

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání

**DIAGNOSTIKA, VZDĚLÁVÁNÍ A PROFESNÍ ORIENTACE ŽÁKŮ
SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

Bakalářská práce

Brno 2014

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

Vypracovala:

Petra Illková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne: 16. 4. 2014

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala panu doc. PhDr. Zdeňku Friedmannovi, CSc. za kvalitní vedení, cenné připomínky, lidský přístup a ochotu, kterou projevil při psaní práce.

Bibliografický záznam

ILLKOVÁ, Petra. *Diagnostika, vzdělávání a profesní orientace žáků se specifickou poruchou učení*: bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, 2014. s. 67. Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení u žáků základní školy, pedagogickou diagnostikou a profesní orientaci těchto jedinců. V teoretické části jsou zmíněny projevy specifických poruch učení a možnosti práce s těmito žáky ve výchovně vzdělávacím procesu. Znalost diagnostických metod a jejich uplatňování v praxi pomáhá učiteli lépe žáka poznat a volit vhodné pracovní postupy. Praktická část je pojata jako kvalitativní výzkum, jehož cílem je, na základě rozhovorů se speciálními pedagogy, přinést informace o tom, jak konkrétně probíhá práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich rodiči.

Annotation

The bachelor thesis focuses on specific learning disorders in elementary school pupils, pedagogical diagnostics and professional orientation of these individuals. In the theoretical part of the thesis, indications of specific learning disorders in learners and ways of coping with them in the learning process are mentioned. The knowledge of diagnostic methods and their application in school practice helps teacher know their pupils; the teacher is thus able to choose the appropriate approach to cope with the pupils with specific educational needs. The practical part constitutes a qualitative research whose aim is to present the experience of the pedagogues of working with the pupils with special educational needs and their parents.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, pedagogická diagnostika, profesní orientace, kariérové poradenství, výchovně vzdělávací proces, učitel, žák

Keywords

Specific learning disorders, pedagogical diagnostics, professional orientation, career consultancy, educational process, teacher, learner

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1 Specifické poruchy učení.....	10
1.1 Úvod do problematiky specifických poruch učení	10
1.2 Klasifikace specifických poruch učení	12
1.3 Příčiny a reedukace SPU.....	14
1.4 Počátky vzdělávání žáků se SPU	14
1.5 Dokumenty upravující vzdělávání v České republice	15
1.5.1 Individuální vzdělávací plán.....	17
1.6 Formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
1.7 Projevy SPU u žáků 2. stupně základní školy a práce s těmito jedinci	19
1.7.1 Projevy SPU.....	19
1.7.2 Práce s jedinci se SPU	20
2 Pedagogická diagnostika	23
2.1 Základní vymezení pojmů	23
2.2 Diagnostika slovy odborníků	24
2.3 Pohled do historie diagnostiky a její současné pojetí	25
2.4 Pedagogická diagnostika užívaná učitelem	27
2.4.1 Pozorování	29
2.4.2 Rozhovor.....	29
2.4.3 Dotazník.....	30
2.4.4 Didaktické testy	30
2.4.5 Analýza žakových činností	31
2.5 Diagnostika specifických poruch učení	31

3	Profesní orientace žáků se SPU	33
3.1	Terminologické vymezení	33
3.2	Výchova k volbě povolání	34
3.3	Diagnostika profesní orientace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	35
3.4	System kariérového poradenství v ČR.....	36
3.4.1	Poradenské služby poskytované školou.....	37
3.4.2	Školská poradenská zařízení	38
3.5	Uplatnění jedinců se SPU v profesním životě	42
4	Projekty Ministerstva školství	45
4.1	Systemový projekt VIP Kariéra	45
II.	Praktická část	48
5	Výzkumné šetření	48
5.1	Metodologie výzkumného šetření.....	48
5.2	Způsob získávání dat	49
5.3	Zpracování a vyhodnocení dat.....	50
5.3.1	Analýza otevřeného kódování	50
5.4	Diskuze	54
	Závěr	56
	Seznam literatury.....	59
	Seznam zkratk.....	65
	Seznam příloh.....	66

Úvod

Snem téměř každého rodiče je vychovat zdravé dítě a zajistit mu co nejkvalitnější vzdělání. Proto jsou dítěti poskytovány ty nejlepší podmínky ke studiu, avšak i přes veškerá úsilí se opakovaně potýká se školními neúspěchy, nedokáže splnit nároky, které jsou na něho kladeny ze strany rodičů a školy. Z důvodu špatného prospěchu má tento jedinec pocit méněcennosti a zbytečnosti. Výjimkou není ani šikana ze strany spolužáků, v dřívějších dobách i ze strany učitelů. Častou příčinou těchto nezdarů je specifická porucha učení.

