pomáhají lidem 3 noci, organizace kteří jedí pomáhají všem lidem, kteří jedí do škol rybníků, kteří kradou plavky samé, nebo astronauti kteří létají do vesmíru na prázdnině myse. Tyto lidi rovně označujeme jako hrdiny, odvážní kteří se nebojí mrtvici. Cože se ptám kdy se z sílence stává hrdina? Dde je ta pomyslná hranice?

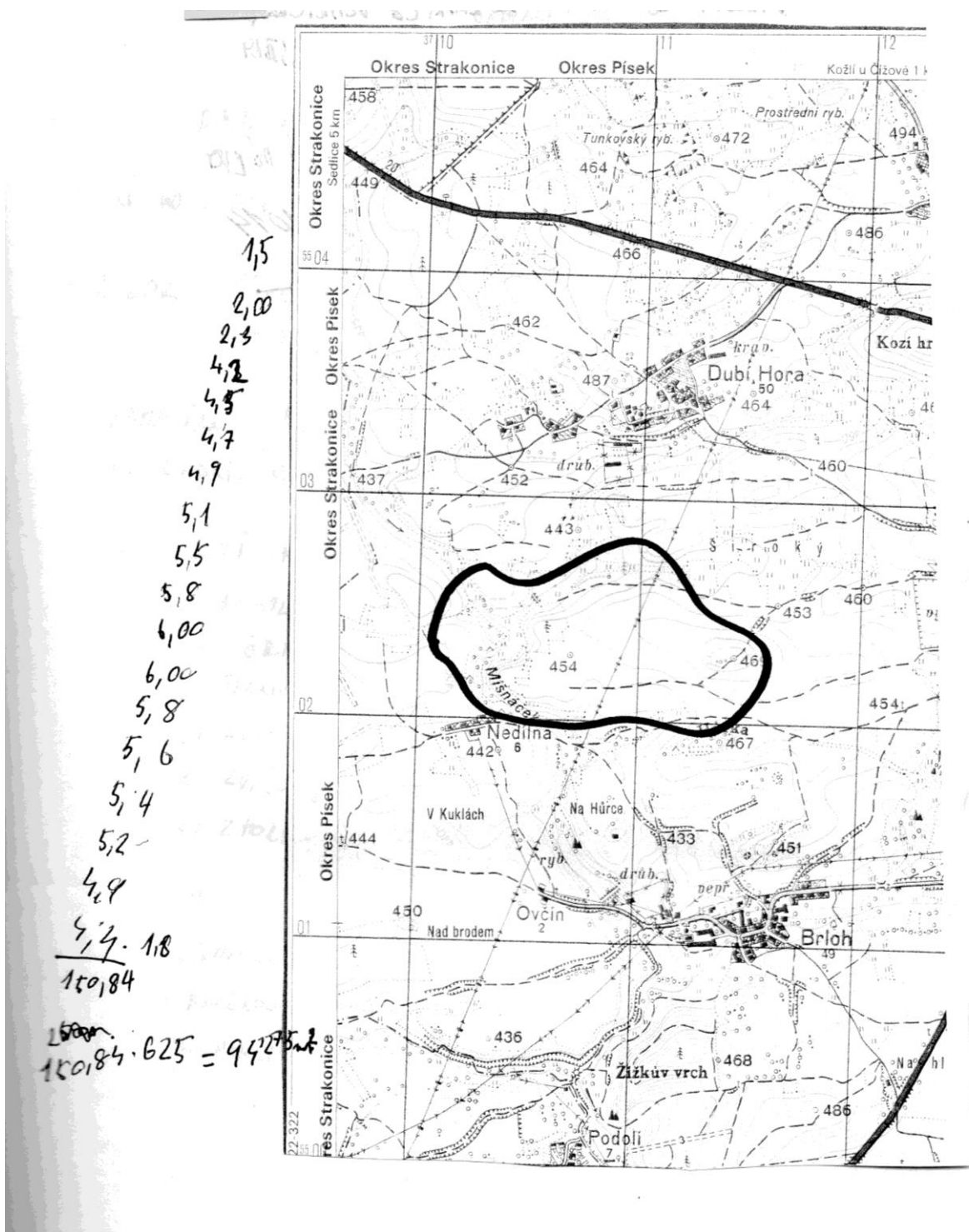
Cím víc nad tím přemýšlím, tím víc se mi je pád člověk vyslyší život pro ostatní je odvážený, pokud ~~se~~ vyslyší svůj život pro ostatní je to sílence, ale je to pravda? Člověk který riskuje jenom ~~pro~~ sebe je odvážený. Ne! Možná to nikdy. Tak možná snad i člověk je odvážený tehdy když si uvědomuje svůj strach a riska oblo. Takim co sílence ne. Sílence nepřemístí nad důsledky a jde ~~se~~ mu jen o to, aby si užil zabavce. Ale jak by se toho měli vlastní řídit? Kdy se děje? A byli by odvážní, odvážní? Vždy se bali? Asi se tak abude ono.

Tenhle problém asi nemá řešení. Odpoř já na něj nepřišla. A nebo ano? Možná je to všechno o samé je jedná jestli vás společnost označuje za blázná nebo hrdina, Cožeže každý hrdina musí být odvážený a i trochu šílený, stejně jako šílenec musí být i hodně odvážený. Pokud se kuba víc přostí nemůže být číselný, a hranice? Ta není odváženost a sílence je se se své podstaty to samé. Odpoř podle mě.

