

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra speciální pedagogiky

**Péče o studenty se specifickými poruchami učení  
na třebíčských školách**

**Brno 2009**

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Dana Brožová

Vypracovala:

Bc. Petra Soboňová

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen  
prameny uvedené v seznamu literatury.*

*Souhlasím, aby diplomová práce byla uložena na Masarykově univerzitě  
v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.*

*V Třebíči 15. 6. 2009*

.....

Dovoluji si tímto poděkovat PhDr. Daně Brožové za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Specifické poruchy učení</b> .....	<b>7</b>
1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení .....	7
1.2 Etiologie specifických poruch učení.....	8
1.3 Klasifikace specifických poruch učení.....	10
<b>2 Osobnost dospívajícího jedince se specifickou poruchou učení</b> .....	<b>15</b>
2.1 Charakteristika období dospívání.....	15
2.2 Specifika dospívajících jedinců se specifickými poruchami učení .....	21
2.3 Profesní orientace .....	22
2.4 Profesní orientace žáka se specifickými poruchami učení .....	25
<b>3 Vzdělávání studentů se specifickou poruchou učení</b> .....	<b>28</b>
3.1 Legislativní rámec týkající se středního vzdělávání.....	28
3.2 Legislativní rámec týkající se studentů se specifickými poruchami učení .....	31
3.3 Poradenský systém.....	32
<b>4 Péče o studenty se specifickými poruchami učení na středních školách v Třebíči</b> .....	<b>36</b>
4.1 Charakteristika výzkumného šetření, cíle, hypotézy, metodologie .....	36
4.2 Charakteristika dotazníků .....	37
4.3 Vlastní šetření, analýza výsledků šetření .....	38
4.4 Závěry šetření, diskuse .....	56
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>61</b>
<b>SHRNUTÍ</b> .....	<b>63</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM LITERATURY</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>67</b>

## ÚVOD

Téma týkající se problematiky specifických poruch učení na středních školách jsem si vybrala z toho důvodu, že ve své bakalářské práci jsem se zabývala specifickými poruchami učení na školách základních. Zajímalo mě, zda systém podpory určený těmto žákům pokračuje i v dalším studiu po ukončení základní školy, jakým způsobem a v jaké míře.

Střední škola je dalším stupněm v systému vzdělávání jedince. Měla by být místem, kde se student připravuje na svoje budoucí povolání, případně na další studium. To platí jednak pro studenty *běžné*, kteří spadají do aktuálně obecně přijímaných norem, ale i pro studenty, kteří se od této normy nějakým způsobem odchyľují.

Na základních školách tvoří žáci se specifickými poruchami učení nejpočetnější skupinu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Je jim poskytován např. individuální přístup, poradenství, reedukace. Ale je tomu tak i nadále po ukončení základní školy? Navazují na sebe jednotlivé kroky spadající do systému podpory těmto žákům, později studentům? Diplomovou práci jsem zaměřila na řešení této problematiky. Cílem výzkumné části mé práce bylo pomocí dotazníkového šetření zmapovat péči o studenty na středních školách ve městě Třebíči a zjistit, jakým způsobem jim je na jednotlivých školách nabízena pomoc prostřednictvím výchovných poradců a školních psychologů.

Diplomovou práci jsem rozdělila do čtyř kapitol, které se dále dělí na část teoretickou (první až třetí kapitola) a část praktickou (čtvrtá kapitola), ve které prezentuji výsledky mého kvantitativního dotazníkového šetření na jednotlivých středních školách ve městě Třebíči.

První kapitola pojednává o obecné problematice specifických poruch učení, jejich etiologii, terminologii a klasifikaci.

Druhá kapitola je věnována osobnosti dospívajícího jedince se specifickou poruchou učení. Zabývám se zde charakteristikou dospívání, specifiky dospívajícího jedince se specifickými poruchami učení a profesní orientací studentů.

Ve třetí kapitole se zaměřuji na vzdělávání studentů s poruchou učení. Součástí této kapitoly je legislativní rámec týkající se středního vzdělávání, legislativní rámec týkající se studentů s poruchou učení a poradenský systém určený studentům středních škol.

Poslední, čtvrtá kapitola se týká výzkumného šetření. Stanovila jsem zde hypotézy, uvedla metody výzkumu a blíže upřesnila způsob, jakým jsem zpracovala výsledky výzkumného šetření. Údaje a data, které jsem během šetření získala, jsem zpracovala pomocí tabulek a grafů. Na jejich základě jsem formulovala výsledky provedeného šetření.

Myslím si, že pomoc a podpora žákům se specifickými poruchami učení by neměla končit tím, že žák opouští základní školu a začíná studovat na střední škole. Jeho vzdělávací cesta dále pokračuje a potíže, které má, přetrvávají i v dalším studiu. Jsem toho názoru, že i studenti středních škol, u kterých se tyto poruchy vyskytují, si zaslouží kvalitní pomoc a péči jak ze strany pedagogů, výchovných poradců, tak i pedagogicko-psychologické poradny.

# 1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou velkým problémem současného školství. Jejich častý výskyt zapříčinil, že se dostaly i do povědomí laické veřejnosti. Výskyt jedinců, u kterých se vyskytují specifické poruchy učení, je ovšem obtížné vyčíslit. Statistické měřítko udává, že se tyto poruchy vyskytují přibližně třikrát častěji u chlapců než u dívek (Bartoňová 2004).

## 1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou poruchy, které způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy se u žáků projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje obtíže při výuce.

Problematika specifických poruch zasahuje do mnoha vědních oborů. Z toho pramení, že terminologie je nejednotná, ale přesto bych citovala jednu z definic.

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako je např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1993, str. 24)*

Z české odborné literatury zjistíme, že terminologie specifických poruch učení není sjednocena a jasně definována. Můžeme se setkat s výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Pojem specifické se užívá z důvodu odlišení od poruch nespecifických, jako jsou např. smyslová postižení nebo opožděný vývoj (Bartoňová 2004). Ve své práci budu užívat termín specifické poruchy učení, protože v sobě zahrnuje specifické školní obtíže v jejich různých formách a zároveň se nejvíce užívá mezi pedagogickou, ale i rodičovskou veřejností.

Především Pokorná (2001) upozorňuje na nejednotnost terminologie v české a zahraniční odborné literatuře. Do dnešní doby se také na společné terminologii nesjednotila ani německy a anglicky psaná literatura. V odborné literatuře se můžeme

setkat s pojmy „dítě s jazykovými obtížemi, dítě se speciálními nebo specifickými problémy jazyka nebo dítě s percepčními poruchami (Pokorná 2001).

*„Roztříštěnost terminologie lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku, jednak že výzkum specifických poruch učení souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o které se jednotliví autoři opírají.“* (Pokorná 2001, str. 61)

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 se zařazují specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Zahrnují následující diagnózy:

- F 80      Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81      Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81      Specifická porucha čtení
- F 81.1    Specifická porucha psaní
- F 81.2    Specifická porucha počítání
- F 81.3    Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8    Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9    Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82      Specifická vývojová porucha specifické funkce
- F 83      Smíšené specifické vývojové poruchy (Michalová, 2001).

## **1.2 Etiologie specifických poruch učení**

Etiologie specifických poruch učení je velmi pestrá. V poslední době se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.

Angermaier (In Pokorná 2001) sestavil katalog příčin specifických poruch učení. Zahrnují se do něj následující podskupiny – funkční nedostatky a deficity schopností, poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze, nedostatečné vnější podmínky a konstituční nedostatky.

Příčiny specifických poruch učení můžeme rozdělit podle Pokorné (2001) na **dispoziční příčiny a nepříznivý vliv prostředí:**

### **Dispoziční (konstituční) příčiny specifických poruch učení**

Již od počátku výzkumu specifických poruch učení se předpokládalo, že vznikají jako následek dispozičního zatížení. „*V odborné literatuře se předpokládá, že existují dva konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení: za prvé dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému, za druhé lehká mozková postižení s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.*“ (Pokorná 2001, str. 79)

#### **Genetické vlivy**

Z výzkumů vyplývá, že existují genetické rizikové faktory podílející se na vzniku specifických poruch učení, ale není doposud přesně jisté, které to jsou (Pokorná 2001).

#### **Lehká mozková dysfunkce**

Ke vzniku poškození dochází buď v perinatálním období, tedy v období před porodem, během porodu anebo krátce po něm. Mezi nejčastější příčiny jeho vzniku se řadí např. alkoholismus matky, nedostatečný přísun kyslíku k plodu anebo infekční onemocnění, která jsou doprovázena horečkou. Jedním z častých příznaků lehké mozkové dysfunkce je nápadně nerovnoměrný výkon jednotlivých duševních funkcí. V něčem se dítě projevuje vyspěle a bystře, na druhou stranu v jiných věcech nápadně zaostává. Mezi nejčastější příznaky se řadí nápadně zvýšená pohyblivost, živost a neklid dítěte, ale i jeho roztěkanost a potíže se soustředěním. S lehkou mozkovou dysfunkcí souvisí i tělesná neobratnost. Porucha se projevuje výrazněji až ve školním věku, kdy jsou na dítě kladeny zvýšené požadavky na kázeň, soustředění a pozornost (Pokorná 2001).

*„U dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na podkladě lehké mozkové dysfunkce, příčiny mohou být i jiné.“* (Zelinková 1994, str. 13.)

#### **Odchylná organizace cerebrálních aktivit**

Specialisté v tomto oboru získávají důležité informace především prostřednictvím elektroencefalografického vyšetření, ale i měřením aktivity látkové výměny v mozkových regionech při čtení. Nejdelší tradici má sledování vztahu specifických poruch učení a laterizace.

### **Nepříznivý vliv prostředí**

Prostředí, které na jedince působí a ve kterém se pohybuje, můžeme dále rozdělit následujícím způsobem:

#### ***Nepříznivý vliv rodinného prostředí***

Není jednoduché přesně stanovit, co to je optimální rodinné prostředí. Je to prostředí, kde se dítěti dostává podpory a porozumění ze všech stran, důsledkem čehož neumí překonávat sebenepatrnější překážku? Nebo je to naopak výchova k samostatnosti, kdy je dítě vedeno k tomu, aby si vědělo poradit v každé situaci a samostatně ji vyřešilo? (Pokorná 2001).

Většina výzkumů ovšem poukazuje na to, že potíže ve čtení nebo psaní se častěji objevují u žáků, kteří pocházejí ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

#### ***Nepříznivý vliv školního prostředí***

Škola dnes ovlivňuje člověka od narození až po jeho dospělost. Od určitého věku dítěte už není rodina schopna zabezpečit komplexní rozvoj dítěte vlastními silami, ale je odkázána na spolupráci s jinými institucemi, např. školou. Je nutné, aby rodina i škola měli stejný cíl ve vztahu k žákovi.

Učitelé, kteří nemají dostatek informací týkajících se specifických poruch učení, považují tyto žáky za líné, nepozorné a nesamostatné. Žáci cítí nedůvěru ze strany učitele a vyvolává to v nich pocit, že učitel ostatním spolužákům nadřazuje (Bartoňová 2004).

## **1.3 Klasifikace specifických poruch učení**

Termín specifické poruchy učení je nadřazený následujícím pojmům: **dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie**. Dismúzie a dyspinxie jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme. S dyspraxií se můžeme setkat pod jinými názvy, např. minimální mozková dysfunkce nebo senzomotorická dysfunkce. Všechny pojmy obsahují předponu dys-, která znamená rozpor. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy.

Praxe ukazuje, že jen málo jedinců trpí pouze jednou poruchou. Jednotlivé obtíže se mohou vzájemně doplňovat a kombinovat a negativním způsobem ovlivňovat prospěch žáků ve všech předmětech (Bartoňová 2004).

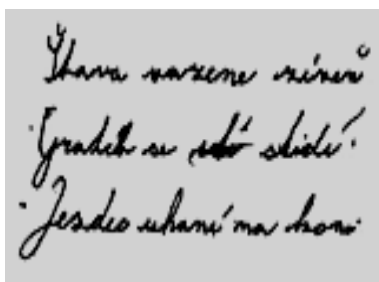
## **Dyslexie**

Tato porucha patří mezi nejčastěji se vyskytující. Jedná se o poruchu schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu, přestože inteligence žáka není snížena. Tito žáci nejsou schopni číst dlouhé texty a pochopit jejich smysl a to i přesto, že znají písmena. U dyslektických žáků se vyskytují problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, obzvláště pak s rozlišováním písmen tvarově si podobných, jako je např. b-d, s-z, t-j. Problémem se mohou stát ale i hlásky zvukově podobné, jako je např. a-e-o, b-p. Žák obtížně zvládá spojování hlásek ve slabiky a souvislé čtení slov, které souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. U těchto žáků se objevují nedostatky jednak v rychlosti čtení, správnosti čtení, ale i v porozumění čtenému textu (Bartoňová 2004). S poruchou velmi úzce souvisejí citové problémy a poruchy. Potíže se čtením vyúsťují k vytvoření negativního vztahu ke škole, učiteli nebo spolužákům. Právě ze strany spolužáků hrozí dítěti s dyslegií výsměch. To by si měl učitel uvědomovat a neměl by nutit dyslektického žáka příliš dlouho číst před celou třídou, ale naopak by měl chválit jeho snahu a každý jeho čtenářský výkon a to i přesto, že nebyl perfektní. Tak žákovi dodá chuť do další práce a zvýší jeho sebevědomí.

## **Dysgrafie**

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.“* (Bartoňová 2004, str. 10)

U žáků s touto poruchou dochází velmi často ke směšování psacího a tiskacího písma. Problémy mají rovněž s dodržováním liniatury, výšky písma (Bartoňová 2004). Porucha se projevuje tím, že žák vydává neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času na samotný proces psaní, jeho tempo psaní je neúměrně pomalé, celkový písemný projev působí neupraveným dojmem, je v něm příliš mnoho škrtnání a přepisování písmen, pro ostatní je těžce čitelný. Žák si obtížně pamatuje tvary jednotlivých písmen, obtížně je napodobuje (Zelinková 1994).

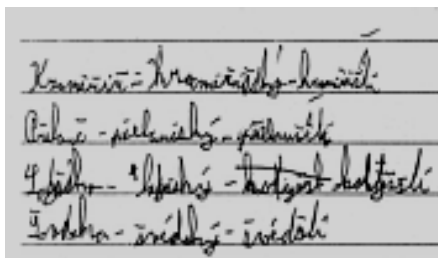


Obrázek č. 1: Ukázka dysgrafie (Zelinková 2003, str. 42)

### Dysortografie

Pod pojmem dysortografie se skrývá neschopnost či snížená schopnost osvojit si gramaticky správné psaní (Sovák 1972). Jedná se o poruchu pravopisu, která se velmi často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických projevů, jako jsou např. vynechávky, záměna tvarově podobných písmen. Vznikají tak zkomoleniny. Žáci s dysortografií zaměňují velká a malá písmena, často nepíší koncovky u slov. Špatně umísťují nebo vynechávají vyznačení délky samohlásek a dopouští se chyb v měkčení. V časově limitovaných úkolech, jako jsou např. diktáty, se mohou chyby neustále objevovat a přibývají i pravopisné chyby v jevech, které si žák osvojil a v ústní formě je umí bez obtíží a správně zdůvodnit (Bartoňová 2004).