Předložená bakalářská práce se zabývá problematikou diagnostiky, vzdělávání a profesní orientací žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. Vzhledem k nárůstu počtu žáků se specifickou poruchou učení je vysoce pravděpodobné, že se téměř každý pedagog během své učitelské praxe s takovým žákem setká. Konečnou diagnózu týkající se specifických poruch učení stanovují psychologové, avšak často to bývá právě pedagog, kdo vysloví tvrzení, že by žák mohl vývojovou poruchu učení mít. Je tedy nezbytné, aby každý učitel disponoval dobrými diagnostickými kompetencemi a aby se v této oblasti orientoval. Včasné rozpoznání vývojové poruchy učení a její reedukace může částečně eliminovat žákovy dosavadní školní neúspěchy, neboť na dítě s diagnózou specifické poruchy učení je pohlíženo jako na jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi to znamená, že podmínky vzdělávání a hodnocení těchto jedinců jsou uzpůsobeny jejich možnostem a schopnostem. Klíčovým pro tyto jedince bývá moment, kdy se musí rozhodnout o své budoucí profesní orientaci v podobě vyššího sekundárního vzdělávání. Při volbě povolání se tito žáci pravděpodobně neobejdou bez pomoci výchovného poradce, využít mohou také služeb institucí kariérového poradenství, které žákovi pomohou zhodnotit jeho možnosti pro další studium. Profesní orientace je proces složitý, pro žáky se specifickou poruchou učení je náročnější o to více. Každý učitel, zejména pak třídní, by měl být schopen žáka odkázat na odborníky, kteří mu v problematice profesní orientace poskytnou dostatečné a odborné informace.

Cílem práce je poskytnout vhled do problematiky vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a nabídnout učitelům na 2. stupni možnosti práce s těmito žáky. Dalším cílem práce je vypracovat stručný přehled poradenských pracovníků a institucí, na něž se mohou žáci při výběru střední školy obrátit. Současným i budoucím učitelům by mohla tato práce posloužit jako metodický návod, jak k žákům se specifickou poruchou učení přistupovat a čemu se v práci s nimi vyvarovat.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá specifickými poruchami učení obecně, stručně je definuje, jmenuje jejich příčiny a popisuje jejich projevy. V této kapitole jsou také zmíněny legislativní dokumenty, jež upravují základní vzdělávání v České republice.

V druhé kapitole je pojednáno o významu pedagogické diagnostiky, její historii a současném pojetí této vědní disciplíny. Vzhledem k tomu, že každý pedagog je zároveň i diagnostik, měl by každý učitel ovládat alespoň ty nejzákladnější diagnostické metody se všemi jejich náležitostmi.

Třetí kapitola je věnována profesní orientaci žáků, definuje pojem profesní orientace, zabývá se diagnostikou profesní orientace žáků s vývojovou poruchou učení a jmenuje faktory, které musí být při tomto procesu zohledněny. Jedna podkapitola se také věnuje Volbě povolání jakožto předmětu vyučovanému na základních školách. Velká část je věnována systému kariérového poradenství v České republice. Jsou zde definovány kompetence jednotlivých poradenských pracovníků ve školách a školských poradenských zařízeních.

Na jedné straně vzrůstá počet žáků mající poruchu učení, na straně druhé, a možná právě v důsledku této skutečnosti Ministerstvo školství zkvalitňuje poradenské služby poskytované školami a školskými poradenskými zařízeními. Toto zkvalitňování probíhá prostřednictvím projektu VIP kariéra. Právě o těchto projektech pojednává poslední kapitola této práce.

Praktická část této práce má podobu kvalitativního výzkumu – byly uskutečněny rozhovory s odborníky, kteří na základní škole zastávají funkci školního speciálního pedagoga.

I. Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

1.1 Úvod do problematiky specifických poruch učení

Specifické poruchy učení (SPU) existují od doby, kdy se lidstvo začalo vzdělávat. Již v minulosti se vyskytovali jedinci, jimž činilo značné potíže číst, psát nebo počítat. Nejrozšířenější a první definovanou poruchou učení byla dyslexie jakožto specifická porucha čtení. Termín *dyslexie* byl poprvé užit v roce 1887 očním lékařem *Rudolfem Berlinem* (1833-1897), do té doby se používal výraz „*slovní slepota*“.

V české odborné literatuře se setkáváme s problematikou SPU na počátku 20. století, průkopníkem v této oblasti byl pražský psychiatr *Antonín Heveroch* (1869-1927), rozvoj diagnostiky SPU u nás nastává v 60. letech minulého století.

Definování specifických poruch učení se rozvíjelo postupně, a to v závislosti na rozvoji poznávání jednotlivých SPU, přičemž se vycházelo z definice dyslexie. Termín *dyslexie* však označuje nejen specifickou poruchu čtení, mnohdy je tohoto pojmu užito i při označení specifické poruchy učení jako celku. „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.*“ (Zelinková, 2003, s. 10). Podobné definice SPU dohledáme i v zahraniční literatuře: „*Specifické poruchy učení poukazují na zpomalení či opoždění rozvoje jednoho nebo více procesů, jako je mluvení, čtení, psaní, počítání a dalších školních dovedností. Jsou způsobeny dysfunkcí centrálního nervového systému a/nebo emocionálními poruchami a poruchami chování. Nejsou však výsledkem mentální retardace.*“ (Pumfrey, 1991, s. 16). Z poslední věty této definice vyplývá důležitá skutečnost, a to, že **SPU nejsou spojeny se sníženým intelektem jedince.**

Významným psychologem, který se těmito poruchami velmi intenzivně zabýval ve svých pracích, byl světově uznávaný dětský psycholog, *profesor Z. Matějček* (1922-2004). Ten ve své publikaci *Dyslexie* uvedl následující definici: „*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 a 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 např. smyslové vady, mentální*

retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takového postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (1995, s. 24).