Obrázek 2: Slohová práce dívky s dysortografickými obtížemi (Tereza, 16)

LEDOVCE - práce s textem	
1. Co to jsou ledové štíty?	masivní ledovce dohromady s koncovými ledovci
K čemu ledovce můžeme využívat?	pro výrobu energie, pro dopravu, pro rekreaci
2. Jak se nazývají kusy horniny vlečené ledovcem?	morény
3. Jak vzniká střední moréna?	střední moréna vzniká v důsledku změny směru ledovce
4. Proč může být některý led modrý?	modrý led vzniká v důsledku tlaku a teploty
Jak se liší od ledu bílého?	modrý led je hustší a těžší než bílý
5. Jak dlouho může trvat vznik ledovce?	5 - 1000 let
6. Co je to tzv. telení ledu?	odtavení ledu a jeho odnětí
7. Co umožní pohyb ledovce po skalním podkladu?	tlak ledu
8. Jak rychle postupuje ledovec Taku na Aljašce?	1144 - 1200 m ročně
9. Čím je nejčastěji vysvětlován ústup ledovců?	globálním oteplováním

Obrázek 3: Písmo a organizace textu chlapce s dysgrafií a dysortografií (Tomáš, 18)



Obrázek 4: Organizace čísel při sčítání (Pavel, 20 let)



145

MAREŠOV BRAT  
246810

$$f: y = x^2 + 5x + 4$$

$$D(f) = \mathbb{R}$$

$$V = \left[ -\frac{5}{2}, -\frac{9}{4} \right]$$

$$P_y = [0, 4]$$

$$P_{x1} = [1, 0]$$

$$P_{x2} = [-4, 0]$$

$$V = [x_0, y_0]$$

$$x_0 = -\frac{b}{2a} = -\frac{5}{2}$$

$$y_0 = \frac{4ac - b^2}{4} = \frac{4 \cdot 1 \cdot 4 - 5^2}{4} = -\frac{9}{4}$$

$$x^2 + 5x + 4 = 0$$

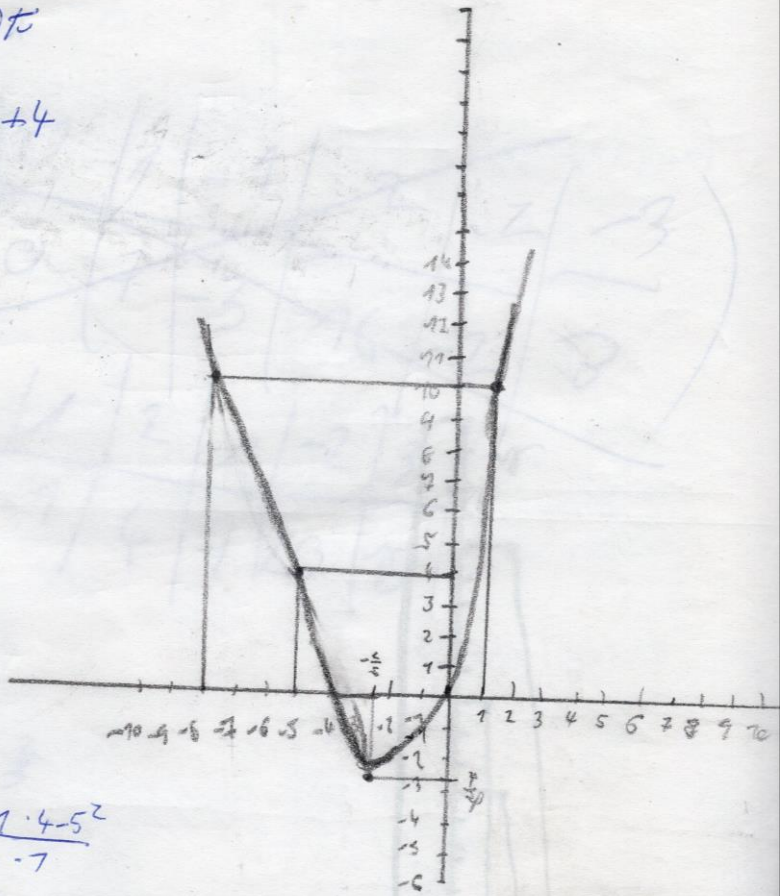
$$x_1 + x_2 = -5$$

$$x_1 \cdot x_2 = 4$$

$$x_1 = -1$$

$$x_2 = -4$$

$$\begin{array}{r|l} x & -5 \\ \hline 2 & 7 \end{array} \quad \begin{array}{r|l} -6 & 1 \\ \hline 7 & 10 \end{array}$$



$$H(f) = \left( -\frac{9}{4}, \infty \right)$$

$$\text{množina} \left( -\frac{5}{2}, \infty \right)$$

$$\text{plouže} \left( -2 \mid -\frac{5}{2} \right)$$

Obrázek 5: Graf v sešitě matematiky dívky s dysgrafií (Kristýna, 17 let)

## Příloha 2. Návrh otázek k polostrukturovanému rozhovoru se žáky

### **A) NÁSTUP NA STŘEDNÍ ŠKOLU**

*Jaký byl tvůj nástup na střední školu?*

*Podle čeho sis ji vybíral/a?*

*Pocítil/a jsi nějaké výrazné změny (k horšímu nebo k lepšímu) při vstupu na SŠ?*