V minulých letech se o pravopisných chybách nemluvalo v souvislosti s dysortografií vůbec. Předpokládalo se, že žák s dysortografií musí gramatiku zvládnout, pokud učení věnuje dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti však ukazují na to, že tomu tak není.



Obrázek č. 2: Ukázka dysortografie (Zelinková 2003, str. 43)

## **Dyskalkulie**

*„Specifická porucha počítání zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování.“* (Zelinková in Kucharská 2000, str. 30)

Dyskalkulie velmi úzce souvisí s poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie. Můžeme říci, že se jedná o poruchu abstraktního myšlení. Zároveň je ztížené chápání symbolické povahy grafických znaků – čísel.

Pravé dyskalkulie jsou poměrně vzácné, podle odhadů se vyskytují jen u zlomku procenta žáků. Někdy se za tuto poruchu mylně pokládá snížený intelekt žáka, kterému nejdou počty. Rovněž školní nezralost může být zaměněna za dyskalkulii. Podle charakteru obtíží můžeme dyskalkulii rozčlenit do několika typů:

- *Praktognostická dyskalkulie* - žák není schopen pochopit pojem číslo, má potíže např. s ubíráním množství, s rozkládáním nebo s porovnáváním počtu.
- *Verbální dyskalkulie* - verbální dyskalkulie se projevuje problémy žáka při označování počtu a množství předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Potíže mu rovněž dělá např. vyjmenování číselné řady.
- *Lexická dyskalkulie* - žák s tímto typem dyskalkulie není schopen číst číslice, čísla a operační symboly. Problémem jsou především tvarově podobné číslice, zlomky a desetinná čísla.
- *Grafická dyskalkulie* - pod tento pojem spadá neschopnost psát matematické znaky. Potíže má žák např. při zápisu čísel formou diktátu nebo přepisu. Číslice píše velmi často zrcadlově.
- *Operační dyskalkulie* - žák s touto formou poruchy není schopen provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit a dělit.
- *Ideognostická dyskalkulie* - jedná se o poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Potíže se u žáka objevují např. při řešení slovních úloh (Bartoňová 2004).

## **Dyspinxie**

*„Specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.“* (Bartoňová 2004, str. 12)

### **Dysmúzie**

Dysmúzie je specifická porucha učení, která postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Žák má potíže při rozlišování tónů, nepamatuje si melodii a není schopen reprodukovat rytmus (Bartoňová 2004). Patří mezi poruchy, které se vyskytují poměrně často, ale její dopad na výuku není tak závažný, jako např. u dyslexie (Michalová 2001).

### **Dyspraxie**

Jedná se o specifickou poruchu obratnosti. Žák má problémy jednak ve vyučování, jednak v běžném životě. Je pomalý, nešikovný, působí neupraveným dojmem (Bartoňová 2004). Koordinace pohybů žáka při jemné i hrubé motorice je pod úrovní vzhledem k jeho věku i očekávané inteligenci. Potíže s koordinací nejsou získané, ale jsou přítomny už od narození (Michalová 2001).

### ***Shrnutí***

*Problematikou specifických poruch učení se dnes zabývají v každodenním životě nejen učitelé ve školách, ale i rodiče žáků, u kterých jsou tyto poruchy diagnostikovány. Počet žáků s těmito poruchami je velký a proto se tomuto problému zejména v posledních letech věnuje velká pozornost, o čemž svědčí např. vznik tříd pro žáky se SPU. Učitelé by se měli o tuto problematiku více zajímat a seznamovat se s novými poznatky, aby v práci s těmito žáky zažívali úspěchy a zlepšení. Velmi důležitá je také vzájemná spolupráce učitelů v rámci školy, vzájemné předávání poznatků a zkušeností. Horší výsledky žáka ve čtení, psaní apod. nesouvisí s jeho inteligencí, je potřeba vědět, jak s ním pracovat, motivovat ho, aby neztratil zájem o učení a chuť dosáhnout zlepšení v dané oblasti. Důležité je, aby dostatek informací měli zároveň i rodiče, správně s dítětem při domácí přípravě pracovali a nerezignovali, když se po krátké době neobjeví u jejich dítěte zlepšení.*

## 2 Osobnost dospívajícího jedince se specifickou poruchou učení

### 2.1 Charakteristika období dospívání

*„Jednou jsem četl přirovnání, že s pubertou je tomu tak, jako když se housenka zakuklí a z kukly pak vylétne krásný, hotový, dokonalý motýl. Puberta je ta kukla, v níž probíhá tajemný děj přeměny“.* (Matějček 1989, str. 299)

Dospívání je velmi složitým obdobím v životě každého jedince. Je považováno za přechodný mezník mezi dětstvím a dospělostí. Všechny proměny probíhají ve velmi rychlém sledu, objevují se sekundární znaky a rychle nato většinou i primární znaky pohlavního dospívání. Spodní hranice nástupu dospívání se vymezuje mezi 11-12 lety, horní asi mezi 20-22 rokem života jedince (Langmeier, Krejčířová, 1998, Vágnerová 2000).

Změny se projevují u jedince jednak po stránce fyzické – první známky pohlavního zrání, akcelerace růstu a dosažení plné pohlavní zralosti, ale proměny zažívá i psychická oblast – výrazná je celková emoční labilita, nástup vyspělého myšlení anebo např. objevení nových a zatím pro jedince nepoznaných pudových tendencí a hledání způsobů jejich uspokojování. Rovněž i sociální oblast je tímto obdobím poznamenána – dospívající jedinec hledá nové sociální zařazení, mění se jeho pohled na sebe samého (Langmeier, Krejčířová 1998).

*„Mění se nejen zjev, kvality duševní činnosti, její výkonnost, ale také postoje, sociální vztahy, sebeutváření, zájmy, aspirace, hodnoty atp., tedy celá osobnost.“* (Čačka 2000, str. 222)

Období dospívání se člení na dvě hlavní části – **pubescence a adolescence**.

#### ***Období pubescence***

Období pubescence se objevuje u dospívajícího mezi 11. a 15. rokem jeho života. Dělí se do dalších 2 částí:

- fáze prepuberty: tato vývojová fáze začíná objevením prvních známek pohlavního dospívání. U dívek fáze prepuberty končí nástupem menstruace, většinou kolem 13. roku. U chlapců tato fáze končí objevením první noční poluce.
- fáze vlastní puberty: vlastní puberta se u dospívajícího objevuje nejčastěji mezi 13. až 15. rokem života, končí dosažením reprodukční schopnosti (Langmeier, Krejčířová 1998).

*„Pubescent přechází ze světa dětí do světa dospělých, nepatří zcela ani k světu prvnímu, ani k druhému. To se projevuje i v jeho psychice, charakterizované vnitřními rozpory, zvýšenou ostýchavostí, současně u některých agresivitou, sklonem zaujímat krajní postoje a stanoviska.“* (Michalová 2001, str. 6)

### ***Období adolescence***

Věková hranice období adolescence je mezi 15. až 20. rokem života. Jedinec v něm dosahuje reprodukční zralosti a dokončuje se jeho tělesný růst. Běžně je tato věková skupina označována jako „dorost nebo mladiství.“

Jedná se o obtížné životní stadium. Zvyšují se nároky kladené na adolescenta, mnohdy se už přibližují nebo vyrovnávají nárokům kladeným na dospělé. V tomto období adolescent dosahuje ve svých 18 letech plnoletosti a s tím i spojené právní odpovědnosti. Období adolescence je ohraničeno dvěma důležitými mezníky. Prvním mezníkem je ukončení povinné školní docházky, druhým pak zakončení přípravného profesního období, po kterém následuje nástup do zaměstnání (Vágnerová 2000).

### **Znaky dospívání**

#### ***Emoční labilita***

Jedním z výrazných znaků dospívání je emoční labilita. Emoční nevyrovnanost je výsledkem hormonálních změn. Dospívající bývají zranitelní a vztahovační, jejich citové reakce se mohou jevit okolí jako nepřiměřené a silné. Je to reakce na to, že nyní je v jejich životě více úzkosti než dříve a oni zatím nepřišly na způsob, jak se jí bránit.

Charakteristické je také nízké sebeovládání a impulzivita. Mnohdy se u dospívajících setkáváme s tím, že vysoká aktivita snadno a rychle přechází v apatii a nechut' k jakékoli činnosti. Stejně rychle se u nich mohou měnit také nálady. Ve velkém počtu se z nich stávají introverti uzavřeni sami do sebe (Čačka 2000, Vágnerová 2000, Langmeier, Krejčířová 1998).

„Projevy citových konfliktů bývají velmi silné a tak nápadné, že daly podnět k označení celého období jako období bouří a krizí.“ (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 143)

### ***Výkyvy ve výkonech***

Období dospívání je charakteristické nevyrovnanými výkony, ať už ve škole, ve sportu, či v jiných aktivitách, ve kterých mohly děti dříve i vynikat. Různorodost zájmů je velká a dochází k jejich častému střídání. To svědčí o jejich nevyhraněnosti, neschopnosti soustředit se na jednu zálibu nebo povinnost. Jednají neplánovitě, ukvapeně a často se vzdávají při objevení prvních problémů. Činnosti, které dospívajícího zajímají a věnuje se jim, bývají často odlišné od jeho dřívějších zájmů (Langmeier, Krejčířová 1998).

Aktivity	Podíl (%)	Čas (hodiny)
Škola, učení, domácí úkoly	43 - 46	28 - 30
Jídlo, hygiena	9 - 18	6 - 12
Sledování TV	8 - 9	6
Venku s kamarády	6 - 7	3 - 4
Pomoc rodičům	4 - 5	2 - 3
Čtení	4 - 5	2 - 3

Tabulka č. 1: Rozložení hlavních aktivit dětí v období puberty během pěti všedních dnů (Vágnerová, 2000, str. 230).

### ***Vztah k autoritám***

V období dospívání se mění pohled dospívajícího na okolní svět, na blízké jedince, ale mění se také jeho vztah k sobě samému. Začíná si klást otázky typu „kdo jsem, jaký jsem, co dokážu a co ne.“ Hledá svou vlastní jedinečnost, zkoumá své schopnosti, svou sílu.

Ke změnám dochází i ve vztahu k autoritám, ať už se jedná o rodiče, prarodiče či učitele. Myšlení a soudy dospívajícího bývají velmi často kritické. Rodina je mikrosvět, v němž probíhá vnitřní dění podle určitých pravidel vytvořených jejími členy. Tato pravidla by neměla omezovat, ale především pomáhat. Vztah k rodičům je pro dospívajícího velmi důležitý, protože i v tomto nelehkém období potřebuje pocit jistoty a lásky z jejich strany. To mu dodává pocit bezpečí. Může docházet k výraznému rozporu mezi názory dospívajícího a názory rodičů. Adolescent je kritický k jejich

hodnotám, názorům a celkovému stylu jejich života. Velmi často je porovnává s ideálem, který si vytvořil (Vágnerová 2000).

Rodiče musí být velmi trpělivý, protože dospívající jedinec je kritizuje, diskutuje s nimi, dává tak najevo svoji potřebu osamostatnit se a bouří se tak proti všem dospělým.

Typická pro období dospívání je emancipace od rodiny. Ta probíhá bez větších problémů, pokud má jedinec již z dřívější doby navázané méně konfliktní a hlubší vztahy se svými rodiči. Ti se mohou také dopouštět chyb - ať už nutí své dítě do předčasné samostatnosti anebo naopak se snaží co nejdéle udržet jeho dřívější závislost na nich (Langmeier, Krejčířová 1998). Rodiče by svým dětem neměli říkat, jaké by měly být, ale pokusit se jim dokázat, že je uznávají, respektují a přijímají je i s jejich problémy a vlastnostmi, i když k nim mají vnitřní výhrady (Michalová 2001).

#### ***Vliv vrstevníků***

Naopak stále silnější je vliv vrstevnické skupiny. Čas trávený s vrstevníky začíná pomalu narůstat oproti času tráveného s rodiči. Vztahy s vrstevníky mu dodávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodičů, ale zároveň ho také připravují pro nové vztahy v dospělosti (Langmeier, Krejčířová 1998). V životě dospívajícího jedince má velmi velký význam parta. Je to skupina přibližně stejných jedinců, která společně tráví čas mimo školu. Jestliže jedinec náleží k partě, zvyšuje to jeho sebedůvěru a poskytuje mu to možnost seberealizace. Nebezpečí hrozí v případě nedobrého rodinného zázemí po citové stránce. Tehdy začíná jedinec podléhat svým vrstevníkům po všech stránkách a v partě hledá to, čemu se mu nedostává v rodině. Potřeba přátelství v tomto období narůstá, důležitou roli hrají první lásky a rané partnerské vztahy, které stále nabírají na důležitosti. Situace, kdy je na jedné straně touha navázat partnerský vztah a na druhé straně pak nezkušenost, může být zdrojem celé řady nejistot. Nepříznivě může také působit tlak ze strany vrstevníků, kteří již partnerskou zkušenost mají nebo se tak prezentují.

### ***Zvyšování sexuální aktivity***

Sexuální aktivita vzrůstá a nabírá na důležitosti. Statistiky poukazují na to, že učňové, kteří dosahují dříve ekonomické i sociální nezávislosti, mají v tomto směru dřívější zkušenosti. Pro zahájení sexuálního života není ve většině případů motivací hluboký emoční vztah, ale častěji zvědavost dospívajících (Langmeier, Krejčířová 1998).

Typ zkušenosti (%)				
Soubor	Žádné	Chození	Erotické hry	Pohlavní styk
chlapci	20	31	26	23
děvčata	18	32	16	34
1. ročník	25	42	20	13
2. ročník	26	34	21	19
3. ročník	9	23	22	45
4. ročník	10	22	23	45
SOU	16	31	23	30
SOŠ	22	28	20	30
Gymnázia	25	41	17	17

Tabulka č. 2: Erotické a sexuální zkušenosti mládeže 14 – 18-ti leté (1992/1993) (Vágnerová 2000, str. 289).

*„Zde je důležitá úloha rozumné sexuální výchovy, která by pouze nehrozila a nezakazovala, ale která by spíše zdůrazňovala odpovědnost jedince za sebe i za druhého v jakýchkoli mezilidských vztazích, a tedy zvláště v tak intimních kontaktech.“*  
(Langmeier, Krejčířová 1998, str. 154)

### ***Intelligence***

Vývoj inteligence je na vrcholu nebo těsně před vrcholem. Inteligence ale sama o sobě nezaručuje inteligentní chování, úspěch v učení anebo dobré společenské uplatnění. Je řízena ostatními složkami osobnosti, především citovou, postojovou anebo motivační. Pro období dospívání jsou charakteristické změny v myšlení a chápání světa, rozvoj tvořivosti, abstrakce, logické paměti, úsudku, kritičnosti a zájmů.