Mezi SPU řadíme **dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii**. Výhradně českým specifikem je pak **dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie**, v zahraniční literatuře se tedy s těmito třemi uvedenými pojmy nesetkáme. Předpona *dys* označuje rozpor, deformaci či špatné fungování. Jak uvádí Zelinková ve své publikaci (2003, s. 9), dysfunkce je z hlediska vývoje funkce neúplně vyvinutá. V pojmech označující SPU předpona **dys** znamená **nesprávný vývoj**. Druhá část názvu, která následuje po předponě *dys-*, označuje dovednost, která je postižena.

V literatuře se můžeme setkat kromě pojmu *specifické poruchy učení* taktéž s označením *vývojové poruchy učení* (Pokorná), *poruchy učení* či *specifické vývojové poruchy učení* (Zelinková). Zahraniční odborné publikace používají pojmy *learning disabilities* (americká literatura), *specific learning difficulties* (britská literatura), *legastenie, kalkulaasthenie* (německá literatura) a konečně *dyslexie* (francouzská literatura).

Statistiky hovoří o tom, že v současné době **počet jedinců se SPU vzrůstá**. Z publikace *Learning Disabilities* vydané Mezinárodním institutem duševního zdraví vyplývá, že v roce 1993 bylo v populaci 4 miliony školou povinných dětí, jimž byla diagnostikována SPU. (Neuwirth, 1993, s. 9). Brown (2008, s. 1) uvádí, že jen v USA je 1,9 milionu dětí, které jsou právě z tohoto důvodu vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (Individual Education Plans, IVP).

V České republice poruchami učení trpí 2-4 % jedinců. „*Pedagogové však uvádějí, že takových dětí může být až 20 %, protože ne všechny děti mají při své poruše stejné projevy a obtíže. Asi 2 % dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládnutím čtení, psaní nebo počítání, a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku.*“ (Netolická, [online], 2012).

Pipeková (2010, s. 157) poukazuje na skutečnost, že SPU postihují častěji chlapce než dívky. Počty jedinců se SPU na běžných základních školách jsou uvedeny v tabulce č. 10, která je obsažena v příloze této práce.

Rozdíl mezi specifickými a nespecifickými poruchami učení

Na jedné straně hovoříme o specifických poruchách učení, na straně druhé nesmíme opomenout zmínit **nespecifické poruchy učení**. Nespecifické poruchy učení **nejsou způsobeny dysfunkcí centrální nerovnováhy soustavy**. Jejich příčinu je třeba hledat mezi vnějšími vlivy, mezi něž se řadí například nedostatečnou motivaci v edukačním procesu a nezáměr se vzdělávat, nepodnětné prostředí či snížené rozumové nadání.

Žáci se špatným prospěchem nejsou v českém školství výjimkou. Učitelé často upozorňují rodiče těchto méně nadaných žáků na nezvládnutí probíraného učiva a špatné hodnocení. Protože si rodiče nechtějí připustit, že jejich dítě nemá ke studiu předpoklady, obrazejí se na pedagogicko-psychologické poradny (PPP) s žádostí o vyšetření. Diagnostikování některé SPU totiž dítěti zaručí speciální podmínky vzdělávání, jiný přístup pedagogů a mírnější hodnocení, čímž bude docíleno zlepšení celkového prospěchu dítěte. I z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé byli neustále vzděláváni v oblasti pedagogické diagnostiky a díky svým diagnostickým kompetencím dokázali rozlišit, kdy dítě skutečně trpí SPU a kdy se jedná pouze o žáka bez zájmu se vzdělávat či o žáka se sníženým intelektem.

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Při klasifikaci SPU vycházíme z diagnostického manuálu Světové zdravotnické organizace WHO - z *Mezinárodní klasifikace nemocí*, konkrétně z její 10. revize. Specifické poruchy učení, zde nazvané *Specifické vývojové poruchy školních dovedností* nalezneme v oddíle *Poruchy psychického vývoje* (F 80-89). Tyto poruchy jsou zde rozděleny následovně:

F 81	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F 81.0	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	Jiná vývojová porucha školních dovedností
F 81.9	Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
F 82	Specifická vývojová porucha motorických funkcí
F 83	Smíšené specifické vývojové poruchy

Tabulka č. 1 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

Zdroj: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Zelinková (2003, s. 13) charakterizuje jednotlivé specifické poruchy učení takto: **Dyslexie**, nejznámější specifická porucha, představuje **specifickou poruchu čtení**. Postihuje rychlost, správnost a porozumění čteného textu. Dítě s diagnostikovanou dyslexií zaměňuje tvarově či zvukově podobná písmena, například b-d, p-b, b-d-p. **Dysgrafie** jakožto **specifická porucha psaní**, postihuje grafickou stránku písemného projevu, písmo je těžkopádné, nečitelné, neuspořádané. Dítě si nepamatuje tvary jednotlivých písmen, napodobuje je velice obtížně nebo jednotlivá písmena zaměňuje a často v textu škrťá. Písemný projev je neupravený, chaotický. **Specifická porucha pravopisu** se nazývá **dysortografie**. Žák má obtíže při rozeznávání krátkých a dlouhých souhlásek, nedokáže rozlišit tvrdé a měkké slabiky, jako je di-dy, ti-ty, ni-ny. **Poruchu osvojování matematických dovedností** označujeme jako **dyskalkulii**. Tato porucha postihuje manipulaci s čísly, matematickými operacemi či slovními úlohami. Méně častou poruchou je **dyspraxie**, což je porucha, která **postihuje osvojování a provádění pohybů**, dále **dysmúzie**, která znamená poruchu při osvojování si hudebních dovedností, vnímání a reprodukci hudby. **Dyspinxie** znamená **specifickou poruchu kreslení**, která se projevuje velice nízkou úrovní kresby.