*Jaké to byly změny? Čeho se týkaly?*

*Zvykl/a sis na střední škole dobře?*

### **B) STUDIUM NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

*Baví tě obor, který studuješ?*

*Které předměty tě baví nejvíce/nejméně?*

*Jaký je tvůj vztak k češtině?*

*Jaký je tvůj vztak k cizímu jazyku?*

*Jaký je tvůj vztak k matematice?*

*Jak zvládáš praktické předměty?*

*Pokud děláš řidičský průkaz, jak ti to jde?*

*Co ti při studiu dělá největší potíže?*

*Jaký styl učitelské výuky upřednostňuješ? (výklad, samostatnou práci, hry...)*

*Dokážeš při učení udržet pozornost? Pokud ne, čím si myslíš, že to je?*

*Jak sám hodnotíš své písmo? Dokážeš se učit ze svých poznámek?*

*Jsi spokojen se svými známkami? Myslíš si, že odpovídají tvým znalostem a snaze?*

*Používáš nějaké pomůcky, které ti pomáhají v učení? (počítač apod.)*

*Bál ses jít někdy do školy? Byl jsi někdy za školou?*

### **C) DOMÁCÍ PŘÍPRAVA**

*Jak dlouho se doma učíš?*

*Jakým způsobem se učíš? (z učebnic, ze svých poznámek, často opakuji...)*

*Umiš si učení dobře zorganizovat?*

*Učíš se s někým? Učilo by se ti lépe, kdyby ses s někým učil?*

*Využíváš nějaké doučování?*

*Myslíš si, že čas, který věnuješ učení, odpovídá tvým školním výsledkům?*

#### **D) PŘÍSTUP UČITELŮ**

*Domníváš se, že učitelé dostatečně tolerují tvé obtíže?*

*Jak je tolerují? V čem ti pomáhají nebo nepomáhají?*

*Stíháš učitelův výklad během výuky? Pokud ne, co děláš?*

*Jaké problémy míváš při zkoušení a písemných testech?*

*Jaké jsou tvé vztahy s učiteli?*

#### **E) VOLNÝ ČAS**

*S kým trávíš nejraději svůj volný čas?*

*Jaké máš koníčky? Jak volný čas trávíš?*

*Jaký je tvůj vztah ke čtení? Co čteš?*

*Jaké knihy tě baví číst? Jak dlouho knihu čteš?*

#### **F) VZTAHY S VRSTEVNÍKY A PODPORA RODIČŮ**

*Jak hodnotíš své vztahy se spolužáky?*

*Myslíš, že tyto vztahy nějak ovlivňuje tvá porucha učení? Jak?*

*Vadí ti před spolužáky nějak vystupovat? Stydíš se před nimi?*

*Bavili jste se spolu někdy o poruchách učení? Jak to probíhalo?*

*Smáli se ti někdy kvůli tvé poruše? Co jsi dělal?*

*Podporují tě rodiče při studiu na střední škole? Jak?*

*Jak ti pomáhají s učením a s překonáním obtíží?*

#### **G) BUDOUCNOST**

*Z čeho bys chtěl maturovat?*

*Proč sis vybral tyto předměty?*

*Myslíš si, že SPU nějak ovlivní tvé maturitní výsledky?*

*Chceš jít po střední škole na vysokou školu? Na jaký obor? Pokud nechceš, tak proč ne?*

*Co bys chtěl v budoucnosti dělat?*

*Myslíš, že specifická porucha učení je překážkou při výběru zaměstnání?*

### Příloha 3. Přepis rozhovoru (Pavel, 20 let)

**Tazatel:** *Dobrý den, Pavle. Nejdřív ti chci poděkovat, že sis na mě našel čas a jsi ochotný se mnou udělat následující rozhovor. Taky tě chci ujistit, že to, co mi řekneš, bude použito pouze v mojí bakalářské práci a všechny údaje budou anonymní. Nevystupuji tu tedy jako tvoje učitelka a to, co mi sdělíš, nepoužiji nijak proti tobě. Souhlasíš tedy s následujícím rozhovorem?*

**Pavel:** *Ano, souhlasím. Nemám s tím žádný problém.*

**Tazatel:** *Dobře, otázky se budou týkat tvých problémů, které vyplývají ze specifických poruch učení, tedy z dyslexie, dysgrafie a dalších. Můžeme tedy začít?*

**Pavel:** *Můžeme, pani učitelko. Ptejte se.*

**Tazatel:** *Začneme tedy tím, jaký byl tvůj nástup na střední školu. Můžeš mi to nějak popsat?*

**Pavel:** *Abych řekl pravdu, nástup na střední byl velmi rozpačitej, protože nemám rád nějaký velký změny. Byl jsem zvyklej na základce a najednou jsem si musel zvykat jinde.*

**Tazatel:** *A to byl pro tebe problém?*

**Pavel:** *No nejdřív jo, ale pak jsem viděl přístup učitelů, který mi vycházeli maximálně vstříc a taky ve třídě to bylo dobrý, tak jsem si zvyknul rychle, což mě teď zpětně docela překvapuje.*

**Tazatel:** *A podle čeho sis školu vybíral?*

**Pavel:** *Hlavně podle toho, abych byl doma. Kvůli svému handicapu nemůžu dojíždět, ani bejt na intru, protože jsem hodně závislej na pomoci své mámy. Takže jsem hledal školu tady ve městě a vybral obor, o kterým jsem nic nevěděl a ani mě to nezajímalo. Jen to bylo nejbliž.*