Dospívající jedinec se účinněji učí poznáním logických souvislostí, méně se rozvíjí schopnost memorování a osvojování si nazpaměť materiálu, který nedává smysl. Pro myšlení je charakteristické, že dospívající je schopen pracovat s pojmy, nespokojí se s jediným řešením, které se jako první nabízí a je schopný vyjádřit i domněnky a srovnat skutečné s pouze myšleným.

U dospívajících dochází k tomu, že jejich poměrně vyspělá rozumová oblast je ovládána zatím nevyspělou a nevyzrálou osobností. Nemají dostatek životních zkušeností a ani pracovních strategií, které dodávají lidem určitou vyrovnanost. Často se setkáváme s tím, že zobecňující soudy a názory dospívajících chlapců a dívek bývají ukvapené, nepodložené a nepravdivé (Langmeier, Krejčířová 1998).

*„Dle teorie J. Piageta jde v pubertě a adolescenci jednoznačně o konečný rozvoj a dotvoření schopnosti abstraktního myšlení, tj. nejvyšší formy myšlení u člověka. Je to skutečná logika, myšlení o myšlení, přemýšlení v abstraktních pojmech, výměna myšlenek a respektování společenských pravidel a norem.“* (Daniel 2000, str. 1414)

### **Specifické vývojové problémy dospívajících**

1. Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí jedince. Tento rozdíl se může projevit např. objevením poruch chování u jedinců, kteří jsou nuceni chodit do školy, ačkoli se již cítí zralí pracovat a být ekonomicky nezávislí. Problém může být i to, že jedinec je fyzicky zralý pro sexuální život, touží po něm, ale ze společenských důvodů je nucen odkládat ho až do pozdějšího věku.

2. Rozpor mezi rolí a statusem. Pod pojem status spadají práva a povinnosti, které určují postavení jedince ve společnosti. Tato práva a povinnosti by měla představovat celek v souladu s chováním, které se od jedince očekává.

3. Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace. Starší generace má sklon k ulpívání na dřívějších hodnotách, které se pro ni staly jediným platným měřítkem. Dospívající si sbírají vlastní zkušenosti a odmítají přijmout stará měřítka za platná a jimi uznávaná.

4. Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti. Rozpor mezi vztahy v širší společnosti a citovými vztahy v rodině je příčinou mnoha konfliktů. Dospívající již není tak vázán na hodnoty a normy, které stanovili jeho rodiče a stále častěji je hodnotí kriticky (Langmeier, Krejčířová 1998).

*„Dospívající se po celé toto období nachází v určité nestabilní pozici, je sice již odloučen od světa dětí, ale ještě není přijat jako plnoprávný partner do společnosti dospělých.“ (Čačka 2000, str. 222)*

## **2.2 Specifika dospívajících jedinců se specifickými poruchami učení**

V této kapitole se budu zabývat dospívajícím jedincem, který má v různé míře potíže ve čtení, psaní, pravopisu a počítání, za které v podstatě on sám nemůže. To se projevuje nejen oblasti učení, ale i v oblasti psychiky a chování jedince.

*„U některých dětí s diagnostikovanou poruchou učení se podaří obtíže odstranit a oni pokračují v dalším studiu bez výrazných obtíží. Častější jsou však případy, kdy porucha v nějaké formě přetrvává.“ (Zelinková 2003, str. 186)*

Žák, později student, vynakládá na překonávání obtíží maximální úsilí, ale výsledky, kterých dosahuje, neodpovídají jeho snaze. Potíže se začínají stupňovat, postupně nerad čte, nerad pracuje s textem a nestačí tempu ostatních spolužáků. Velmi důležitá je kvalita tichého čtení. To začíná nabývat většího významu s postupujícím věkem. Zejména na střední škole je nedílnou součástí všeobecných studijních předpokladů.

Zkouškou tichého čtení u středoškoláků se zabývá D. Pokorná, P. Cimlerová, E. Chalupová a R. Rynešová (srov. Sborník 2005). V této zkoušce vyhodnotily jak kvantitu – průměrný počet slov přečtených za jednu minutu, tak kvalitu, která spočívá v porozumění a schopnosti reprodukce přečteného textu. Výsledky ukázaly, že rozdíly se významně liší podle typů jednotlivých středních škol. Počet slov klesá od studentů gymnázií, dále jsou studenti středních odborných škol a na posledním místě se umístili učni středních odborných učilišť. Rovněž se ukázaly rozdíly i mezi pohlavími, přičemž dívky dosahovaly lepších výkonů než chlapci stejného věku. Výsledek této zkoušky ale především ukázal, že kontrolní skupina studentů, u kterých byly diagnostikované SPU, dosahovala statisticky významně nižšího výkonu než je stanovený normou.

*„Jaké šance na zlepšení celkové kvality čtení má adolescent nebo dospělý člověk? Za rozhodující faktory považujeme nadání, motivaci ke čtení a trénink čtení. Nikdy nemusí být pozdě.“ (Kucharská 2005, str. 82)*

U dospívajícího se může začít rozvíjet pocit méněcennosti, který vyplývá z neúspěchů při studiu. Odborníci se na základě výzkumů domnívají, že tyto pocity vznikají kolem 10. roku života. U starších jedinců je proto velmi obtížné jejich sebepojetí změnit. Obtížně se zařazují do sociální skupiny vrstevníků, mají problémy ve vztahu k učitelům a rodičům. Pokud se takovému jedinci nevěnuje pozornost a nedostává se mu péče, může to vést až k jeho neurotizaci. Michael Ryan (in Michalová 2001) uvádí, že u dyslektiků se ve velké míře objevují deprese, na základě kterých vidí i svůj život v budoucnu plný zklamání a nezdarů.

*„Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu své okolí něčím zaujmout, šokovat, a to i přesto, že si je vědom změny okolí v citových vztazích k němu, které se postupně stanou zápornými.“* (Michalová 2001, str. 10)

Jak jsem se již zmiňovala dříve, je dospívání obdobím citového neklidu a zmatku. Dospívající přikládají velký význam názoru a mínění svých vrstevníků a právě dospívající jedinci se SPU mohou být svými spolužáky odmítáni a z jejich strany bráni jako méněcenní. Snaží se proto zaujmout své okolí aspoň nějakým způsobem, který nemusí být vždy ten nejlepší, např. překračují společenské normy, porušují pravidla soužití, dopouštějí se např. vandalismu, anebo se stávají členem party, která je riziková.

### **2.3 Profesní orientace**

Volba povolání představuje důležité a odpovědné rozhodnutí nejen pro žáky, kteří ukončují studium na základní škole, ale i pro jejich rodiče, kteří jim radí, směřují jejich kroky a podporují je v jejich rozhodnutích. Rodiče by měli svému dítěti poskytnout dostatek informací o možnostech studia na dané škole, vysvětlit výhody, ale i nevýhody studia, zajistit jim dostatek času na přípravu k přijímacím zkouškám a projevit jim v neposlední řadě chápající přístup a důvěru.

*„Volba povolání je jedno z hlavních témat dospívání. Ačkoli se volbou povolání obvykle miní okamžik, kdy člověk učiní rozhodnutí o svém budoucím povolání, jedná se ve skutečnosti o dlouhodobý proces. Od útlého dětství jsou děti vedeny vymezováním sebe sama prostřednictvím určitého povolání.“* (www.osops.cz)

Nejedná se o jednorázový akt, ale o dlouhodobý proces, který je ovlivňován řadou okolností, které mohou mít i negativní účinek na volbu povolání. Tyto okolnosti bychom mohli rozdělit do několika skupin:

- vlivy individuální – do této skupiny náleží vlohy, schopnosti, vlastnosti a zájmy jedince, ale také jeho životní hodnoty a životní historie. Část z nich je vrozená, část z nich je získaná. Ta je ovlivněna prostředím, ve kterém jedinec žije.
- vlivy sociální – tvoří je aktuální okolí jedince, do kterého spadá rodina, vyučující, vrstevníci apod. Ti vyvíjejí vůči žákovi očekávání, kterého on se snaží dostát a jejich očekávání nezklamat.
- vlivy společenské – tyto vlivy představují působení hodnot, norem a kulturních vzorců prostředí, ve kterém jedinec žije (www.osops.cz).

*„K obecným východiskům profesní volby dospívajícího patří znalosti a informace o různých profesích, vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony v různých oblastech a jejich hodnocení, sebehodnocení, přání a očekávání rodičů a doporučení školy“.* (Opatřilová, Zámečnicková 2005, str. 20)

Další východiska	Počet odpovědí	%
1) znalosti o různých profesích	25	20,0
2) školní prospěch	32	25,4
3) výkony – zdravotní stav	41	32,5
4) moje přání a očekávání	38	30,2
5) přání a očekávání rodičů	32	25,4
6) doporučení školy	43	34,1

Tabulka č. 3: Další východiska volby povolání – žák (Opatřilová, Zámečnicková 2005, str. 83).

Závažné rozhodování týkající se budoucího povolání se odehrává většinou kolem patnáctého roku života. Mladý člověk v tomto věku má jen velmi omezené představy o tom, jaké má možnosti. Zájmy a školní výsledky slouží žákovi a jeho okolí k poznávání jeho dispozic a schopností. Cílem vzdělávání je vybavení žáka kompetencemi, které mu umožní např. uvědomit si zodpovědnost za svůj vlastní život, získat základní informace a představu o světě práce nebo vytvoření motivace k aktivnímu pracovnímu životu. Podle toho, jak jsou jeho výkony hodnoceny okolím, si vytvoří představu o svých schopnostech, na základě kterých následně posuzuje, zda je pro něj povolání vhodné, či nikoli (Opatřilová, Zámečnicková 2005).

Obliba školních předmětů a výsledky v nich dosažených jsou podobně jako dětské hry a zájmy ovlivňovány představou dospělých v okolí dítěte o tom, jaké činnosti jsou vhodné spíše pro dívky a jaké pro chlapce. Humanistické předměty jsou z obecného pohledu vhodné spíše pro dívky, kdežto přírodovědné zase spíše pro chlapce. I tento fakt zasahuje do volby povolání. Pokud se ale žák rozhodne studovat i přesto obor, který je typický spíše pro druhé pohlaví, setkává se později s řadou překážek. Těmi může být např. posměch, podceňování, ale také formální a organizační překážky (jako např. chybějící šatny).

Žákům, kteří ukončují studium na základní škole, radí a pomáhají nejen rodiče, ale i jejich učitelé, výchovní poradci na školách, případně i pracovníci pedagogických poraden. Pomoc mohou také poskytnout Informační a poradenská střediska pro volbu povolání, která jsou zřizována při úřadech práce. Poskytují informace o jednotlivých typech škol, náročnosti studia, počty přijímaných žáků, ale i informace o vývoji na trhu práce (Opatřilová, Zámečnicková 2005).

*„Škola má řadu nástrojů na podporu nestereotypní volby povolání. Nejdůležitější je preventivní působení po celou dobu školní docházky. Vyučující by měli přistupovat k žákům a žákyním s respektem k jejich individuálním rozdílům, neměli by je vnímat jako zástupce určité skupiny“.* (www.osops.cz)

Problémy se mohou objevit i později, a sice při přechodu žáka ze základní na střední školu. Právě tehdy dochází ke změně nároků na žáka, a sice z hlediska studijního, sociálního, ale i emocionálního. Na začátku studia si student uvědomí, že věci neprobíhají tak hladce, jak tomu bylo dříve. Může dojít i k tomu, že z žáka, který byl na základní škole premiant, se na střední škole stane žák průměrný, v nejednom případě i podprůměrný. Z této situace mohou vyplynout šoky, traumata, selhání. Pomoci v takovém případě by měli především rodiče, kteří svým chápajícím přístupem mohou zabránit vzniku bezradnosti, nejistoty a depresím.

Novým a zvýšeným nárokům se lépe přizpůsobují žáci výkonní a psychicky odolní, schopní a silněji motivovaní. Pokud se student vyrovnal s adaptačními potížemi, znamená to předpoklad pro úspěšné zvládnutí střední školy (www.osops.cz).

## 2.4 Profesní orientace žáka se specifickými poruchami učení

Jedním z důvodů, proč je tolik pozornosti na základních školách věnováno reedukaci žáků se SPU a jejich překonání, je i jejich pozdější profesionální zařazení a volba povolání. Dříve se problematikou SPU na středních školách vědecká oblast příliš nezajímala. Situace se ale začíná měnit k lepšímu, o čemž svědčí legislativní opatření, které umožňuje speciálně pedagogickou podporu žákům se SPU na středních školách (Kucharská 2005).

*„Když dítě se specifickými obtížemi v učení opouští školu, jeho starosti a problémy nekončí.“ (Pokorná 1997, str. 16)*

Rozhodování žáků se SPU týkající se jejich dalšího vzdělávání je do značné míry těmito poruchami určováno. Důležitým faktorem je především jejich závažnost. Žák opouštějící základní školu, který má nadprůměrnou inteligenci, ale zároveň jsou u něj diagnostikovány SPU, má při výběru oproti ostatním žákům omezené možnosti. SPU se především projevují v hodnocení a klasifikaci dětí se SPU. Na náročnějších typech středních škol jsou jedním z nejdůležitějších kritérií pro přijetí dobré školní výsledky a proto šance na přijetí žáka se SPU na tyto školy je velmi malá. Rovněž dlouhodobé neúspěchy, se kterými se žáci nejen ve škole, ale i při domácí přípravě potýkaly, mají vliv na tom, že tito žáci nemají zájem o takové školy, kde se předpokládá náročná domácí příprava i školní práce.

Praxe ukazuje (Šmídová in Kucharská 2005), že rozdíly jsou i mezi žáky integrovanými v běžných třídách ZŠ a žáky docházejícími do specializovaných tříd nebo speciálních škol. Souvisí to s tím, že integrovaní bývají zpravidla žáci s lehčí formou SPU. U těch je pestrost a náročnost voleb dalšího vzdělávání daleko větší. Naopak žáci se speciálním vzděláváním jsou ve výběru daleko méně ambiciózní. Objevují se u nich tendence volit si praktické obory na středních odborných učilištích, mnohdy hluboko pod svými možnostmi a schopnostmi. Výsledkem toho v budoucnosti je fakt, že je jejich práce neuspokojuje a nenaplnuje a často se řadí mezi nezaměstnané.

*„Rodiče znají své děti nejlépe. Vědí, jaké obtíže jim činí příprava do školy, jakou motivaci ke studiu mají, co je baví, o co se zajímají atd. Rodiče také dokáží odhadnout, ať už na základě školních výsledků nebo jiných signálů, na jakou školu bude jejich dítě stačit, kde nebude zbytečně přetěžováno a kde se něco užitečného, co mu v budoucnu zajistí dobré zaměstnání, naučí.“ (Kucharská 2005, str. 88)*

Důležitou roli při rozhodování hraje v neposlední řadě postoj rodičů. Jak výsledky ukazují (Šmídová in Kucharská 2005), rodiče těchto žáků si uvědomují, že jejich dítě má určitý handicap oproti ostatním dětem. Znevýhodnění svých dětí, mnohdy i nevědomě, promítají do svých očekávání a plánů. Mnohem častěji jako adekvátní pro své dítě považují vzdělávání na středním odborném učilišti.