1.3 Příčiny a reedukace SPU

Příčiny SPU jsou různorodé, jak uvádí Zelinková (2003, s. 19), významnou osobností v oblasti zkoumání etiologie SPU je *Otakar Kučera*, primář Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích. Ten dělí příčiny SPU do čtyř skupin:

1. Lehké mozkové dysfunkce (LMD) – u 50 % jedinců
2. Dědičnost – 20 % případů, dědičné dispozice byly prokázány zejména u dyslexie
3. Kombinace dědičnosti a LMD – 15 %
4. Neurotická nebo nejasná etiologie – zastoupena v 15 % případů

SPU někdy není možné úplně odstranit, ale je možné jejich projevy zmírnit a umožnit tak jedinci začlenit se do běžné společnosti, i když se od běžné populace kvůli tomuto handicapu liší. Rozvíjení nebo **upravování nevyvinuté či narušené funkce** pomocí speciálně pedagogických metod se nazývá **reedukace**. Ve škole je prováděna speciálním pedagogem. V případě SPU je reedukace zaměřena na odstraňování poruch čtení, psaní, počítání, dále na rozvoj jemné motoriky a poznávacích schopností dítěte. Při procesu reedukace je nezbytná spolupráce nejen dítěte, ale i jeho rodičů a ostatních učitelů, kteří žáka vyučují. Předpokladem pro to, aby reedukace byla účinná, je provedení pedagogické diagnostiky a znalost speciálních reedukačních metod, což je otázka speciální pedagogiky.

Reedukace je cílena do tří oblastí, které se vzájemně prolínají. První oblast je zaměřena na **reedukaci funkcí** podmiňující poruchu, dále na utváření **dovednosti číst, psát, počítat** a konečně reedukace **působí na psychiku** jedince s cílem naučit se s danou poruchou žít. Někdy proces reedukace nesplní očekávání a výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí. V tomto případě, a zejména u starších žáků, je třeba se nejvíce zaměřit právě na rovinu psychickou. Starší jedinci svoji odlišnost vnímají daleko citlivěji než dítě na prvním stupni.

Po celou dobu reedukace je důležité, aby byl pedagog trpělivý, dítě dokázal motivovat, důležité je také vycházet z toho, co dítě baví, pracovat například s výrazy, které vystihují jeho oblíbené činnosti.

1.4 Počátky vzdělávání žáků se SPU

První ze specifických poruch učení, již se odborníci zabývali, byla dyslexie. Kromě uznávaného psychologa *Z. Matějčka* rozvíjel péči o jedince s dyslexií taktéž psycholog *J. Langmeier* (nar. 1921). Nápravu prvních případů dyslexie uskutečňoval v Psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě v roce 1952. O dva roky později byla náprava této SPU

realizována v Dětské psychiatrické léčebně v Horních Počernicích. Tato léčebna se později stala významným nápravným a léčebným centrem pro dyslektiky.

První specializované dyslektické třídy u nás začaly vznikat od 60. let. V Brně byla tato dyslektická třída založena v roce 1962 při Psychiatrickém oddělení Fakultní dětské nemocnice. Veřejnost měla čím dál větší zájem o vzdělávání v oblasti problematiky SPU. Proto se právě na její popud začaly do legislativy dostávat metodické pokyny k hodnocení a klasifikaci jedinců se SPU.

1.5 Dokumenty upravující vzdělávání v České republice

Podpora jedinců se SPU má kořeny v 50. letech 20. století. První kroky byly uskutečňovány na poli zdravotnictví, v oblasti školství až o něco později. Cílem českého školství je **poskytnout všem žákům stejné podmínky pro dosažení vzdělání.**

Na základě usnesení vlády ČR v roce 1999 vznikl **Národní program rozvoje vzdělávání**, tzv. **Bílá kniha**. Tento dokument je pojat jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry, rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy. Mezi hlavní strategické linie vzdělávací politiky patří například **uspokojovat a vyvolávat vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých** zvyšováním kapacit ve školách a to tak, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání. Dalším dílčím cílem je dosáhnout **vyšší kvality vzdělávání**, a to prostřednictvím tvorby vzdělávacích a studijních programů, které budou odpovídat aktuálním požadavkům současné společnosti.

Klíčovým legislativním dokumentem platným v České republice je zákon č. 561/2004 *Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). Tento zákon stanovuje podmínky, dle kterých je vzdělávání uskutečňováno, vymezuje vzdělávací soustavu, školy a školská zařízení, stanovuje práva a povinnosti žáků a studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků. Školský zákon dále vymezuje formy vzdělávání, průběh základního vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je pojednáno v **§ 16 školského zákona**, obsírněji se touto problematikou zabývá vyhláška č. 73/2005 *Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Tato vyhláška řadí žáky se SPU mezi **jedince se speciálními vzdělávacími potřebami**. Ve vyhlášce jsou mimo jiné specifikovány formy vzdělávání žáků se SVP, vyhláška dále vymezuje individuální

vzdělávací plán, definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga a upravuje počty žáků se zdravotním postižením ve školní třídě.

Dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je jedinec se:

- **zdravotním postižením** (tj. postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- **zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání),
- **sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).

Těmto žákům a studentům jsou poskytovány **pedagogicko-psychologické poradenské služby**, které jsou zajišťovány školními poradenskými pracovišti a specializovanými poradenskými zařízeními. Činnost těchto zařízení upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb a ve školách a školských poradenských zařízeních*. Kromě školského zákona a vyhlášky je základní vzdělávání upraveno v Rámcových vzdělávacích programech (RVP), které jsou zpracovány na státní úrovni pro jednotlivé obory vzdělávání. Jde o dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). V současné době jsou žáci na základních školách vzdělávání podle upraveného RVP ZV, který nabyl účinnosti 1. září 2013.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) „vymezuje vše společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na jeho konci, vymezuje vzdělávací obsah, tj. očekávané výstupy a učivo jako závaznou součást vzdělávání zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Dále podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu včetně využití podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků a umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

V souladu s RVP a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy (ŠVP). Právě na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro žáky se SPU tak,

aby došlo k souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Z téže příčiny je také možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny.

1.5.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který **zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka**. Jeho tvorbu a využívání upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění dalších předpisů. IVP vycházející z příslušného ŠVP je pro žáka vypracován na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Tento dokument je součástí žákovy dokumentace. IVP obsahuje následující údaje:

- obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální speciálně pedagogické či psychologické péče,
- časové a obsahové rozvržení učiva,
- doporučené pedagogické postupy,
- způsob hodnocení a plnění úkolů.

IVP musí být zpracován ještě před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu do školy. Je vypracován vždy na jeden školní rok, během něhož může být individuálně upravován. Za zpracování IVP je zodpovědný ředitel školy, který spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a zákonným zástupcem žáka.

1.6 Formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V předchozí kapitole byly uvedeny základní legislativní dokumenty, v jejichž souladu musí být vzdělávání v České republice realizováno. V této podkapitole jsou vymezeny způsoby, jakými lze vzdělávat žáky se SPU.

„Základní vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním vyžaduje odbornou připravenost pedagogických pracovníků, podnětné a vstřícné školní prostředí, které za přispění všech podpůrných opatření¹ umožňuje žákům rozvíjení jejich vnitřního potenciálu, směřuje je k celoživotnímu učení, k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění, a tím podporuje jejich sociální integraci.“ (RVP, 2013, s. 126).

¹ Podpůrným opatřením je takové opatření, které vyžaduje významné úpravy v organizaci vzdělávání žáka, jíž se rozumí využívání speciálních vyučovacích pomůcek, tvorbu IVP či výuka s podporou asistenta pedagoga.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, konkrétně § 3, definuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením následovně:

- formou individuální integrace,
- formou skupinové integrace,
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- kombinací výše uvedených forem.

Forma **individuální integrace** znamená, že žák je **vzděláván v běžné škole** nebo ve **speciální škole** určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Žák s mírnější a v některých případech i s těžší formou SPU může být vzděláván v běžné škole. Předpokladem tohoto způsobu vzdělávání je spolupráce učitele žáka a speciálního pedagoga. Žákovi je vypracován IVP, podle něhož vzdělávání probíhá. Začlenění žáka se SPU do běžné třídy je odborníky preferovaný způsob vzdělávání těchto jedinců, cílem je úplná inkluze tohoto žáka.

Formou skupinové integrace se rozumí vzdělávání žáků **ve třídě určené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole**, anebo **ve škole speciální**. Na běžných základních školách jsou často zřizovány **dyslektické třídy** anebo **dyslektické kroužky**, kde probíhá reedukace vývojových poruch učení. Dyslektické kroužky jsou určeny malému počtu žáků, což učiteli umožňuje věnovat se každému dítěti individuálně.

Postupně také dochází ke vzniku základních škol pro žáky se specifickými poruchami učení. Podmínkou k přijetí dítěte do této školy je samozřejmě doporučení školského poradenského zařízení, buď pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Škola speciálně zřízená pro žáky se SPU disponuje, stejně jako základní školy běžného typu, klasickými třídami a odbornými učebnami s výpočetní technikou. Jelikož však žáci se SPU trpí nedostatkem koncentrace, pozornosti a únavou, v této speciální škole se navíc nachází místnost pro intenzivní nápravnou péči a relaxační činnost. Jedná se o třídu, která je využívána v průběhu vyučovacích hodin. Místnost je vybavena speciálními pomůckami, které dětem pomáhají rozvíjet motoriku, koordinaci pohybů a rovnováhu.

1.7 Projevy SPU u žáků 2. stupně základní školy a práce s těmito jedinci

Jedinci se SPU tvoří **různorodou** neboli **heterogenní skupinu**, neboť u každého jedince je dominantní jiná SPU. Co však mají všichni společné, je **negativní vliv SPU na školní prospěch**. Ve výchovně vzdělávacím procesu má žák se SPU problémy s rozvojem kognitivních a intelektových funkcí. Nároky kladené na žáka se SPU jsou tak vysoké, že není možné je zvládnout, jedinec neustále bojuje s pocitem strachu a neprávem je označován za žáka líného a bez zájmu o vzdělávání.