**Tazatel:** *A baví tě teď tvůj obor?*

**Pavel:** *Jak co. Celkově mě to baví, nejvíc asi odborný předměty, kde bereme zajímavý věci. Nejhorší je pro mě němčina, která mi nejde odjakživa a nechápu ji. Neumím ani přečíst německý slovíčka, natož se je pak*

*naučit, vyslovovat a ještě si je zapamatovat. Musím se přiznat, že už se jí ani nesnažím učit, jen tak nějak proplouvám a naštěstí to vždycky na čtyřku dám.*

**Tazatel:** *A co ostatní předměty?*

**Pavel:** *U ostatních je to docela dobrý, protože mě učitelé fakt zohledňují. Oproti základce mám i lepší známky, takže jsem docela spokojenej.*

**Tazatel:** *Pavle, teď se tě zeptám, jak tě baví čeština. A opravdu mi řekni pravdu, prosím.*

**Pavel:** *No popravdě, pani učitelko, jak co. Hodně mě baví díla v literatuře, protože jsem hodně knížek četl. Co mi ale děsně vadí jsou slohovky. Sama víte, jak píšu a jaký dělám chyby. Nezávidím vám, že to musíte číst, protože to po sobě často nepřečtu sám. A ještě nesnáším dělat cokoliv s dlouhejma textama.*

**Tazatel:** *A texty ti vadí z jakého důvodu?*

**Pavel:** *Já bych na ně potřeboval mnohem víc času, abych si je v klidu přečetl. Takhle to nestíhám, i když nějaký čas navíc dostávám.*

**Tazatel:** *Pavle, a co matematika?*

**Pavel:** *S tou mám velký problémy už od základky. Taky jí nestíhám a často tomu, co bereme ani nerozumím a nestíhám to procvičit.*

**Tazatel:** *A jak zvládáš praxi? Baví tě?*

**Pavel:** *No zvládám, ale nebaví. Já jsem strašně líný a mám štěstí, že mě tady učitelé hodně tolerují. Když je praxe ve škole, tak je to dobrý, ale jak máme jít ven ...*

**Tazatel:** *... tak je to horší.*

**Pavel:** *Přesně tak, já to fakt nemám rád.*

**Tazatel:** *Pavle, teď mi prosím řekni, jaké metody výuky ti nejvíc vyhovují.*

**Pavel:** *Abych řek pravdu, tak nejvíc si toho zapamatuju z normálního výkladu, když všechno učitel pomalu diktuje. Ostatní aktivity, co nosí do hodin, moc nemusím, protože je děláme strašně narychlo a já se v tom neorientuju.*

**Tazatel:** *Co je to třeba za aktivity?*

- Pavel:** *Hodně často nosí třeba opakovací cvičení. Pokud to jsou jenom otázky, tak to zvládám, ale když přinesou učitelé třeba křížovky nebo nějaký text, kde se má něco hledat, tak radši počkám, až to budeme procházet společně.*
- Tazatel:** *A když se vrátím k tomu výkladu, dokážeš při něm udržet pozornost?*
- Pavel:** *Většinou dokážu. Jen když mě něco opravdu nebaví, tak začnu myslet na něco jiného, ale jinak to je v pohodě. Ale tak to mají asi všichni, ne?*
- Tazatel:** *To máš asi pravdu, Pavle. A z výkladu stíháš psát poznámky?*
- Pavel:** *Většinou jo, ale poznámky si píšu jenom, abych v hodině něco dělal, protože se z nich stejně neučím. Moje písmo je děsný a já po sobě nic nepřečtu. Spíš se to snažím pochopit a něco si zapamatovat. Když něco nestihnu, tak se o přestávce zeptám sousedky v lavici a dopíšu si to.*
- Tazatel:** *Když jsi říkal, že se ze svých poznámek neučíš, tak z čeho se tedy učíš?*
- Pavel:** *Popravdě, já se doma moc neučím. Sešity si půjčuju docela často i domů a tam si to přepisuju do počítače, abych to přečetl. To mi zabere strašně moc času, někdy strávím celé odpoledne přepisováním sešitů, takže na další učení už nemám náladu.*
- Tazatel:** *A tak tím, že si sešity přepisuješ, se taky vlastně učíš, ne?*
- Pavel:** *To asi jo. Já si toho docela dost pamatuju z hodin a při tom přepisování se mi to vybaví, takže vlastně opakuju, ale že bych se učil nějak systematicky, to mi nepřijde.*
- Tazatel:** *A nepomohlo by ti, kdyby sis poznámky psal do počítače rovnou ve škole?*
- Pavel:** *Já to nikdy nezkoušel. Na počítači píšu jenom slohovky, ale psát do něj poznámky, to bych asi nestíhal. Moc dobře nepíšu a pak bych nestíhal ani vnímat učitele.*
- Tazatel:** *Dobře, teď trochu něco jiného. Chodíš na nějaké doučování?*
- Pavel:** *Jo, to chodím. Ve druháku jsem začal chodit na doučování z matematiky a chodím tam pořád.*
- Tazatel:** *A jak často tam docházíš?*

**Pavel:** *Jednou týdně, teď vždycky ve středu na dvě hodiny večer.*

**Tazatel:** *A můžeš mi říct, jak to probíhá?*

**Pavel:** *S tím panem učitelem vždycky probíráme to, co v matice ve škole zrovna bereme. Znovu procházíme příklady, co jsme dělali ve škole, a děláme i další z učebnice. Já si ale nemyslím, že by mi to nějak výrazně pomáhalo. Většinou je to naprostá ztráta času.*