Pokud se žák se SPU rozhodne studovat střední školu, musí být on i jeho okolí při výběru velmi opatrný a zároveň i do jisté míry kritický. Týká se to žáků se slabším typem poruchy. Musí velmi objektivně zvážit požadavky týkající se učiva, které budou později na studenta kladeny. Nesmí se zapomenout na fakt, že tito žáci, později studenti, nejsou obecně dobrými čtenáři, mají obtíže při psaní, gramatice, případně v matematice. Následkem toho nemají zažitou učební látku ze základní školy, mají mezery ve svých vědomostech a jen s velkými obtížemi dokáží být rovnocennými konkurenty svým spolužákům. Po uvážení těchto negativ se do studia na středních školách pouští jen velmi malé procento dyslektických dětí. S tím souvisí i fakt, že v této době se většina ředitelů středních škol vědomě brání přijímat studenty se SPU (Kucharská, 2005).

Bohužel i v dnešní době je nedostatečná informovanost v oblasti středního vzdělávání týkající se problematiky poruch učení. Mezi učiteli a vychovateli je jen malé množství těch, kteří se touto problematikou zabývají a snaží se těmto studentům porozumět a pomáhat jim. Následkem této neinformovanosti je velký počet studentů a dospívajících, které jejich studium neuspokojuje, mají nechuť ke škole, trpí psychickými problémy, případně se u nich rozvíjejí i poruchy chování.

*„Učitelé, kteří se věnují dětem s poruchami učení, proto konají pro celou naši společnost neocenitelnou službu tím, že omezují počet neuspokojených a frustrovaných dětí. Tyto děti se v pozdějším věku mohou dále rozvíjet a nebudou vyhledávat podporu mezi jinými nešťastnými členy různých problémových skupin.“ (Pokorná 1997, str. 17)*

### ***Shrnutí***

*Dospívání je v životě každého jedince velmi složitým obdobím. Jedná se o předěl mezi dětstvím a dospělostí. Puberta je velmi náročná nejen pro dospívajícího, ale i jeho blízké okolí, zejména rodiče. Je to období charakteristické vnitřním zmatkem, nejistotou, touhou osamostatnit se a nebyť již tak závislí na rodičích. Naopak na důležitosti nabývají přátelé, vrstevníci, hledání si blízkého partnera.*

*Do období dospívání náleží i další velký mezník v životě člověka. Žáci opouštějí základní školu a musí se rozhodnout, jakým směrem se bude dál vyvíjet jejich budoucnost. V tomto věku nemají ale ještě příliš zkušeností a tak je nutné jim v rozhodování nabídnout pomocnou ruku. Rodiče by měli být při rozhodování objektivní a vycházet především z přání a možností svého dítěte a ne jich samých. Tato nelehká volba stojí i před žáky se SPU. Zde je podle mého názoru velmi důležitý názor poradenského pracovníka a dostatek informací týkající se práce se studenty se SPU na jednotlivých středních školách, přijímacích i závěrečných zkoušek a možnosti dalšího uplatnění.*

## 3 Vzdělávání studentů se specifickou poruchou učení

### 3.1 Legislativní rámec týkající se středního vzdělávání

Oblast středního vzdělávání upravuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Mezi další právní předpisy patří vyhlášky, např. podrobnostmi o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách se zabývá vyhláška č. 671/2004 Sb., ukončováním studia ve středních školách a učilištích se zabývá vyhláška č. 672/2004 Sb. ([www.mšmt.cz](http://www.mšmt.cz)).

*„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince.“ (Zákon 561/2004)*

Střední vzdělávání navazuje na základní vzdělávání, které dále rozvíjí. Vytváří předpoklady pro plnohodnotný osobní a občanský život. Vede studenty k samostatnému získávání informací a k celoživotnímu učení. Jeho cílem je připravit studenty pro výkon povolání nebo jejich pracovní činnosti.

Střední vzdělávání zákon rozděluje do následujících stupňů:

- Střední vzdělávání. Tento typ vzdělání získá student po ukončení vzdělávacího programu, který trval jeden nebo dva roky a probíhal formou denního vzdělávání.
- Střední vzdělávání s výučním listem. Student tohoto typu vzdělávání dosáhne, jestliže úspěšně ukončí vzdělávací program, který trval dva nebo tři roky a probíhal denní formou vzdělávání anebo úspěšně ukončil vzdělávací program zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem.
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou. Tohoto vzdělání dosáhne žák tehdy, jestliže úspěšně ukončí vzdělávací program šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávací program trvající čtyři roky formou denního vzdělávání, vzdělávací program nástavbového studia trvajícího dva roky denní formou vzdělávání anebo vzdělávací program zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (Zákon 651/2004). O přijetí uchazečů na školu rozhoduje ředitel této školy, který také vyhláší nejmeně jedno kolo přijímacího řízení na škole. Přijímací zkouška musí probíhat v termínu stanoveném právním předpisem a její forma a obsah musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělání.

*„Ke vzdělávání ve střední škole lze přijmout uchazeče, kteří splnili povinnou školní docházku nebo úspěšně ukončili základní vzdělávání před splněním povinné školní docházky, pokud tento zákon nestanoví jinak, a kteří při přijímacím řízení splnili podmínky pro přijetí prokázáním vhodných schopností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti.“ (Zákon 561/2004)*

### **Organizace středního vzdělávání**

Vzdělávání ve střední škole se rozděluje na teoretické, praktické vyučování a výchovu mimo vyučování.

Praktické vyučování se člení na odborný výcvik, cvičení, učební praxi a odbornou nebo uměleckou praxi a sportovní přípravu – podle jednotlivých oborů vzdělání. Uskutečňuje se na školách a školských zařízeních nebo na pracovištích fyzických nebo právnických osob, která uzavřela se školou smlouvu o obsahu a rozsahu praktického vyučování a o podmínkách jeho konání (Zákon 561/2004).

### **Průběh středního vzdělávání**

Uchazeč se stává studentem příslušné střední školy prvním dnem školního roku. V průběhu vzdělávání je žákovi umožněno přestoupit do jiné střední školy, a sice na základě písemné žádosti zákonného zástupce, jejíž součástí je souhlas žáka. O přestupu rozhoduje ředitel školy, který má právo stanovit rozdílovou zkoušku a určit její obsah, rozsah, termín i kritéria hodnocení.

Ředitel má rovněž právo žákovi, který splnil povinnou školní docházku, přerušit vzdělávání, a sice nanejvýše po dobu dvou let. Po uplynutí přerušení pokračuje žák v tom ročníku, ve kterém bylo jeho vzdělávání přerušeno.

V moci ředitele školy je i povolení žákovi, který splnil povinnou školní docházku, opakování ročníku, jestliže žák na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen (Zákon 561/2004).

### **Hodnocení výsledků vzdělávání žáků na středních školách**

Žák obdrží na konci každého pololetí vysvědčení, na kterém je hodnocení výsledků vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací obou způsobů.

*„Do vyššího ročníku postoupí žák, který na konci druhého pololetí příslušného ročníku prospěl ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem, s výjimkou předmětů, z nichž se žák nehodnotí.“ (Zákon 561/2004, §69)*

Žák, který neprospěl nejvýše ze dvou povinných předmětů, je povinen vykonat opravnou zkoušku v termínu, který stanoví ředitel školy. Pokud ji žák nevykoná, nebo se k ní nedostaví, neprospěl.

## **Ukončení středního vzdělání**

### **1. Závěrečná zkouška**

Tato zkouška se skládá v oborech vzdělávání, v nichž se dosahuje středního vzdělání a středního vzdělání s výučním listem. Žák ji může vykonat, pokud úspěšně ukončí poslední ročník středního vzdělávání. Nejpozději ji lze vykonat do 5 let od úspěšného ukončení posledního ročníku. Její téma, obsah formu, pojetí a termíny stanoví ředitel školy.

Závěrečná zkouška se koná před zkušební komisí, v jejímž čele stojí předseda zkušební komise, kterého jmenuje příslušný krajský úřad.

*„Žák vykoná závěrečnou zkoušku úspěšně, pokud úspěšně vykoná všechny zkoušky, které jsou její součástí.“ (Zákon 561/2004, §75)*

### **2. Maturitní zkouška**

Maturitní zkouška se skládá ze dvou částí – společné a profilové. Žák získá střední vzdělání s maturitní zkouškou jen tehdy, pokud úspěšně složí obě její části.

Společná část se skládá ze zkoušky z českého jazyka, z cizího jazyka – probíhají ústní i písemnou formou, a z volitelné zkoušky, která se skládá pouze písemně. Písemné části zkoušek probíhají neveřejnou formou, ostatní části zkoušek jsou veřejné.

Každý, kdo vykonal maturitní zkoušku, může do 8 dnů ode dne, kdy mu byl oznámen výsledek, požádat o přezkoumání průběhu a výsledku této zkoušky. Rovněž má právo nahlédnout do všech materiálů týkajících se jeho osoby.

*„Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem podrobnosti o podmínkách a způsobu konání maturitní zkoušky žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a cizinců a konání maturitní zkoušky v jazyce národnostní menšiny.“ (Zákon 561/2004, §80)*

### 3.2 Legislativní rámec týkající se studentů se specifickými poruchami učení

Touto problematikou se zabývá školský zákon 561/2004 v §16, který se nazývá Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*  
(Zákon 561/2004, §16)

Mezi **zdravotně postižené** jedince se na základě tohoto zákona řadí jedinci s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, autismem a s vývojovými poruchami učení nebo chování.

**Zdravotním znevýhodněním** se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování a vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Mezi **sociální znevýhodnění** se na základě zákona řadí rodinné prostředí, které má nízké sociálně kulturní postavení, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova (Zákon 561/2004).

Studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na poradenskou pomoc ze strany školy nebo školského poradenského zařízení. Zákon dále stanovuje, že mají právo na vytvoření takových nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožňuje.

Studenti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním mají dle zákona nárok na stanovení vhodných podmínek odpovídajících jejich potřebám jednak při přijímání ke vzdělání a jednak při jeho ukončování. Rovněž při hodnocení má být přihlíženo k povaze postižení nebo znevýhodnění.

*„Délku středního vzdělávání může ředitel školy ve vyjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“* (Zákon 561/2004, §16)

V pravomoci ředitele školy je se souhlasem krajského úřadu možnost zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává student se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezbytnou součástí je vyjádření školského poradenského zařízení (Zákon 561/2004).

### 3.3 Poradenský systém

Specifické poruchy učení mají různou etiologii, odlišné příčiny a zároveň i projevy. Každý jedinec s touto poruchou je individuální a vyskytují se u něj odlišné skupiny příznaků. Poradenské služby určené pro žáky s touto poruchou zajišťují jednak subjekty přímo ve škole. Spadá sem funkce výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Poradenské služby žákům se SPU poskytují ale i zařízení nacházející se mimo školu. Do této kategorie se řadí především pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a Dys-centra (Bartoňová 2004).

Poskytováním poradenských služeb ve školách a školských zařízeních se zabývá vyhláška 72/2005, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 9. února 2005.

*„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“ (Vyhláška 72/2005)*

Školy a školská poradenská zařízení poskytují bezplatně standardní poradenské služby na základě žádosti žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Žák je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenským zařízením

Poradenské služby by měly přispívat např.:

- k vytváření podmínek pro zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj a také o rozvoj osobnosti daného žáka
- k naplňování vzdělávacích potřeb a rozvoji schopností, dovedností a zájmů žáka
- k prevenci a k řešení výukových a výchovných obtíží a sociálně patologických jevů
- k vytváření vhodných podmínek pro integraci žáků
- k volbě další vzdělávací cesty

- k rozvíjení znalostí a dovedností pedagogických pracovníků
- k zmírnění důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku (Zákon 561/2004)

### **Školská poradenská zařízení**

#### ***Pedagogicko-psychologická poradna***

*„Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.“ (Vyhláška 72/2005)*

Svoji činnost poradna provádí ambulantně na pracovišti poradny nebo návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost ve školách a školských zařízeních.

Mimo jiné poradna poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, spolupracuje při přijímání žáků do škol, provádí diagnostiku žáků středních škol anebo poskytuje metodickou pomoc školám.

#### ***Speciálně pedagogické centrum***

*„Centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením.“ (Vyhláška 72/2005)*

Činnost centra se provádí ambulantně nebo návštěvami pracovníků centra ve školách a školských zařízeních.

Jeho náplň spočívá např.

- v zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků
- v zpracovávání odborných podkladů pro integraci těchto žáků
- v zajišťování speciálně pedagogické péče
- ve vykonávání speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky (Vyhláška 72/2005)

### **Poradenští pracovníci na školách**

*„Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy.“ (Vyhláška 72/2005)*

Funkce **výchovného poradce** musí být na všech základních, středních a speciálních školách. Většinou tuto funkci provádí učitel, který kromě svého úvazku plní také úkoly poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání. Činnost výchovného poradce spočívá např. v kariérovém poradenství, v metodické pomoci pedagogickým pracovníkům školy, v poskytování informací o činnosti školy, ve zprostředkovávání nových metod pedagogické diagnostiky,

**Školní metodik prevence** se zabývá např. koordinací a kontrolou preventivního programu školy, realizací aktivit školy v oblasti prevence sociálně-patologických jevů, vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně-patologických jevů, koordinací spolupráce školy s orgány státní správy.

Na školách může působit také **školní psycholog**. Ten se zabývá např.

- depistáží SPU na základních a středních školách
- zjišťováním sociálního klimatu ve třídě
- kariérovým poradenstvím žáků
- péčí o integrované žáky
- metodickou pomocí třídním učitelům (Vyhláška 72/2005)

Vyhláška 72/2005 dále umožňuje činnost speciálního pedagoga na školách. Jeho náplň práce spočívá např. ve vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb žáka, realizaci intervenční činnosti, provádění krátkodobé nebo dlouhodobé práce se žákem, besedách a osvětě zákonných zástupců žáků.