Kvůli SPU se tito žáci od běžné populace odlišují, a to mnohdy po celý svůj život. Vzhledem k tomu, že některé SPU přetrvávají až do dospělého věku jedince, mají tyto osoby **potíže se začleněním se do společnosti** a následným **profesním uplatněním**. „*Specifické poruchy učení nezpůsobují obtíže pouze v prostředí školy a vzdělávacím zařízení, ale také v sociokulturním prostředí a profesním uplatnění.*“ (Netolická, [online], 2012). K nejvýraznějšímu odchýlení dochází zejména na druhém stupni základní školy. Zde se rozdíl mezi „běžnými“ žáky a žáky se SPU stávají čím dál výraznějšími. Jak uvádí Zelinková (2003, s. 178), na prvním stupni jsou **čtení, psaní a počítání cílem**, na druhém stupni jsou tyto dovednosti **prostředkem** k osvojování dalších vědomostí a dovedností.

1.7.1 Projevy SPU

SPU bývají spouštěcím mechanismem celé řady obtíží. Častým sekundárním projevem poruchy učení jsou některé projevy poruch chování (specifické poruchy chování, SPCH). Ty se projevují zejména:

- agresivitou dítěte,
- nechutí ke škole,
- odmítavostí.

Specifické poruchy chování jsou důsledkem poruchy učení zejména u dětí, kterým byla SPU diagnostikována v pozdějším školním věku, anebo v případech, kdy náprava SPU nebyla uskutečňována vůbec. Porucha učení, již dítě trpí, nezatěžuje pouze postiženého jedince, nýbrž i jeho okolí, zejména rodiče. Brown (2008, s. 6) upozorňuje, že rodiče mnohdy své dítě a jeho výkyvy nálad chování a celkově obtíže dítěte při studiu nezvládají, což vede k tomu, že nemálo manželství je kvůli SPU dítěte rozvedeno.

Častým projevem SPU bývají:

- potíže v oblasti zrakového vnímání,
- potíže v oblasti sluchového vnímání,
- poruchy prostorové orientace,
- poruchy řeči.

1.7.2 Práce s jedinci se SPU

Žák-dyslektik má i na druhém stupni základní školy potíže se čtením. Jelikož nedokáže číst plynně, ve snaze tyto obtíže zakrýt na sebe nevhodným způsobem upozorňuje. Často se během čtení začne smát a projevuje snahu odvést pozornost učitele a žáků jinam. Při psaní žák většinou nestíhá tempo, grafická úprava budí dojem, že se jedná slabého jedince, který je i přes veškerou snahu ve škole řazen mezi podprůměrné žáky.

Není-li učitel vybaven dostatečnými znalostmi v oblasti SPU a jejich projevů, často dává tyto žáky jako negativní příklad třídě, jak by žáci rozhodně neměli pracovat, jedince zesměšňuje a ponižuje. Tyto nepříjemné zkušenosti si s sebou jedinci se SPU nesou celý život a trvá velice dlouho, než najdou ztracené sebevědomí. Učitelé by měli být v tomto směru velmi opatrní a pomocí dalšího vzdělávání by měli dokázat odhalit možnou existenci SPU.

V kapitole 3.5 jsou popsány zkušenosti dnes již dospělých lidí, kteří mají SPU. Tito lidé popisují, jak nevhodně a neprofesionálně k nim učitelé na základní škole přistupovali, neboť se v problematice SPU naprosto neorientovali.

Práce s žáky vyžaduje porozumění a zaujetí učitelů. Je nutné posílit sebedůvěru dítěte a vymanit ho z pozice neúspěšného jedince, do níž se mohl po předchozí negativní zkušenosti snadno dostat. Vzdělávání žáka se SPU může být značně ztíženo, a to z těchto důvodů (Zelinková, 2003, s. 177):

- nesprávné návyky,
- nesoulad v úrovni čtení, psaní a počítání jedince,
- nezvládání běžných prostředků výuky – problém při čtení a porozumění textu apod.

Zvolit vhodné metody a postupy při práci se žáky se SPU je pro učitele velmi náročné, neboť „*vzhledem k variabilitě příčin a projevů specifických poruch učení nelze předávat obecná doporučení. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho dítěte, mohou být dokonce nevhodné u dítěte se stejnou diagnózou.*“ (Zelinková, 2003, s. 168). Ať už jsou zvolené

metody jakékoli, vždy je nutné uplatňovat **individuální přístup** k žákovi. Při osvojování nových znalostí a vědomostí je vhodné používat konkrétní situace a názorné pomůcky.

Obecně má však práce se žáky se SPU specifické rysy. V RVP ZV jsou tudíž zakotveny zásady pro vzdělávání těchto žáků. Aby vzdělávání žáků se SVP bylo úspěšné, je třeba dodržovat následující podmínky:

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka,
- umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků,
- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky,
- zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče,
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání,
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména při tvorbě IVP),
- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním,
- podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky.

Je tedy nezbytné neustále zohledňovat žákovy možnosti a schopnosti, každý vyučovací předmět nabízí **různá řešení práce se žáky se SPU**. V českém jazyce při psaní diktátů jedinec nepíše celý diktát, ale pouze polovinu až tři čtvrtiny textu. Obvykle žák píše každou druhou větu, neboť má delší čas na kontrolu a případnou opravu chyb. Při čtení se nedoporučuje tyto žáky vyvolávat ke čtení příliš dlouhých úseků, u dyslektiků musí učitel tolerovat slabikování, nekárat žáka v případě, že se v textu neorientuje. Ve výuce ostatních předmětů se doporučuje preferovat ústní zkoušení, v písemných testech volit otázky tak, aby stačila pouze krátká a jednoduchá odpověď.