**Tazatel:** *Teď mi prosím odpověz popravdě bez ohledu na to, že tě učím. Jak ti jako učitelé vycházíme vstříc? Stačí ti to?*

**Pavel:** *Pani učitelko, já to tak dobrý ani nečekal. Všichni mi dávají čas navíc, když něco píšeme nebo něco děláme. Taky se mě na začátku někteří ptali, jestli bych nechtěl slovní hodnocení, což mi přišlo docela divný.*

**Tazatel:** *Proč ti to tak přišlo?*

**Pavel:** *Já jsem se s tím nikdy nesetkal a nedovedl jsem si představit, že bych nedostával známky. Přece jen by to mohlo nějakým spolužákům vadit a já jsem byl na normální známky zvyklý, takže jsem nechtěl být něčím výjimečnej.*

**Tazatel:** *Když už jsi narazil na ty spolužáky, jak s nimi vycházíš? A cítíš se mezi nimi dobře?*

**Pavel:** *Ve třídě se celkově dobře cítím. Spíš se ale bavím s holkama, nějak mi to vyhovuje víc. Máme tam kluky, se kterými se moc nebavím a ani nevím, o čem bych měl. Holky jsou dobrý, půjčují mi sešity, pomáhají mi i vyřizovat další věci a pomáhají mi s mým handicapem. Na obědě mi třeba nosí jídlo nebo mi pomáhají do schodů a tak.*

**Tazatel:** *A tak zájem dívek ti musí dělat dobře, ne?*

**Pavel:** *Popravdě docela jo, jinejch kluků si tak nevšímám. Já jsem docela pohodlný, protože jsem zvyklý od mamky, že mi dost pomáhá, tak toho občas zneužívám.*

**Tazatel:** *Mamku máš asi hodně rád, co?*

**Pavel:** *To mám, ale neříkejte jí to, pani učitelko. Bez ní bych nemohl vůbec chodit do školy. Sice mi furt narádá, že se neučím, ale myslí to se mnou dobře. A pořád se mě snaží nějak popohánět, aby ze mě něco bylo.*

**Tazatel:** *Hele Pavle, můžu se ještě vrátit k těm spolužákům? Říkáš, že s klukama se moc nebavíš. Smáli se ti někdy?*

**Pavel:** *No smáli se mi v prváku, když jsem něčemu nerozuměl a nahlas to přečetl. Trvalo mi to dlouho, než jsem se vymáčknu a oni se začali smát. Třídni je ale tehdy pěkně seřval a od té doby to bylo dobrý. Na základce to bylo daleko horší, tam se mi smáli vždycky při čtení.*

**Tazatel:** *A jak jsi to snášel?*

**Pavel:** *No zpočátku blbě, ale pak jsem si zvyknul.*

**Tazatel:** *A vadí ti teď před spolužáky nějak vystupovat?*

**Pavel:** *Vůbec ne, naopak je mi to docela příjemný. Občas vim něco, co oni ne, a dělá mi dobře to před nima dávat najevo.*

**Tazatel:** *Dobře, Pavle. Teď se tě zeptám na tvoje koníčky. Jak trávíš volný čas?*

**Pavel:** *Jak kdy. Někdy jsem rád s kamarádama, někdy jsem ale rád sám. Baví mě historie a věci z historie sbírám.*

**Tazatel:** *A co třeba čtení? Baví tě to?*

**Pavel:** *Jo, to jo. Baví mě si číst potichu, jen tak pro sebe. Čtu ale podle mě dost pomalu a než něco přelouskám, tak mi to trvá strašně dlouho. Často si musím stránku přečíst víckrát, abych pochopil, o čem je.*

**Tazatel:** *To ti ale zabere strašně času, ne?*

**Pavel:** *To jo, ale nevadí mi to. Klidně přečtu i delší knížku, když mě zajímá.*

**Tazatel:** *A co tě zajímá?*

**Pavel:** *Já mám rád historii, takže knížky o historii, hlavně ty z války.*

**Tazatel:** *Děkuji za odpovědi, Pavle. Už se blížíme ke konci, tak se tě ještě zeptám, jak se cítíš před maturitou.*

**Pavel:** *Ale jo, zatím to jde. Nějak to na mě ještě nepadá.*

**Tazatel:** *A z čeho budeš maturovat?*

**Pavel:** *Z praxe, češtiny, dvou odborných předmětů a matiky.*

**Tazatel:** *A zrovna matiku sis vybral proč?*

**Pavel:** *Matika mi jde o něco líp než němčina a mám tady aspoň malou šanci vůbec odmaturovat, kterou bych z němčiny neměl. Ale z těch všech předmětů se matiky bojím nejvíc.*



- Tazatel:** *A myslíš si, že tvoje poruchy učení můžou nějak maturitu ovlivnit?*
- Pavel:** *Tak to si nemyslím. Jestli neuspěju, bude to moje vina, protože jsem línej začít něco dělat, a až začnu, tak už bude asi pozdě.*
- Tazatel:** *Dobře, Pavle, já už tě nebudu déle zdržovat. Jen mi ještě pověz, co bys chtěl dělat, až skončíš střední školu?*
- Pavel:** *Já teď hlavně přemejšlim o maturitě, ale když jí udělám, tak bych chtěl studovat na vejšce historii nebo archvnictví a když se mi to povede vystudovat, tak dělat něco, co je s tím spojený.*
- Tazatel:** *Dobře, Pavle. Tak to je všechno. Ještě jednou ti moc děkuju, že sis na mě našel čas a byl jsi ochotný se mnou udělat rozhovor. Pokud budeš chtít, ráda tě nechám do bakalářky nahlédnout. Jinak ti přeji hodně štěstí u maturity a ať se ti všechno splní tak, jak si přeješ.*
- Pavel:** *Moc děkuju, pani učitelko, štěstí budu opravdu potřebovat.*