*„Poradenskou službu smí vykonávat jen pracovníci s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie nebo pedagogika-psychologie.“ (Bartoňová 2004, str. 61)*

### ***Shrnutí***

*Výchovnou a vzdělávací činnost na školách upravuje zákon O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – Zákon 561/2004. Střední vzdělávání navazuje na základní vzdělávání. Žáci po základní škole mohou pokračovat ve studiu na střední škole, střední škole s výučním listem a nebo na střední škole s maturitou. Součástí školského zákona je i legislativní úprava specifických poruch učení na středních školách. Jsou zde vymezeny práva i povinnosti studentů.*

*Oblastí poradenství se zabývá vyhláška 72/2005. Mezi školská poradenská zařízení náleží pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Poradenskou činností přímo na školách se zabývají výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové, anebo speciální pedagogové.*

## **4 Péče o studenty se specifickými poruchami učení na středních školách v Třebíči**

### **4.1 Charakteristika výzkumného šetření, cíle, hypotézy, metodologie**

Prováděný výzkum měl charakter dotazníkového šetření, které bylo realizováno na šesti středních školách v období od března do května 2009. Pět škol se nacházelo přímo ve městě Třebíči, jedna v Moravských Budějovicích. Jeden typ dotazníku byl určený pro výchovné poradce na středních školách, druhý typ pro studenty se specifickými poruchami učení, kteří na těchto středních školách studují.

Další součástí šetření byl nestandardizovaný rozhovor s pracovníci Pedagogicko-psychologické poradny v Třebíči. Obsah rozhovoru se týkal spolupráce této poradny se studenty, s jejich rodiči a se středními školami v Třebíči.

Za **hlavní cíl** jsem si stanovila zjistit, zda je na středních školách věnována studentům se specifickými poruchami učení dostatečná péče, zda jsou během přijímacích zkoušek, studia a závěrečných zkoušek nějakým způsobem zohledňováni vzhledem ke svým speciálním potřebám.

#### **Dílčí cíle výzkumné činnosti**

1. Zjistit, zda mohou studenti při přijímacích a závěrečných zkouškách na střední školy využít nějaké zohlednění.
2. Zjistit, zda poruchy učení mají vliv i na chování studentů.
3. Zjistit, zda střední školy spolupracují v dostatečné míře s rodiči studentů a jak probíhá spolupráce s poradenskými pracovníky.

#### **Stanovené hypotézy**

Následující hypotézy jsem stanovila na základě studia odborné literatury a zpracování teoretické části mé diplomové práce.

*Hypotéza H1 – Výchovní poradci středních škol se spíše málo zajímají o problematiku specifických poruch učení.*

*Hypotéza H2 – Diagnostikované specifické poruchy učení spíše více ovlivňují žáky při výběru střední školy.*

*Hypotéza H3 – Spolupráce pedagogicko-psychologické poradny se studenty s poruchami učení je spíše málo dostatečná.*

### **Metodologie výzkumu**

Při své práci jsem užila metodu kvantitativního výzkumu. Základní technikou, kterou jsem použila, bylo dotazníkové šetření. Dále jsem užila nestrukturovaného rozhovoru s výchovnými poradci a pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. Při zpracování výsledků dotazníkového šetření jsem použila univariační analýzu.

### **Časové rozvržení výzkumu**

Příprava výzkumného šetření	01/2009 - 02/2009
Samotný výzkum	03/2009 - 05/2009
Zpracování výsledků šetření	05/2009 – 06/2009

## **4.2 Charakteristika dotazníků**

Při svém výzkumném šetření jsem použila dva druhy dotazníků – jeden byl určený pro výchovné poradce, druhý pro studenty se specifickými poruchami učení.

### **Dotazník pro výchovné poradce**

Tento dotazník se skládal z 23 otázek, které jsem sestavila na základě stanovených cílů výzkumného šetření. Dotazníkového šetření se účastnilo 6 výchovných poradců působících na šesti různých středních školách. Metodu dotazníku jsem zvolila z důvodu časové nenáročnosti, dobré dostupnosti a jasnosti při vyhodnocování otázek.

- Prvních pět otázek sloužilo k získání základních dat týkajících se výchovných poradců. Týkaly se věku, vzdělání, kvalifikace apod.
- Dalších pět otázek se týkalo přijímacího řízení, zaměřila jsem se např. na počty přijímaných studentů a způsob přijímacího řízení.
- Následující dvě otázky se týkaly studentů s diagnostikovanými specifickými poruchami učení a možností zohledňování při jejich studiu.
- Dvě otázky se týkaly maturitních (závěrečných) zkoušek a možnosti zohledňování žáků s těmito poruchami.
- Čtyři otázky se týkaly profesního poradenství na školách.

- Tři otázky byly zaměřeny na zjištění míry spolupráce s rodiči studentů a s pedagogicko-psychologickou poradnou.
- Závěrečné dvě otázky sloužily ke zjištění zájmu výchovných poradců o problematiku specifických poruch učení a o další vzdělávání v této oblasti.

### **Dotazník pro studenty**

Dotazník určený studentům se skládal celkem ze 17 otázek. Tohoto šetření se účastnilo celkem 120 studentů studujících na šesti středních školách. Dotazníky jsem studentům doručila prostřednictvím výchovných poradců působících na těchto školách.

- První tři otázky v dotazníku zjišťovaly bibliografické údaje studentů, např. jejich věk a pohlaví.
- Následující dvě otázky se týkaly problematiky specifických poruch učení u studentů, např. věk jejich diagnostikování.
- Dvě otázky se týkaly přijímacího řízení na školu, na které nyní studenti studují.
- Dvě otázky byly zaměřeny na zjištění možnosti zohledňování studentů při jejich studiu vzhledem k jejich speciálním potřebám.
- Pomocí dalších čtyř otázek jsem zjišťovala míru spolupráce pedagogicko-psychologické poradny a studentů.
- Předposlední dvě otázky byly zaměřeny na zjištění, do jaké míry ovlivňují poruchy učení prospěch a chování studentů.
- V poslední skupině otázek se mohli studenti vyjádřit k tomu, jaký postoj k nim jejich škola zaujímá a do jaké míry spolupracuje s rodiči.

Pět škol, které jsem si vybrala pro svoje šetření se nacházelo v Třebíči, jedna střední škola v Moravských Budějovicích. Jednalo se o 3 střední školy a 3 střední odborná učiliště.

## **4.3 Vlastní šetření, analýza výsledků šetření**

### **A. Dotazník pro výchovné poradce**

Při zpracování dotazníků určených pro výchovné poradce jsem zvolila metodu univariační analýzy. Při této metodě se jednotlivé otázky analyzují podle jednotlivých odpovědí získaných z dotazníků. Navštívila jsem celkem 6 středních škol ve městě Třebíči a na dotazníky mi odpovědělo 6 výchovných poradců působících na těchto

školách. V následující části jsou jednotlivé otázky a odpovědi z dotazníků interpretovány a některé znázorněny pomocí tabulek.

### 1) Vaše pohlaví

Pomocí první otázky jsem zjišťovala pohlaví výchovných poradců na středních školách, které jsem za účelem mého šetření navštívila. Z odpovědí vyplynulo, že všech 6 výchovných poradců (100%) jsou ženy.

### 2) Váš věk

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Do 25 let	0	0%
26 - 35 let	2	33%
36 - 45 let	3	50%
46 - 55 let	1	17%
55 a více let	0	0%
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Tabulka č. 4: Věk dotazovaných výchovných poradců

Polovina respondentů (50%) se pohybovala mezi věkovou hranicí mezi 36 - 45 lety, dva (33%) se nacházeli mezi 26 - 35 lety a jeden (17%) výchovný poradce měl věk mezi 46 - 55lety.

### 3) Vaše vzdělání

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
VŠ, Speciální pedagogika	0	0%
VŠ, Pedagogická fakulta	2	33%
VŠ	4	67%
<b>Celkem</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Tabulka č. 5: Vzdělání výchovných poradců

Zajímavé je, že většina výchovných poradců (67%) měla vysokoškolské vzdělání zaměřené jiným směrem než pedagogickým. Další 2 dotazované (33%) měly vysokoškolské pedagogické vzdělání.

#### 4) Jste absolventem kurzu výchovného poradenství?

Čtvrtá otázka zjišťovala, kolik výchovných poradců prošlo kurzem výchovného poradenství. Na základě odpovědí jsem zjistila, že jedna třetina (33%) respondentů se kurzu poradenství zúčastnila, 4 výchovné poradkyně (67%) se tohoto kurzu nezúčastnily.

#### 5) Kolik studentů bylo přijato ke studiu na Vaší škole pro školní rok 2008/09?

#### 6) U kolika z nich byly diagnostikovány SPU?

	Počet žáků	Počet žáků s SPU	Vyjádření v procentech
1. škola	211	9	3%
2. škola	247	9	4%
3. škola	60	5	8%
4. škola	480	56	12%
5. škola	543	46	8%
6. škola	205	17	8%
<b>Celkem</b>	1746	142	8%

Tabulka č. 6: Počet studentů a studentů ser SPU

Pátá a šestá otázka z dotazníku je zpracována do jedné tabulky a vyhodnocena zároveň. Pátá otázka se týkala počtu přijatých studentů na střední školu pro školní rok 2008/2009. Šestá otázka se týkala počtu přijatých studentů, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Pomocí páté otázky jsem zjistila, že na šesti dotazovaných středních školách ve městě Třebíči nastoupilo ke studiu ve školním roce 2008/09 celkem 1746 studentů. U 142 (8%) z nich byly diagnostikovány specifické poruchy učení.

### **7) Jak jsou přijímáni žáci se SPU na Vaši školu?**

Z odpovědí vyplývá, že dvě třetiny (67%) z dotazovaných škol přijímají ke studiu žáky se specifickými poruchami učení bez přijímacího řízení. Pouze 2 (33%) z dotazovaných škol tyto žáky přijímají na základě přijímacího řízení a pohovoru.

### **8) Mají žáci se SPU při přijímacích zkouškách nějaké zohlednění?**

Na základě této otázky jsem zjistila, že na 4 (67%) středních školách, které jsem navštívila, mají žáci se specifickými poruchami učení při přijímacím řízení určitý typ zohlednění, naopak na 2 středních školách (33%) vykonávají tito žáci přijímací zkoušky bez možnosti zohledňování.

### **9) Jestliže ano, jaké?**

<b>Typ zohlednění</b>	<b>Počet škol (N=6)</b>
Možnost použít pomůcky	1
Jiná forma písemného zadání testu	2
Více času při písemných zkouškách	2
Možnost náhrady písemného zkoušení	0
Mírnější hodnocení	3

Tabulka č. 7: Zohlednění při přijímacích zkouškách

Na 1 z dotazovaných škol (17%) mají možnost studenti použít pomůcky. Na jedné třetině škol (33%) je jim nabízena jiná forma písemného zadání testu. Na dvou středních školách (33%), které jsem do svého šetření zařadila, mají studenti se SPU možnost větší časové dotace při přijímacích zkouškách. Na jedné polovině z dotazovaných škol (50%) jsou studenti při přijímacích zkouškách mírněji hodnoceni.

### **10) Mohou studenti se SPU při studiu využít nějaké zohlednění?**

Z odpovědí respondentů jsem zjistila, že na všech šesti dotazovaných středních školách (100%) v Třebíči mají studenti se specifickými poruchami učení možnost využít při studiu určitého způsobu zohlednění.

### 11) Jestliže ano, jaké?

Způsob zohlednění	Počet škol (N=6)
Individuální přístup	6
Možnost použití pomůcek	2
Redukce učiva	0
Individuální konzultace s vyučujícím	3
Nahrazení ústního zkoušení	1
Větší časová dotace písemných prací	1
Mírnější hodnocení	4

Tabulka č. 8: Zohlednění při studiu

Nabízené možnosti úlev při studiu studentů se specifickými poruchami učení na středních školách. Všech 6 výchovných poradců (100%) v dotazníku uvedlo, že studentům je zajištěn individuální přístup. Na jedné třetině škol (33%) mají studenti možnost použít pomůcky. Na polovině (50%) středních škol, na kterých jsem prováděla šetření, jsou studentům nabízeny individuální konzultace s vyučujícím. Na jedné škole (17%) mají studenti možnost náhrady písemného zkoušení ústním zkoušením. Rovněž na jedné škole (17%) mohou studenti využít větší časové dotace při jejich písemných pracích. Na dvou třetinách těchto škol (67%) jsou výkony studentů se SPU mírněji hodnoceny.

### 12) Při maturitních (závěrečných) zkouškách mohou studenti se SPU využít zohlednění?

Z odpovědí následující otázky v dotazníku jsem zjistila, že na všech šesti středních školách (100%), které se účastnily mého šetření, mají studenti se SPU možnost využít nějaký typ zohlednění při maturitní (závěrečné) zkoušce.

### 13) Pokud ano, jaké?

Způsob zohlednění	Počet škol (N=6)
Možnost použití pomůcek	3
Jiná forma písemného zadání	0
Více času při písemných zkouškách	5
Náhrada písemného zkoušení ústním	1
Mírnější hodnocení	0

Tabulka č. 9: Zohlednění při závěrečných zkouškách

Z odpovědí respondentů vyplývá, že na polovině škol (50%), na kterých probíhalo šetření, mohou studenti při závěrečných zkouškách použít pomůcky, jako je počítač, tabulky, kalkulatory. Největší počet škol (83%) umožňuje studentům větší časovou dotaci, na jedné škole (17%) mají studenti při vykonávání závěrečné zkoušky možnost využít náhrady písemného zkoušení ústním.

### 14) Jakým způsobem se Vaše škola věnuje volbě povolání, profesní orientaci a motivaci k dalšímu studiu?

Způsob	Počet škol (N=6)
Ve vyučovacím předmětu	4
Besedy	5
Individuální konzultace	5
Spolupráce s PPP	2
Spolupráce s IPS při ÚP	3

Tabulka č. 9: Profesní orientace

Cílem otázky bylo zjistit, do jaké míry se střední školy zabývají dalším vzděláváním svých studentů a profesní orientací. Na 4 středních školách (67%) se profesní orientaci věnují přímo ve vyučovacích předmětech, jako je např. občanská nauka nebo odborné předměty podle zaměření střední školy. Na 5 školách (83%) se pořádají besedy zaměřené na další vzdělávání studentů. Na 5 školách (83%) mají

studenti možnost využít individuální konzultaci s výchovným poradcem nebo třídním učitelem. 2 školy (33%) spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami a polovina dotazovaných škol (50%) spolupracuje s Informačním a poradenským střediskem pro volbu a změnu povolání při Úřadu práce v Třebíči.

### 15) Nabízí škola pro studenty se SPU i jiné formy poradenství?

Cílem otázky bylo zjistit, do jaké míry se věnují střední školy poradenské činnosti zaměřené na profesní orientaci studentů se specifickými poruchami učení. Polovina dotazovaných výchovných poradců (50%) odpověděla, že se tomuto typu poradenství pro studenty se SPU věnují, na polovině škol (50%) těmto studentům tento druh poradenství nabízen není.

### 16) Pokud ano, jaké?

Forma	Počet škol (N=6)
Pravidelné konzultace s tř. učiteli	2
Pravidelné konzultace s vých. poradcem	3
Větší spolupráce s PPP	1

Tabulka č. 10: Poradenství na škole

Z odpovědí vyplývá, že na jedné třetině dotazovaných škol (33%) mají studenti se specifickými poruchami učení možnost pravidelných konzultací s třídním učitelem, které jsou zaměřeny na profesní poradenství. Na polovině škol (50%) se touto problematikou mohou zabývat na pravidelných konzultacích s výchovným poradcem, 1 z dotazovaných škol (17%) spolupracuje v rámci profesního poradenství a dalšího vzdělávání studentů se SPU ve větší míře s pedagogicko-psychologickou poradnou.