Protože má žák obtíže při nabyvání nových vědomostí, je třeba ho hodnotit velmi citlivě. V žádném případě nesmí být jeho školní výkon srovnáván s výkonem ostatní žáků, ani s výkony žáků se stejnou diagnostikovanou SPU. Hodnocení je jedna z metod pedagogické diagnostiky, jeho úkolem je **zjistit a posoudit úroveň žáka v určitém období**. Zelinková (2003, s. 215) uvádí, jaké funkce hodnocení plní. Je to funkce **motivační, kontrolní, výchovná, diagnostická a regulační**. Hodnocení žáka se SPU

vychází z doporučení a závěru pedagogicko-psychologické poradny, u žáka integrovaného také z individuálního vzdělávacího programu.

Při hodnocení žáků se SPU se preferuje **hodnocení slovní**, které může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, učitel, rodič, ale i sám žák. Žák může být ohodnocen i běžnou číselnou klasifikací, a to zejména v případě, že se jeho výkony příliš neliší od výkonů jeho spolužáků, musí se však zohlednit pomalé pracovní tempo či obtíže ve čtení.

2 Pedagogická diagnostika

2.1 Základní vymezení pojmů

Aby bylo možné provádět diagnostiku specifických poruch učení či jakoukoli jinou, je nutné se nejprve seznámit s diagnostikou obecně, jejími účely a cíli. Pojem *diagnostika* pochází z řeckého *diagnósis*, což v překladu znamená *poznání*. Původně bylo tohoto označení užíváno v medicíně, později bylo užívání tohoto pojmu rozšířeno i do jiných oblastí, například do veterinární medicíny, biologie, technických oblastí, pedagogiky či psychologie. S diagnostikou se tedy setkáváme v hojném množství v mnoha vědních oborech. „Z obecného hlediska je principem jakékoli diagnostiky dlouhodobé i krátkodobé úsilí o zjišťování, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které diagnosticky sledujeme, a podle systému, který odpovídá dané poznatkové soustavě, dané poznatkové vědě.“ (Mojžíšek, 1986, s. 10). S diagnostikou souvisí pojem *diagnostikování*, což je samotné stanovení diagnózy. *Diagnóza* je pak výsledek diagnostiky; je to tedy rozpoznání či pojmenování nebo rozbor příčin a stavů.

Je nutné podotknout, že terminologie v oblasti pedagogické diagnostiky je nejednotná, a proto někdy sporná. Můžeme se proto setkat s dvěma pojmy: někteří odborníci užívají v odborné literatuře označení *pedagogická diagnostika* (Mojžíšek, 1986; Gavora, 1999), jiní hovoří o *pedagogicko-psychologické diagnostice* (Hrabal, 2002; Dittrich, 1993). Odborníci Kalhous a Obst (2002) pojímají pedagogickou diagnostiku velice výstižně a hovoří o ní jako o *pedagogicko-psychologické diagnostice ve školní didaktice*.

V pedagogické praxi je důležitá jak diagnostika pedagogická, tak diagnostika psychologická, neboť se tyto dvě disciplíny mezi sebou prolínají a nelze je od sebe oddělit. Také Dittrich (1993, s. 9-10) uvádí, že spor v názvech je spíše akademický, neboť učitel, který chce diagnostiku provádět, musí mít znalosti jak z pedagogiky, tak z psychologie. Pedagogové se pochopitelně více přiklánějí k pojmu *pedagogická diagnostika*, naopak psychologové častěji užívají termín *pedagogicko-psychologická diagnostika*. V celé bakalářské práci je vzhledem k jejímu pedagogickému zaměření užít jednotný pojem pedagogická diagnostika.

Pedagogickou diagnostiku však můžeme oddělit od diagnostiky psychologické. „V pedagogickém významu se jedná o stanovení stavu určité kvality osobnosti – znalosti, dovednosti, hodnot, zájmů, schopností, učebního stylu žáka, studenta.“ (Kolář, 2012, s. 28). Úkolem **pedagogické diagnostiky** je tedy zjišťování stavu **vychovanosti a vzdělanosti jedince, rozpoznávání, klasifikace, posouzení a charakterizování**

úrovně a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy. Diagnóza slouží jako nástroj pro odhalování příčin potíží a problémů. Nejenže odhaduje další vývoj dítěte, ale obsahuje i doporučení pro práci s dítětem či žákem. Naproti tomu **psychologická diagnostika** je zaměřena na **odhalení kvalit dílčích složek osobnosti, zjišťuje** tedy například **charakter osobnosti, její temperament, dovednosti a schopnosti, motivaci** apod. „*Provádí se pomocí psychologických diagnostických metod a testů tak, že zjištěný výsledek se porovnává s normami platnými pro určitou věkovou kategorii v konkrétní části populace (podle věku, pohlaví). Zjišťovat se mohou odlišnosti mezi jedinci nebo odlišnosti jedince vzhledem ke stanovené normě.*“ (Kolář, 2012, s. 28).