## Příloha 4. Ukázka dotazníku vyplněného rodičem vybraného žáka

Dobrý den,

mé jméno je Pavlína Hütterová a Vaši dceru/syna vyučuji český jazyk a literaturu. Zároveň studuji na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity obor Sociální pedagogika. V rámci studia píše bakalářskou práci o specifických poruchách učení u žáků na střední škole. V praktické části práce se zaměřuji na problémy konkrétních žáků, které jsou spojeny s dyslexií, dysortografií, dyskalkulií apod.

Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který je směřován rodičům žáků, u nichž porucha učení na střední škole přetrvává. Nejdříve bych Vás chtěla ujistit, že veškeré Vámi poskytnuté informace a uvedené údaje budou použity pouze v rámci bakalářské práce, kde nebudete jmenováni Vy, ani Vaše dítě a všechny údaje budou anonymní. V případě zájmu můžete rovněž do bakalářské práce po jejím zpracování nahlédnout.

Cílem průzkumu je zjistit, jaké vzdělávací, psychické a sociální problémy přináší specifická porucha učení žákům na střední škole, jak s nimi učitelé pracují, jak žáky vnímají spolužáci, jaké názory na celou problematiku mají rodiče apod. Informace poskytnuté rodiči bývají často velmi cenné, proto Vás prosím o co nejpříjemnější a nejpodrobnější vyplnění dotazníku.

Předem moc děkuji za Váš čas. Velmi si toho vážím.

**OTÁZKY:**

V kolika letech byla u Vašeho dítěte diagnostikována SPU?  
*v 6 letech - před nástupem na ZŠ (dostal odklad)*

Co mu činilo největší problémy na základní škole?  
*čtení, psaní, domácí úkoly, nedostatek času na zpracování zadáních*

Jak se s ním na základní škole pracovalo?  
*měl IVP - někdy více se ho drželi, někdy ne*

Jak probíhal nástup Vašeho dítěte na střední školu? Podle čeho si ji vybíralo?  
*střední školu si vybíral podle prospěchu a zánce na přijetí. Rodič byl spíše skeptický, nedůvěřivý (nemal rád změny)*

Pocítili jste u něj nějaké výrazné obtíže při vstupu na SŠ? Jaké to byly obtíže? Čeho se týkaly?  
*ne*

Obrázek 6: Dotazník vyplněný rodičem žáka se SPU – 1. strana

Trvají tyto obtíže pořád? Došlo k jejich zlepšení?

přístup všech vyučujících je velmi pozitivní!

Jak se změnil prospěch Vašeho dítěte?

o podstatě přibírá správně se neměnil.  
ČD - mu dával na ZŠ problémy, na SŠ se

Jak tuto změnu neslo?

Přítomně na SŠ hned nezačal učit

Co mu podle Vašeho názoru dělá největší potíže v současnosti?

neučí se učí

Domníváte se, že specifická porucha učení omezuje Vaše dítě při studiu? Jak?

ne

Objevuje se ve Vaší rodině ještě někdo, u něž se objevují specifické poruchy učení? O koho se jedná?

ne

Věnuje dítě podle Vašeho názoru přípravě do školy dostatek času?

ne

Jakým způsobem se učí? Jak dlouho?

domácí příprava na vyuč. mu moc času nerubere - hodně si pama  
je zbytek hodin. Nejvíce času mu rubere dopisování psaní  
Odpovídá podle vašeho názoru jeho úsilí hodnocení ve škole?

ano

Objevily se u něj někdy strach, úzkost, nechut' ke studiu, které mohly vyplývat z poruchy učení? Jak?

ne

Je podle Vašeho názoru dítě ve škole dostatečně tolerováno?

rozhodně ANO

V čem by bylo třeba zlepšit přístup učitelů?

jak jsem s přístupem učitelů velmi spokojena, všichni jsou  
vstřícní, přizpůsobiví situaci, dbou s sebou SPU  
přístup. není problém se vždy domluvit o konkrétním  
problému.

Obrázek 7: Dotazník vyplněný rodičem žáka se SPU – 2. strana

Jak se Vaše dítě cítí mezi vrstevníky? Jaké s nimi má vztahy?

myšlen, že je vše v pořádku, bez problémů?

Myslíte si, že ho specifická porucha učení ovlivňuje povahově?

ne

Jak Vy osobně dítě podporujete? Stojí o Vaši podporu?

neustála! kladná motivace, problémy ni o konkrétních problémech,  
vzájemně vše společně. Důvěra vzájemná!

Ještě jednou moc děkuji za Vaši ochotu a Váš čas. V případě, že si budete přát znát výsledky průzkumu, uveďte na sebe prosím email. Moc děkuji.

S pozdravem Mgr. Pavlína Hütterová

Obrázek 8: Dotazník vyplněný rodičem žáka se SPU – 3. strana

## Příloha 5. Ukázka poradenské zprávy

1.3.