**17) Je podle Vašeho názoru péče o studenty se SPU v oblasti dalšího studia a profesní orientace dostatečná?**

	Počet škol (N=6)
Ano	1
Spíše ano	3
Spíše ne	2
Ne	0

Tabulka č. 11: Péče o studenty se SPU

Jeden z dotazovaných výchovných poradců (17%) se domnívá, že péče o studenty se specifickými poruchami učení je v oblasti profesní orientace a dalšího vzdělávání dostatečná. Polovina výchovných poradců (50%) se domnívá, že tato péče je spíše dostatečná, třetina (33%) ji považuje za spíše nedostatečnou.

**18) Je podle Vašeho názoru Vaše škola dobrá volba pro žáky se SPU?**

	Počet škol (N=6)
Ano	2
Spíše ano	1
Spíše ne	3
Ne	0

Tabulka č. 12: Vhodnost školy pro studenty se SPU

Třetina respondentů (33%) je názoru, že střední škola, na které působí, je pro studenty se specifickými poruchami učení dobrá volba. 1 (17%) z nich ji považuje za spíše dobrou. Polovina respondentů (50%) je názoru, že střední škola, na které v současné době pracují, není spíše vhodná pro studenty se SPU.

### 19) Je podle Vašeho názoru spolupráce s PPP dostatečná?

	Počet škol (N=6)
Ano	3
Spíše ano	1
Spíše ne	2
Ne	0

Tabulka č. 13: Spolupráce s PPP

Cílem této otázky bylo zjistit, do jaké míry spolupracují střední školy s pedagogicko-psychologickou poradnou. Polovina (50%) dotazovaných si myslí, že tato spolupráce je dostatečná. Jeden výchovný poradce (17%) ji považuje za spíše dostatečnou a třetina (33%) si myslí, že je spíše nedostatečná.

### 20) Rodiče studentů se SPU mají zájem o konzultace s výchovným poradcem?

	Počet škol (N=6)
Ano	0
Spíše ano	2
Spíše ne	4
Ne	0

Tabulka č. 14: Spolupráce výchovného poradce s rodiči

Na základě této otázky jsem zjistila, že třetina (33%) dotazovaných výchovných poradců je názoru, že rodiče studentů se specifickými poruchami učení o konzultace s výchovným poradcem zájem spíše mají. Dvě třetiny (67%) dotazovaných je názoru, že rodiče těchto studentů o konzultace s výchovným poradcem spíše nestojí.

### 21) Zajímáte se hlouběji o problematiku SPU?

Na tuto otázku dvě třetiny (67%) výchovných poradců odpověděly, že se o problematiku specifických poruch učení zabývají hlouběji. 2 (33%) z dotazovaných se touto problematikou hlouběji nezabývá.

**22) Je podle Vašeho názoru nabídka dalšího vzdělávání pro výchovné poradce v oblasti SPU dostatečná?**

	Počet škol (N=6)
Ano	0
Spíše ano	3
Spíše ne	3
Ne	0

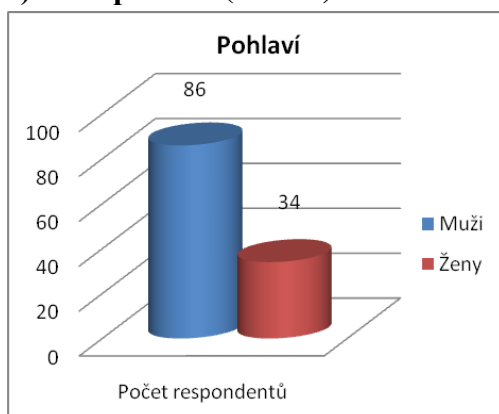
Tabulka č. 15: Nabídka dalšího vzdělávání

Závěrečná otázka se týkala názoru výchovných poradců na nabídku dalšího vzdělávání v oblasti problematiky specifických poruch učení. Polovina (50%) z nich ji považuje za spíše dostatečnou, druhá polovina (50%) za spíše nedostatečnou.

**B. Dotazník pro studenty**

Při zpracování následujících dotazníků jsem použila rovněž metodu univariační analýzy. Na otázky mi odpovídali studenti ze šesti středních škol ve městě Třebíči, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Jednotlivé odpovědi jsem znázornila pomocí grafů.

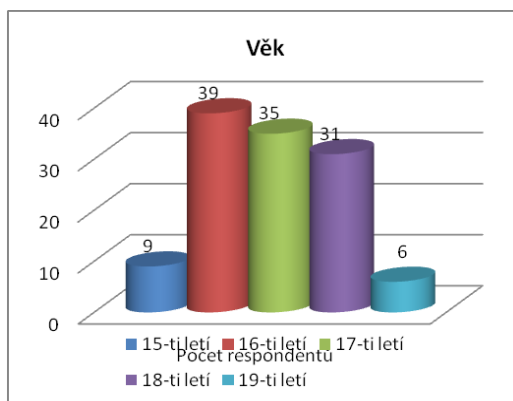
**1) Vaše pohlaví (N=120)**



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Cílem první otázky bylo zjistit, kolik je z celkového počtu 120 respondentů mužů a kolik žen. Z odpovědí vyplývá, že 86 respondentů je mužského pohlaví (72%) a 34 respondentů jsou ženy (28%).

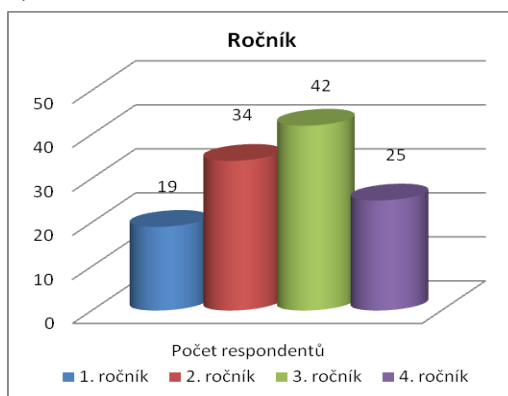
## 2) Váš věk (N =120)



Graf č. 2: Věk respondentů

Druhá otázka zjišťovala věk dotazovaných studentů. 9 (8%) z celkového počtu 120 studentů bylo patnáctiletých, Nejvíce bylo šestnáctiletých studentů – 39%. 35 (28%) dotazovaných mělo 17 let. 31 respondentů bylo osmnáctiletých. Nejméně bylo devatenáctiletých studentů – 6%.

## 3) Ročník (N=120)

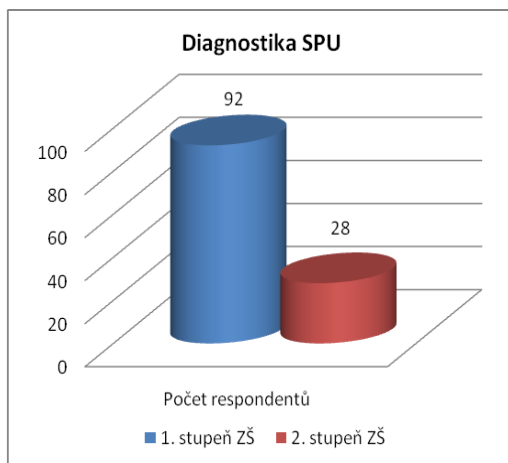


Graf č.3: Ročník studia

Pomocí třetí otázky jsem zjistila, v jakých ročnících studují dotazovaní studenti. 19 studentů (16%) navštěvovalo první ročník střední školy, 34 (28%) z dotazovaných studentů studovalo 2. ročník, nejvíce – 42 studentů (35%) bylo studenty 3. ročníku a 25

dotazovaných studentů (21%) navštěvovalo poslední, čtvrtý ročník.

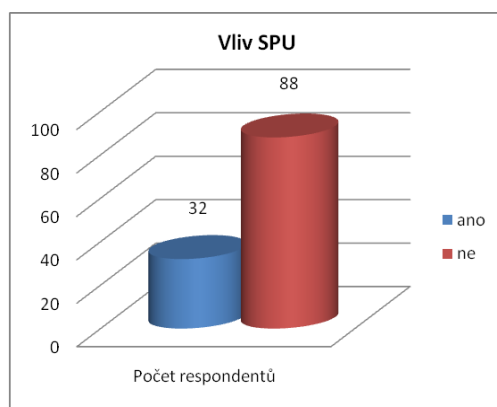
#### 4) Diagnostikování specifických poruch učení (N=120)



Graf č.4: Doba diagnostiky SPU

Další otázka byla zaměřena na zjištění časového období, kdy u studentů byly diagnostikovány SPU. U velké většiny z nich, u 92 studentů (77%), byly tyto poruchy učení diagnostikovány již na prvním stupni základní školy. 28 (23%) z celkového počtu dotazovaných studentů uvedlo, že k diagnostikování SPU u nich došlo na druhém stupni základní školy.

#### 5) Ovlivnění SPU při rozhodování o výběru střední školy (N = 120)

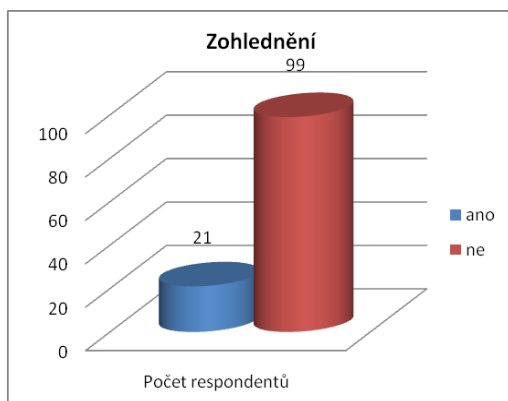


Graf č.5 – Vliv SPU na výběr střední školy

Pomocí páté otázky jsem chtěla zjistit, zda specifické poruchy učení na konci povinné docházky ovlivnily studenty a jejich rodiče při výběru střední školy. Méně

z nich – 32 (27%) z dotazovaných studentů uvedlo, že diagnostikování specifických poruch učení neovlivnilo jejich výběr střední školy. 88 (83%) naopak uvedlo, že specifické poruchy učení měly vliv na výběr střední školy.

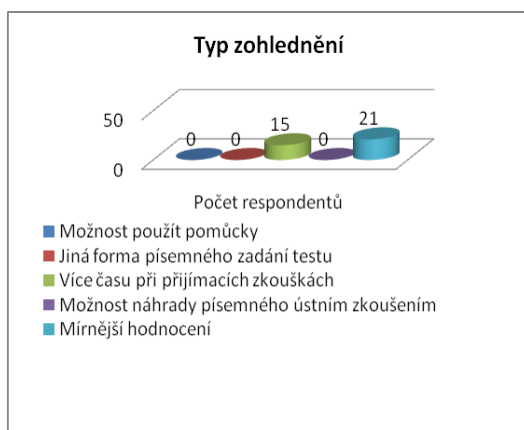
### 6) Zohlednění při přijímacím řízení (N=120)



Graf č.6: Zohlednění při přijímacím řízení

Cílem této otázky bylo zjistit, zda studenti při přijímacím řízení využili možnost zohlednění vzhledem k u nich diagnostikovaným SPU. Velká většina z nich – 99 studentů (83%) tuto možnost nevyužila, pouze 21 (17%) z dotazovaných studentů této možnosti využilo.

### 7) Pokud ano, jaké? (N=21)

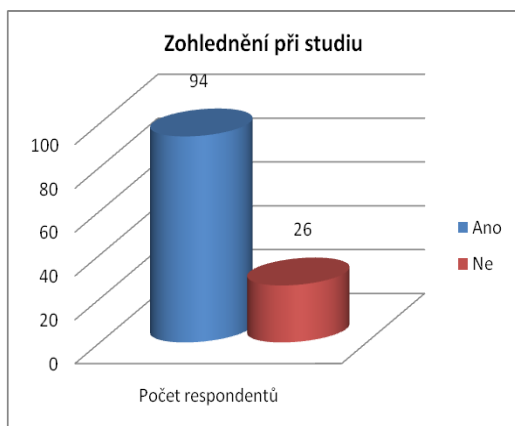


Graf č. 7: Způsob zohlednění

V sedmé otázce jsem se zaměřila na upřesnění typu zohlednění, které studenti využili při přijímacích zkouškách na střední školu. Studenti uvedli pouze dvě možnosti z nabízených typů zohlednění. 21 studentů (100%) využilo možnosti mírnějšího

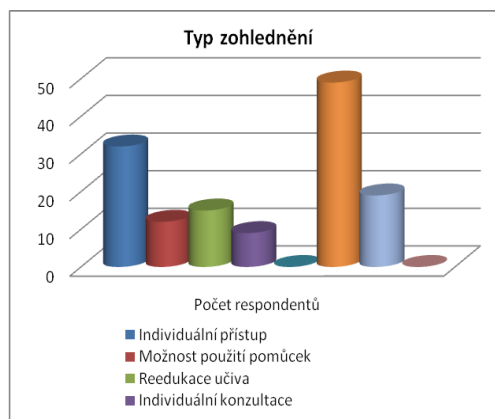
hodnocení při přijímacím řízení, 15 studentů (71%) využilo možnost větší časové dotace v průběhu přijímacích zkoušek.

### 8) Možnost zohlednění při studiu vzhledem k diagnostikovaným specifickým poruchám učení (N=120)



Graf č. 8: Zohlednění při studiu

V další otázce jsem se zaměřila na to, zda studenti mají možnost na střední škole, na které nyní studují, využít možnost zohlednění vzhledem k SPU, které u nich byly diagnostikovány. Velká většina respondentů 94 (78%) uvedla, že této možnosti využívá. Pouze 26 studentů (22%) uvedlo, že při studiu na střední škole možnost zohlednění z důvodu diagnostiky SPU nevyužívá.

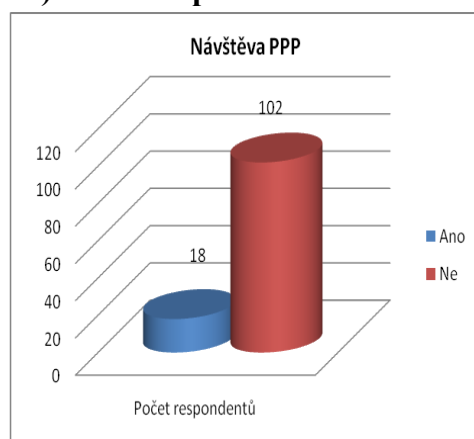


### 9) Pokud ano, jaké? (N=94)

Graf č. 9: Typ zohlednění

Další otázka navazuje na otázku předchozí. Snažila jsem se zjistit, jaké typy zohlednění při svém studiu respondenti využívají. Přibližně polovina studentů (52%) v dotazníku uvedlo, že využívá možnost větší časové dotace, 32 respondentů (34%) využívá možnosti individuálního přístupu, 19 studentů (20%) využívá možnosti mírnějšího hodnocení, 15 studentů (16%) využívá možnosti redukace učiva, 12 studentů (13%) využívá možnosti využití pomůcek při výuce a 9 studentů (10%) využívá možnosti individuální konzultace s vyučujícím.