**PORADENSKÁ ZPRÁVA - důvěrné**  
Pedagogicko-psychologická poradna

Ψ

pracoviště: \_\_\_\_\_

---

Č. j.: \_\_\_\_\_ Dne: \_\_\_\_\_ Určeno: rodičům

Jméno: _____	Datum narození: _____
Bydliště: _____	Škola: _____
Vyšetření dne: _____ - kontrolní vyšetření	

Studentka je v péči PPP od roku 2007, důvodem péče byly potíže v jazyce a ve psaní. Rodina dlouhodoběji spolupracovala s PPP při reedukaci specifických potíží. Kontrolní vyšetření v 5.tř. ZŠ potvrdilo přetrvávající dysgrafické potíže. Aktuální vyšetření před vstupem na střední školu.

**Obj.:** Kontakt bez problémů, dobrá vstřícná spolupráce. V úkolové situaci pracuje pečlivě, systematicky, vytrvale hledá řešení. U běžných úloh postupuje svižně, u těžších pomalejším tempem úměrně náročnosti úlohy. Pozornost je na dobré úrovni. Vyjadřování je plynulé, v obtížnějších úlohách formulace nejisté. Psaní levou rukou, držení tužky úchopem bez podkládání prostředníku.

**Z psychologického vyšetření:** Z rozhovoru vyplývá, že \_\_\_\_\_ má aktivní přístup k učení i k zájmové činnosti. Aktuální mentální výkony se pohybují celkově v pásmu podprůměru. Intelektový výkon je nevyvážený, v oblasti názorové je lepší než v oblasti verbálně-pojmové. Také dílčí výkony jsou nevyrovnané. Na dobré úrovni je krátkodobá sluchová paměť, mechanická reprodukce opakujících se prvků, řešení početních úloh bez možnosti písemné opory a vyhodnocování názorných dějových souvislostí. Výrazně slabší je naproti tomu slovní zobecňování, aktivní slovník, slovně vyjadřované sociální porozumění a práce s názorným materiálem (vyhodnocování detailů v názorném celku a názorná analýza a syntéza). V kresebných technikách jsou patrné vizuomotorické obtíže a zároveň snaha o jejich aktivní kompenzaci.

**Ze speciálně pedagogického vyšetření:** Výkon ve čtení tempově dosahuje pásma podprůměru; technika čtení je sociálně únosná - čtení je poměrně souvislé, jen s občasným zkomolením slov a následnou opravou. Dějovým souvislostem dobře porozumí - samostatně interpretuje obsah čteného, vybaví si i bližší podrobnosti textu. Reprodukce tichého čtení je rovněž samostatná, přiměřeně výstižná, užívaná slovní zásoba průměrná. Specifické potíže přetrvávají při diktátu (vynechání neznělých písmen uprostřed slova, chyby ve zdvojených souhláskách, záměny znělých a neznělých souhlásek, inverze tvarově podobných písmen); specifická chybovost převažuje nad gramatickou. „Diktát nesmyslných vět“, kde nemusí aplikovat gramatické učivo, pouze dekóduje slyšený útvar na úrovni jednotlivých hlásek, zvládá s průměrnou chybovostí. Výkon v testu fonologické manipulace podává kvalitní. Sluchová slovní analýza i syntéza se rozvinula, procesy již probíhají zautomatizovaně. Orientační zkoušku jazykového citu zvládá pomalejším tempem, výkon odpovídá pásmu

Obrázek 9: Poradenská zpráva zaslaná škole – 1. strana

průměru. Psaní provádí pomalejším tempem, s nepřiměřeným tlakem na tužku, úchop tužky bez podkládání prostředníku. Vážne jednotahovost psaní, při delším psaní se tak snadno dostavuje bolestivost ruky. Písemný projev dysgrafický. V testu zrakové diferenciacie se objevuje chybovosť, ktorá ukazuje na oslabení této schopnosti. Oslabení vizuomotorické koordinace (souhry jemné motoriky ruky a schopnosti zrakové diferenciacie) negativně ovlivňují výkon ve psaní.

**Závěr:** Kontrolní vyšetření prokázalo přetrvávání SPU ve smyslu dysgrafie, ve zvládnutí diktátu dysortografické potíže. Ve čtení jsou specifické potíže převážně kompenzovány, odrážejí se v podobě pomalejšího tempa čtení. Oslabena zůstává vizuomotorická koordinace. SPU ovlivňují i výkony v geometrii – lze předpokládat horší kvalitu a nepřesnost výkonů. Na dobré úrovni je aktivní koncentrace. Mentální výkony nestagnují, postupují v pásmu podprůměru. Silnou stránkou děvčete je snaha, zájem, péle a systematickosti. Nevýhodou je horší orientace ve verbálním materiálu (slovní významy, pojmy, verbálně vyjádřené souvislosti) při dobré praktické orientaci. Výhodou při učení je dobrá úroveň krátkodobé sluchové paměti – podržení v paměti těch informací, s nimiž se v úloze právě pracuje.

**Doporučení rodině:** Podporovat čtenářskou aktivitu, zahrnovat do četby literaturu určenou k maturitní zkoušce; pravidelně procvičovat gramatické učivo. Poskytovat pomoc a podporu při organizaci domácí přípravy. Kontrolní vyšetření žádejte ve 3. ročníku SŠ.