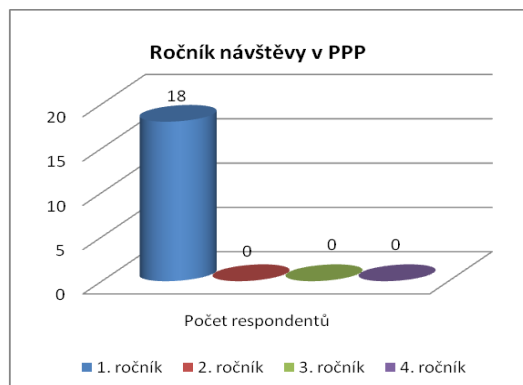
#### 10) Návštěva poradenského zařízení během studia (N=120)



Graf č. 10: Návštěva poradenského zařízení

Pomocí desáté otázky jsem se snažila zjistit, zda studenti, u nichž byly dříve diagnostikovány SPU, navštívili během svého studia na střední škole nějaké poradenské zařízení. Velká většina respondentů - 102 (85%) uvedla, že žádné poradenské zařízení během studia na střední škole nenavštívila. Pouze 18 studentů (15%) navštívilo poradenské zařízení od doby, kdy začaly studovat na střední škole.

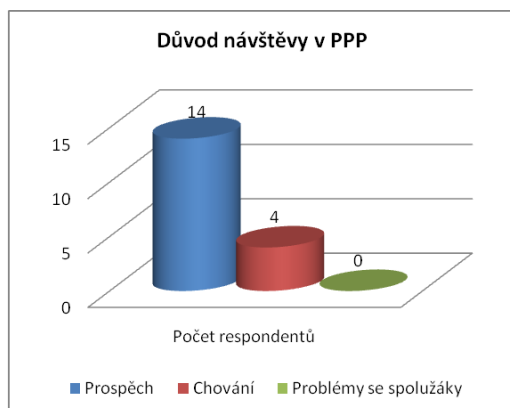
### 11) Pokud ano, v kolikátém ročníku? (N=18)



Graf č. 11: Ročník návštěvy poradenského zařízení

Jedenáctá otázka navazuje na otázku desátou. Týkala se studentů, kteří navštívili během studia na střední škole nějaký typ poradenského zařízení. Všechny 18 studentů (100%) v dotazníkovém šetření uvedlo, že poradenské zařízení navštívilo v prvním ročníku studia na střední škole.

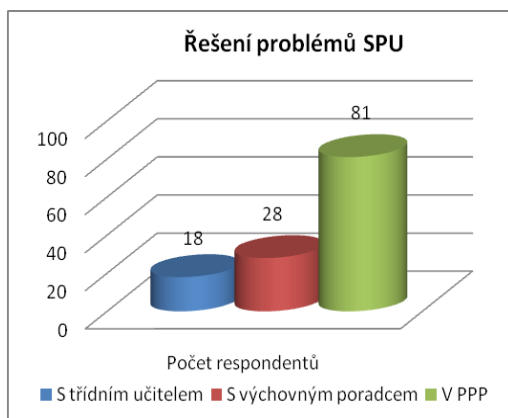
### 12) Pokud ano, z jakého důvodu? (N=18)



Graf č.12: Důvod návštěvy poradenského zařízení

Následující otázka se týkala rovněž studentů, kteří navštívili během studia poradenské zařízení. Cílem bylo zjistit, z jakého důvodu studenti poradenské zařízení navštívili. 14 studentů (78%) navštívilo poradenské zařízení kvůli svému prospěchu, u 4 studentů (22%) bylo důvodem jejich návštěvy poradenského zařízení jejich chování. Ani jeden ze studentů nenavštívil poradenské zařízení proto, že by měl problém se svými spolužáky.

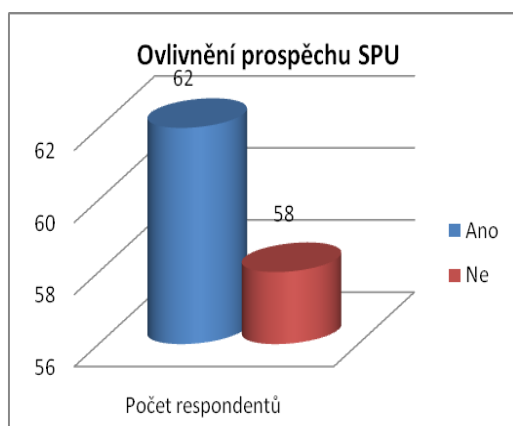
### 13) Řešení problémů spojených s problematikou specifických poruch učení (N=120)



Graf č. 13: Řešení SPU

Ve třinácté otázce jsem se zaměřilo na to, s kým studenti mohou řešit problémy vyplývající ze SPU. 81 studentů (67%) v dotazníku uvedlo, že tyto problémy jim pomohou řešit v pedagogicko-psychologické poradně. 28 studentů (23%) se radí se svým výchovným poradcem a 18 studentů (15%) ve svých odpovědích uvedlo, že tyto problémy mohou řešit na konzultacích se svým třídním učitelem.

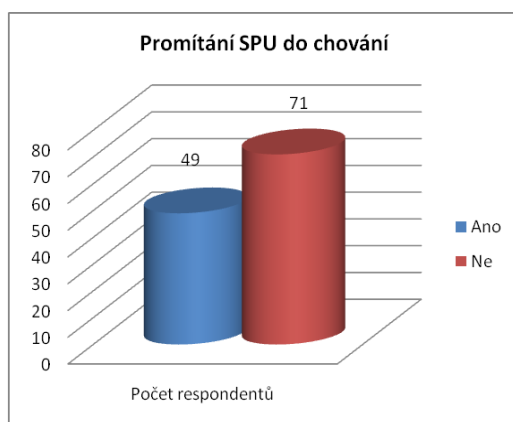
### 14) Ovlivňují SPU váš prospěch při studiu? (N=120)



Graf č. 14: Vliv SPU na studium

Další otázka se týkala zjištění, zda SPU ovlivňují prospěch studentů. Z odpovědí vyplývá, že přibližně polovina studentů (52%) se domnívá, že SPU mají vliv na jejich prospěch, 58 studentů (48%) uvedlo, že SPU se na jejich prospěchu neodrážejí.

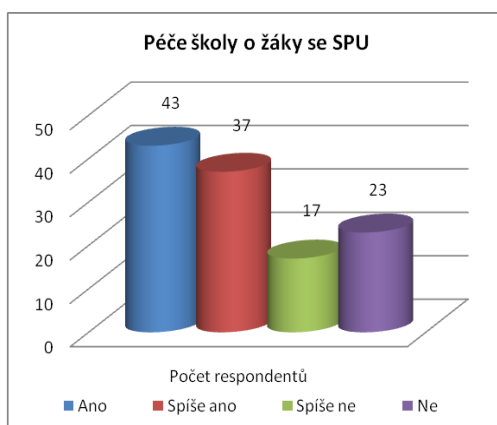
**15) Promítají se specifické poruchy učení podle Vašeho názoru do Vašeho chování? (N=120)**



Graf č. 15: Vliv SPU na chování

Následující otázka byla zaměřena na propojení SPU a chování studentů. Respondentů jsem se v dotazníku tázala, zda SPU ovlivňují jejich chování. Větší část z nich – 71 studentů (59%), odpovědělo, že SPU jejich chování neovlivňují. Naopak 49 studentů (41%) v dotazníku uvedlo, že SPU se do jejich chování promítají.

**16) Je podle Vašeho názoru péče ze strany Vaší školy o žáky se specifickými poruchami učení dostatečná? (N=120)**

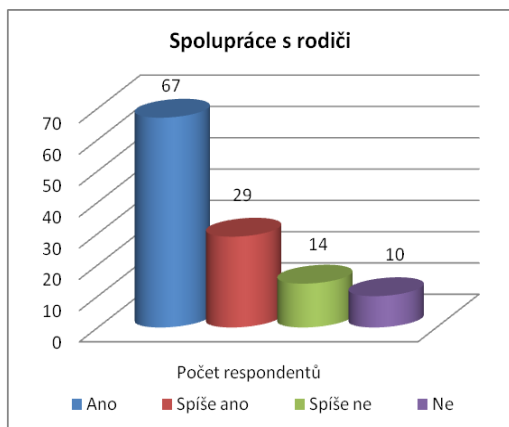


Graf č. 16: Péče školy o žáky se SPU

Cílem této otázky bylo zjistit, zda si respondenti myslí, že péče o studenty se SPU je ze strany jejich školy dostatečná. Přibližně třetina studentů (36%) uvedla, že dle jejich názoru je péče školy dostatečná. 37 (31%) studentů uvedlo, že péče je spíše dostatečná. Z odpovědí 17 studentů (14%) vyplývá, že péči ze strany školy

považují za spíše nedostatečnou a 23 (19%) studentů je názoru, že péče ze strany jejich školy je nedostatečná.

### 17) Spolupracuje škola v dostatečné míře s Vašimi rodiči? (N=120)



Graf č. 17: Spolupráce školy s rodiči

Poslední otázka byla zaměřena na spolupráci střední školy s rodiči. 67 (56%) studentů si myslí, že jejich škola s rodiči spolupracuje v dostatečné míře. 29 studentů (24%) si myslí, že tato spolupráce je spíše dostatečná. 14 z dotazovaných studentů (8%) je názoru, že spolupráce mezi školou a jejich rodiči je spíše nedostatečná a nejméně studentů (12%) uvedlo, že spolupráce je nedostatečná.

#### 4.4 Závěry šetření, diskuse

*Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je na středních školách věnována studentům se specifickými poruchami učení dostatečná péče, zda jsou během přijímacích zkoušek, studia a závěrečných zkoušek nějakým způsobem zohledňováni vzhledem ke svým speciálním potřebám.*

Prezentovaný výzkum obsahuje postoje a názory výchovných poradců působících na vybraných středních školách v Třebíči a zároveň také názory a postoje studentů, u nichž byly diagnostikovány SPU, kteří na těchto školách studují.

Cílem bylo zjistit, zda speciální péče, které se dostává žákům se SPU na základních školách, přetrvává i v jejich dalším studiu a jakým způsobem je realizována. Vlastní výzkum probíhal v období od března do května 2009.

V následujícím textu budu užívat zkratku VP = výchovný poradce.

*Hypotéza H1 – Výchovní poradci středních škol se spíše málo zajímají o problematiku specifických poruch učení.*

Tuto hypotézu jsem si stanovila za tím účelem, abych zjistila, do jaké míry se výchovní poradci působící na středních školách zajímají o problematiku specifických poruch učení. Z výzkumného šetření je jasně vidět, že v oblasti školství pracují převážně ženy ve střední věkové hranici (viz. ot. č.1 a 2 pro VP). Bohužel se s muži na školách setkáváme jen ve velmi malém počtu jednak na pozici učitelů, ale i výchovních poradců. Žáci i studenti potřebují ve vzdělávání ale i mužský prvek. Jsou předměty, např. odborné, pro jejichž výuku jsou vhodnější muži. Proto je nutné vytvořit takové pracovní podmínky, aby oblast školství byla pracovně přitažlivá i pro muže.

U 8% studentů, přijatých v roce 2008/09 ke studiu na středních školách v Třebíči, byly diagnostikovány SPU (viz. tab.č. 6). Tento počet studentů není nijak malý a proto je nutné jim zajistit speciální péči, o kterou by se měly na středních školách starat jednak vyučující v předmětech, ale i výchovní poradci. Nejvíce, dvě výchovní poradkyně, působí na Střední škole stavební v Třebíči, kterou navštěvují převážně chlapci. Právě na této škole byl také největší počet studentů se SPU – 12%. Aby práce výchovních poradců byla dostatečně efektivní, měli by mít dostatečné vzdělání. Je proto zvláštní, že většina respondentů (67%) uvedla vysokoškolské, ale nepedagogické vzdělání. Pouze jedna třetina dotazovaných se zúčastnila kurzu výchovního poradenství (viz. ot. č. 4 pro VP).

Pozitivním zjištěním je, že většina dotazovaných výchovních poradkyň se o problematiku SPU zajímá hlouběji a má zájem se v této oblasti dále vzdělávat (viz. ot.č. 21). Méně pozitivní je zjištění prezentované v otázce č. 22., kde ani jedna z poradkyň nepovažuje nabídku dalšího vzdělávání v této problematice za dostatečnou. Polovina ji vidí jako spíše dostatečnou, druhá polovina jako spíše nedostatečnou. Lze tedy říci, že výchovní poradci jsou o problematice týkající se SPU dostatečně informováni a otevření možnosti dalšího vzdělávání, které jim umožní zvýšit efektivitu práce se studenty s těmito poruchami.

Tato hypotéza H1 byla v rámci výzkumného šetření **falzifikována**.

*Hypotéza H2 – Diagnostikované specifické poruchy učení spíše více ovlivňují žáky při výběru střední školy.*

Cílem stanovené hypotézy bylo zjistit, do jaké míry diagnostika SPU ovlivňuje žáky končící základní školu při rozhodování o střední škole, na které budou pokračovat ve studiu. Z dotazovaných 120 studentů se SPU ve věku mezi 15 až 19 lety byly tři čtvrtiny mužského pohlaví a jen 34 dívek (viz graf č. 1, 2). U velké většiny z nich byly SPU diagnostikovány již na 1. stupni základní školy.(viz graf č. 4) Velká většina respondentů v dotazníku uvedla, že SPU nehrály roli při jejich rozhodování o střední škole, na které chtěli studovat. Pouze 32 studentů uvedlo, že SPU hrály roli při rozhodování o dalším studiu. Souvisí to určitě i se skutečností, která vyplývá z dotazníku pro výchovné poradce, že na většině těchto škol (67%) byli studenti se SPU přijímáni bez přijímacího řízení (viz graf č. 7). Pouze na dvou školách vykonávají studenti se SPU přijímací zkoušky bez možnosti jakéhokoli zohlednění (viz. ot. č. 8 pro VP). Z odpovědí studentů vyplývá, že pouze 17% z nich při přijímacím řízení na střední školu využili možnost nějakého zohlednění, jako je mírnější hodnocení jejich výkonu a větší časová dotace ( viz. graf č. 6,7).

Z výzkumného šetření je patrné, že studenti středních škol mají ve velké většině (viz. graf č.8) během studia možnost využít nějaký způsob zohlednění vzhledem k diagnostice SPU, nejčastěji uváděli možnost větší časové dotace při písemných pracích, nebo individuální přístup (viz. graf. č. 9). Z toho je patrné, že se na těchto školách problematikou související se SPU zabývají a snaží se studentům při jejich studiu podat pomocnou ruku. Z odpovědí respondentů je patrné, že 62% dotazovaných studentů si myslí, že SPU ovlivňují jejich prospěch (viz. graf č.14). Daleko méně studentů si myslí, že se SPU promítají také do jejich chování (viz. graf č. 15).