**Doporučení škole:** V teoreticky orientovaných předmětech je vhodné pomáhat k dobrému porozumění pojmům, ukazovat podstatné souvislosti a způsoby, jak je podle potřeby vyjadřovat. Pro děvče je důležité získávání jistoty v práci s verbálními informacemi. V českém i cizím jazyce nezahrnovat do hodnocení chyby specifické pro dysortografii (vynechání písmen, záměny znělých a neznělých souhlásek, chyby v měkčení, vynechání diakritiky, fonetický zápis, opakovanou gramatickou chybu apod.). Respektovat individuální tempo práce (dát dostatek času na řešení úkolu a následnou kontrolu), do hodnocení nezahrnovat nedokončenou úlohu, nedopsanou větu apod. Umožnit opravu neúspěšného výkonu, znalost gramatického učiva ověřovat i ústní formou. Bude-li to pro studentku výhodné, umožnit jí psaní poznámek v hodině i důležitých písemných prací na PC.

Obrázek 10: Poradenská zpráva zaslaná škole – 2. strana

Příloha 6. Ukázka uzpůsobení didaktického testu z českého jazyka u maturitní zkoušky

Ukázky úloh upravených pro žáky s PUP MZ  
Specifické poruchy učení (SPUO), sluchové postižení (SP-2)

1. Didaktický test

Příklady úprav didaktických úloh v didaktických testech pro žáky s SP (sk. 2) a SPUO:

**Český jazyk a literatura – základní úroveň**

Původní úloha (multiple-choice):

**2 body**

**2 Ve které z následujících vět je chyba v psaní velkých písmen?**

- A) Mezi největší znečišťovatele životního prostředí v severních Čechách patří teplárny.
- B) O zlepšení ovzduší v Moravskoslezském kraji se nejvíce zasloužila hranická cementárna.
- C) Do pošumavských lesů, zejména na Vimpersko a Prachaticko, se v posledních letech vrátily některé druhy ptáků.
- D) Lidé žijící v Českém ráji jsou do značné míry závislí na přílivu Německých, Holandských a dalších zahraničních turistů.

Upravená úloha SP a SPUO:

**Úloha 2; 2 body**

Ve které z následujících vět je **chyba v psaní velkých písmen?**

- A) Mezi největší znečišťovatele životního prostředí v severních Čechách patří teplárny.
- B) O zlepšení ovzduší v Moravskoslezském kraji se nejvíce zasloužila hranická cementárna.
- C) Do pošumavských lesů, zejména na Vimpersko a Prachaticko, se v posledních letech vrátily některé druhy ptáků.
- D) Lidé žijící v Českém ráji jsou do značné míry závislí na přílivu Německých, Holandských a dalších zahraničních turistů.

**Obrázek 11:** Ukázka uzpůsobení didaktického testu z českého jazyka žákům se SPU u maturitní zkoušky (zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, ©2010)

## Příloha 7. Ukázka uzpůsobení zadání písemné práce z německého jazyka u maturitní zkoušky

Ukázky úloh upravených pro žáky s PUP MZ  
Specifické poruchy učení (SPUO), sluchové postižení (SP-2)

2. Písemná práce  
Příklady úprav zadání písemných prací pro žáky s SP-2 a SPUO:

**Německý jazyk – vyšší úroveň**  
Původní zadání první části:

<b>1. TEIL</b>	<b>Max. 24 Punkte</b>
----------------	-----------------------

Die Redaktion einer deutschen Schülerzeitung hat ihre Leser aufgefordert, einen Artikel zum Thema „**Hat der Ferienjob einen Sinn?**“ zu schreiben. Das Thema hat Sie angesprochen und Sie haben sich entschieden auf den Aufruf zu reagieren. Schreiben Sie einen **Artikel** im Umfang von **210–240 Wörtern**, in dem Sie:

- die Möglichkeiten für Ferienjobs in Tschechien **vorstellen**;
- Vorteile und Nachteile von Ferienjobs im Ausland **erklären** (mindestens **zwei Vorteile und Nachteile** anführen);
- Ihre eigenen Erfahrungen (oder die Erfahrungen Ihrer Freunde) mit Ferienjobs **beschreiben**;
- Ihre Stellung zu dem Thema Ferienjob **zusammenfassen**.

*Beachten Sie die formalen Kriterien dieser Textsorte.*

Upravené zadání pro SP a SPUO:

**1. TEIL; Max. 24 Punkte**

Die Redaktion einer deutschen **Schülerzeitung** hat ihre Leser aufgefordert, einen **Artikel** zum Thema „**Hat der Ferienjob einen Sinn?**“ **zu schreiben**. Das Thema hat Sie angesprochen und Sie haben sich entschieden auf den Aufruf zu reagieren. **Schreiben Sie** einen **Artikel** im Umfang von **210–240 Wörtern**, in dem Sie:

- die Möglichkeiten für Ferienjobs in Tschechien **vorstellen**;
- Vorteile und Nachteile von Ferienjobs im Ausland **erklären** (mindestens **zwei Vorteile und Nachteile** anführen);
- Ihre eigenen Erfahrungen (oder die Erfahrungen Ihrer Freunde) mit Ferienjobs **beschreiben**;
- Ihre Stellung zu dem Thema Ferienjob **zusammenfassen**.

*Beachten Sie die formalen Kriterien dieser Textsorte.*

19

Obrázek 12: Ukázka uzpůsobení zadání písemné práce z německého jazyka žákům se SPU u maturitní zkoušky (zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, ©2010)