Pozitivním zjištěním vyplývajícím z šetření je, že nejvíce dotazovaných je toho názoru, že péče, kterou poskytuje jejich střední škola studentům se SPU je dostatečná, jsou s ní tedy spokojeni. Pouze 23 respondentů považuje péči školy o tyto studenty za nedostatečnou (viz. graf. č. 16). Naopak z odpovědí výchovných poradců je patrné, že nejvíce z nich je toho názoru, že střední škola, na které působí, není spíše vhodná pro studenty se SPU (viz. tab. č.13).

Tato hypotéza H2 byla v rámci výzkumného šetření **falzifikována**.

*Hypotéza H3 - Spolupráce pedagogicko-psychologické poradny se studenty s poruchami učení je spíše málo dostatečná.*

Cílem stanovené hypotézy bylo zjistit, na jaké úrovni je spolupráce studentů se SPU a pedagogicko-psychologické poradny. Svoji bakalářskou práci jsem věnovala problematice SPU na základních školách. Ze studia odborné literatury, rozhovorů s učiteli základních škol a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny jsem zjistila, že spolupráce mezi školami a žáky se SPU je na vysoké úrovni, jsou jim nabízeny pravidelné konzultace a možnosti reedukace. Zajímalo mě tedy, jestli tato spolupráce pokračuje i na školách středních.

Z rozhovoru s pracovníci poradny jsem zjistila, že žák navštíví ve většině případů poradnu v posledním ročníku základní školy. Pracovnice na základě vyšetření rozhodne, zda žákovi doporučí, aby mu byl při přijímacích zkouškách na střední školu umožněn nějaký způsob zohlednění, např. větší časová dotace. Studenti ve většině případů poradnu navštíví opět až v posledním ročníku střední školy, kde je zde opět rozhodnuto o tom, zda jim pracovnice doporučí zohlednění u závěrečných zkoušek nebo maturit. Tuto skutečnost jsem si ověřila i ve svém šetření, kdy velká většina dotazovaných - 85%, uvedla, že na střední škole poradenské zařízení dosud nenavštívila (viz. graf č.10). Pouze 18 studentů pedagogicko-psychologickou poradnu navštívilo, a sice hned v 1. ročníku střední školy. (viz. graf č.11). Důvodem návštěvy poradny byl ve velké většině prospěch studentů, pouze 4 studenti ji navštívili z důvodu jejich chování (viz. graf č.12). Méně než polovina respondentů ve svých odpovědích uvedla, že si není vědoma toho, že by SPU nějakým způsobem ovlivňovaly jejich chování (viz. graf č.15). Zajímavé je, že velká většina dotazovaných studentů uvádí, že problémy vyplývající se SPU by řešila právě v poradenském zařízení (viz. graf č.13). Jejich četnost návštěv poraden tomu ovšem neodpovídá. S tím souvisí např. i skutečnost, kterou jsem zjistila na základě rozhovoru s pracovníci poradny, a sice, že poradny neevidují ani počty studentů se SPU na jednotlivých středních školách.

Polovina dotazovaných výchovných poradců středních škol považuje spolupráci poraden se studenty se SPU za dostatečnou (viz. ot. č.19 pro VP). Četnost návštěv studentů v těchto zařízeních a informovanost poraden o jednotlivých studentech se SPU na školách tomu podle mého názoru ovšem neodpovídá.

Tato hypotéza H3 byla v rámci výzkumného šetření **potvrzena**.

V následující části uvádím vyhodnocení dílčích cílů provedeného výzkumného šetření.

## **1. Cílem bylo zjistit, zda mohou studenti při přijímacích a závěrečných zkouškách na střední školy využít nějaké zohlednění.**

Problematikou přijímacího řízení i závěrečných zkoušek studentů se SPU na střední školy jsem se zabývala ve skupině otázek v dotaznících určených pro výchovné poradce, ale i v dotaznících, které vyplňovali studenti středních škol se SPU.

Na základě vyhodnocení dotazníků určených pro výchovné poradce jsem zjistila, že 4 ze 6 dotazovaných škol umožňují studentům se SPU při přijímacích zkouškách určitý způsob zohlednění (viz. ot. č.8 pro VP), nejčastěji jinou formu písemného zadání testu a větší časovou dotaci (viz. tab. č.7). K tomuto zohlednění je ovšem potřeba doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Z odpovědí studentů vyplývá, že 83% studentů možnost zohlednění při přijímacím řízení na střední školu nevyužilo (viz. graf č. 6), a to i z toho důvodu, že mezi školami byly i takové, které tyto studenty přijímaly bez přijímacího řízení (viz. ot.č.7 pro VP).

Shoda naopak panuje mezi středními školami v otázce zohlednění studentů se SPU při závěrečných zkouškách nebo maturitách. 100 % dotazovaných středních škol těmto studentům určitý typ zohlednění umožňuje (viz. ot. č 12 pro VP), ovšem na základě doporučení poradenského zařízení. Jako nejčastěji užívaná varianta zohlednění těchto studentů u jejich závěrečných zkoušek je možnost větší časové dotace (viz. tab. č.9).

Pozitivním zjištěním vyplývajícím z tohoto šetření je, že všechny školy, které se ho zúčastnily, si problematiku SPU uvědomují a snaží se studentům jejich handicap ulehčit možností využít určitého způsobu zohlednění, nejčastěji doporučeného poradenským zařízením.

## **2. Cílem bylo zjistit, zda poruchy učení mají vliv i na chování studentů.**

Z analýzy odpovědí na otázku č. 15 v dotaznících určených studentům se SPU je zřejmé, že většina z nich je názoru, že SPU se do jejich chování nepromítají a nemají na něj žádný vliv. 41 % dotazovaných studentů je názoru, že poruchy učení se promítají zároveň i do jejich chování. Pouze 4 dotazovaní studenti navštívili během studia na střední škole poradenské zařízení z důvodu jejich problematického chování (viz. graf č. 12).

### **3. Cílem bylo zjistit, zda střední školy spolupracují v dostatečné míře s rodiči studentů a jak probíhá spolupráce s poradenskými pracovníky.**

V dotazníku určeného pro studenty byla otázka č. 17 zaměřená na spolupráci školy s rodiči studentů. Po analýze jednotlivých odpovědí je zřejmé, že více než polovina dotazovaných studentů považuje spolupráci školy s jejich rodiči za zcela dostatečnou, což je pozitivní výsledek. 29 respondentů ji shledává spíše dostatečnou, 14 spíše nedostatečnou a pouze 10 studentů je názoru, že tato spolupráce je nedostatečná. Do spolupráce školy s rodiči spadá i spolupráce rodičů studentů se SPU s výchovným poradcem. Míru této spolupráce jsem zjišťovala pomocí otázky č. 20 v dotazníku pro výchovné poradce. Zde zjištěné výsledky tak optimistické již nejsou. Ani jeden z dotazovaných výchovných poradců ji nepovažuje za dostatečnou. 2 výchovní poradci ji hodnotí jako spíše dostatečnou a dvě třetiny ji považují za spíše nedostatečnou. Rodiče těchto studentů by si měli uvědomit, že ačkoli jejich dítě studuje již na střední škole, potřebuje stále jejich podporu, pochopení a pomoc. Potřebné informace získají právě tím, že se budou snažit být v kontaktu s těmi, kteří jejich dítě na střední škole vzdělávají a snaží se mu jeho vzdělávací cestě pomoci.

Na spolupráci školy s pedagogiko-psychologickou poradnou byla zaměřena otázka č. 19 v dotazníku určeném pro výchovné poradce. Nejvíce z nich – 3 dotazovaní, ji hodnotí jako zcela dostatečnou, což je opět pozitivní výsledek. 1 dotazovaný výchovný poradce je názoru, že tato spolupráce je spíše dostatečná, 2 dotazovaní ji shledávají jako spíše nedostatečnou.

K tomu, aby péče a pomoc studentům se SPU byla optimální a vyvážená, je podle mého názoru nutná spolupráce všech následujících subjektů – studentů, rodičů, školy a výchovných poradců a v neposlední řadě pedagogicko - psychologické poradny. Pokud tomu tak není, vzdělávání studentů se SPU, ale i studentů jako takových, je tím narušeno a poznamenáno.

Na závěr mohu konstatovat, že se v rámci výzkumného šetření podařilo splnit všechny stanovené cíle.

## **ZÁVĚR**

V současné době je problematika specifických poruch učení velmi rozšířeným a často diskutovaným problémem. Nejsou jen častým tématem na školách, ale stále více se dostávají také do povědomí laické veřejnosti. Žáky nebo studenty, u nichž byly diagnostikovány SPU, najdeme téměř v každé třídě základní či střední školy. Stále roste počet tříd, které jsou určeny pouze pro žáky se SPU. Vyučujícím by zde měl být speciální pedagog, který má v této oblasti patřičné vzdělání. Výuka žáků a studentů se SPU zde odpovídá jejich možnostem a tempu, necítí se zde nějakým způsobem handicapovaní nebo méněcenní. Četnost SPU by měla být důvodem pro ty, kteří s těmito žáky nebo studenty pracují, se v této problematice dále vzdělávat a získávat nové poznatky, které se týkají reedukace a práce s těmito žáky.

První část diplomové práce je teoretická. Byla zpracována na základě studia odborné literatury, jejíž seznam je uveden v závěru diplomové práce. Cílem teoretické části diplomové práce bylo objasnit pojem specifických poruch učení, popsat osobnost dospívající jedince se SPU a nahlédnout do oblasti vzdělávání studentů se SPU.

Druhá část diplomové práce se skládá z výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zmapování péče o studenty se SPU na středních školách v Třebíči. K naplnění stanovených cílů jsem zvolila jako hlavní techniku dotazníkového šetření, dále pak nestrukturovaného rozhovoru se studenty se SPU, výchovnými poradci působícími na středních školách a s pracovníci pedagogicko – psychologické poradny. Výzkumná část diplomové práce je doplněna daty a údaji, které jsem získala na základě vyplněných dotazníků studentů se SPU a výchovných poradců působících na středních školách v Třebíči. Počet studentů se SPU je na středních školách různý, podle náročnosti a zaměření studia. Potěšujícím je zjištění, že střední školy jsou na vzdělávání studentů se SPU v podstatě dobře připraveni, umožňují jim zohledňování jednak u přijímacích zkoušek, ale i studia a závěrečných či maturitních zkoušek. Cíle, které jsem si stanovila, se mi v rámci výzkumné části podařilo splnit.

Škola, ať už základní nebo střední, je místem, kde se žáci a studenti vzdělávají, připravují na svoje budoucí povolání a získávají potřebné informace, dovednosti a návyky nezbytné pro život. Měli by zde pracovat lidé, kteří mají odpovídající vzdělání, jsou ochotni se dále vzdělávat a rozšiřovat svoje poznatky, aby jejich práce byla co nejkvalitnější, a svoje pracovní úspěchy spatřovali v úspěších, kterých dosáhnou jejich žáci během života.

Role pedagoga je nezastupitelná, což by si měli uvědomovat rodiče žáků a studentů, ale i celá společnost.

**SHRNUTÍ**

Diplomová práce „Péče o studenty se specifickými poruchami učení na třebíčských školách“ je zaměřena na základní problematiku těchto poruch a na zmapování péče, které se dostává studentům s těmito poruchami na středních školách ve městě Třebíči. V první kapitole teoretické části je charakterizována terminologie, etiologie a klasifikace těchto poruch. Druhá kapitola je zaměřena na období dospívání, specifika dospívajících jedinců se specifickými poruchami učení a na profesní orientaci. Další kapitola teoretické části je věnována legislativnímu rámci středního vzdělávání, legislativnímu rámci týkajícího se studentů se specifickými poruchami učení a poradenskému systému. Čtvrtá, závěrečná kapitola shrnuje výsledky provedeného výzkumného šetření. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, v jaké míře se dostává studentům pomoci a podpory ze strany středních škol a poradenských zařízení. Ke zjištění názorů a postojů výchovných poradců a studentů třebíčských středních škol jsem zvolila kvantitativní výzkumné šetření, techniku dotazníku.

## **SUMMARY**

The dissertation „The care of students with the specific learning disabilities on the school of Třebíč“ is focused on basic problems of this disorders and I tried to map the care, that is given to the students with this disorders on the secondary schools in Třebíč. The first, theoretical part of this work deals with the terminology, the etiology and classification of this disorders. Next part of this work concern with personality of adolescent with the specific learning disabilities and education of this students. Second part, the research, analyze opinions and attitudes of educational consultants, that work in the school of Třebíč, and on the other hand opinions and attitudes their students towards the care, that is given from the school and advise bureaus. Next chapter of the theoretical part is specialized in the legislative framework of the secondary education, especially that is concern with students with specific learning disabilities and an educational system. The fourth, the last charter summarised the results of the research. The purpose of that research was found out, how much is given the help and the support to the students from the part of the secondary schools and advise bureaus. I use the questionnaires to find out opinions and attitudes of educational consultants and students of the school of Třebíč.

## **SEZNAM LITERATURY**

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80–210-3613–3.

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 1081-171-2000.
- DANIEL, D. *Bude vaše dítě studovat?* Brno: Barristera Principál, 2000. ISBN 80-85947-46-3.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1997–98*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-8656-13-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, Grada Publishing, 1998. s. ISBN 80-7169-195-X.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. ISBN 08-056-89.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 20-0-78
- MERLIN, V. *Individuální vzdělávací programy*. Praha: Portál, 1995. ISBN80-7178-033-4
- MICHALČÁKOVÁ, R. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-15-2.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 807311000-8
- OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*, Masarykova univerzita 2005. ISBN 80-210-3718-0.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení a chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-570-9.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 20-00-07
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- VALIŠOVÁ, J. *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 0-71-11/1
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178--800-7.
- ZŠ Bartušková Třebíč- Informační leták, 2006

### **Internetové zdroje:**

Gender a volba povolání [online]. Dostupné z:  
<<http://www.osops.cz/download/files/gender/14gender-a-volba-povolani.pdf>>  
Citovala – říjen 2008

Rámcový vzdělávací program[online]. Dostupné z:  
<<http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1590>>  
Citovala – prosinec 2008

Specifické poruchy učení [online]. Dostupné z:  
<[http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9\\_poruchy\\_u%C4%8Den%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD)>  
Citovala – říjen 2008

Zákon o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání [online].  
Dostupné z:  
<<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>  
Citovala – prosinec 2008

Vyhláška 72/2005 [online]. Dostupné z:  
<[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>  
Citovala – prosinec 2008

Vyhláška 73/2005 [online]. Dostupné z:  
<[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>  
Citovala – prosinec 2008

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č.1 – Dotazník pro výchovné poradce

Příloha č.2 – Dotazník pro studenty