2.2 Diagnostika slovy odborníků

Pedagogická diagnostika tak, jak ji definuje Průcha v Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2012, s. 194), je „*vědecká disciplína a zároveň obor praxe zabývající se zjišťováním výkonu jedince v edukačních situacích.*“ Dittrich (1993, s. 8) vymezuje diagnostiku jako vědu, která se zabývá „*objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních i vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření.*“ V pedagogice lze o tedy diagnostice hovořit jako o dlouhodobém či krátkodobém sledování jedince ve školním prostředí, poznávání stavu a psychického vývoje tohoto jedince. Další definici pedagogické diagnostiky přináší Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012, s. 28), podle něhož je pedagogická diagnostika „*proces zjišťování diagnózy, tedy příčin, projevů a příznaků choroby, stavu, poruch chování, nedostatečnosti výkonu. Na základě diagnózy se navrhuje způsob jejich odstraňování, stanovuje se prognóza překonání poruchy, choroby, navrhuje se pedagogická opatření apod.*“

Psychologickou diagnostiku je možno definovat jako psychologickou diagnostiku aplikovanou v pedagogické praxi. „*Nepovažujeme proto za účelné označovat všechnu učitelovu diagnostickou činnost jako pedagogickou diagnostiku. V této práci pokládáme za jádro pedagogické diagnostiky porovnávání činnosti a výkonů žáka s pedagogickou normou a věcnou analýzu předností a chyb reálně výchovou dosažené úrovně rozvoje ve srovnání s cílovou úrovní. Taková analýza a z ní vyplývající hodnocení jsou nesporně akty pedagogické diagnostiky, nejsou však ještě psychologickou diagnostikou, nejsou-li výsledky psychologicky interpretovány.*“ (Hrabal, 2002, s. 16). Hrabal (2002, s. 11) chápe pedagogicko psychologickou diagnostiku jako „*poznávání a hodnocení individuál-*

ních zvláštností a specifík osobnosti vychovávaného (a také svérázu výchovných skupin) s orientací na prognózu a na vyústění v návrhy na optimalizaci rozvoje. Realizuje ji jak učitel a vychovatel, tak psycholog, a je tady hraniční oblastí dvou vědních oborů a navíc dvou profesí.“

2.3 Pohled do historie diagnostiky a její současné pojetí

Pojem pedagogická diagnostika byl poprvé užit až v roce 1910, je tedy poměrně nový. Diagnostika žáka však byla prováděna daleko dříve předtím, namísto termínu diagnostika se však hovořilo o **hodnocení výkonu žáka, jeho mravní stránce, dovednostech, znalostech, píli**. Taktéž již dávno v minulosti pedagogové cítili potřebu dítě vychovávat, vzdělávat a vést ho k odpovědnosti. Kořeny této vědní disciplíny sahají až do 17. století. V té době působil v Anglii *J. Locke* (1632-1704), osvícenec, který čerpal z názorů českého myslitele *J. A. Komenského*. Pedagogická diagnostika a diagnóza byla důležitou součástí výchovného procesu a měla své místo v každém období dějin pedagogiky.

Locke zkoumal způsob lidského vnímání a rozsah lidského poznání. Z dítěte chtěl vychovat občana - „*anglického gentlemana*“, jenž bude vybaven schopnostmi a dovednostmi, díky nimž bude mít zajištěno zázemí. Takový člověk bude moudrý, vzdělaný a ušlechtilých mravů. Locke upřednostňoval výchovu dítěte prostřednictvím soukromého vychovatele, který se bude dítěti věnovat individuálně. Znakem Lockovy výchovy je úcta k dítěti a jeho právům, odmítal udělování tvrdých tělesných trestů.

V 18. století byl výraznou osobností *J. J. Rousseau* (1712-1778), který je považován za předchůdce pedagogické psychologie. Preferoval svobodnou a přirozenou výchovu dítěte a cit. Dítě má být podle něj vychováváno přirozeně, výchova má následovat vnitřní individuální a přirozený vývoj dítěte. Rodič ani jiný dospělý nemá do tohoto vývoje nijak zasahovat, může jej pouze podporovat.

Na počátku 19. století je pokračovatelem Rousseauových myšlenek *J. H. Pestalozzi* (1746-1827). Při výchově dítěte kladl velký důraz na roli matky. Kromě toho, že vyučování by mělo jedince vzdělávat, mělo by ho i vychovávat a sledovat mravní cíle, neboť podle Pestalozziho je podstatou mravnosti láska k lidem. Při výuce kladl důraz na zásadu názornosti. Ve svém pedagogickém románě *Leihart a Gertruda* popisuje výchovu dětí v zemědělské rodině.

V 19. století je nejvýznamnějším ruským pedagogem *K. D. Ušinskij* (1824-1870), který se nechal inspirovat Pestalozzím a projevoval snahu jeho myšlenky a výchovné metody šířit v ruských podmínkách. Ušinskij viděl cíl výchovy člověka v tom, že bude milovat

práci, bude žít pro zájmy celé společnosti a bude mravný. Podle něho má mít tato výchova má mít národní ráz, velký význam přikládá studiu mateřského jazyka, který se vyučuje jako samostatný předmět. Významná je také jeho široce rozpracovaná teorie vyučovacích principů, „*mezi nimiž vyzvedal zvláště přiměřenost, soustavnost, názornost, samostatnost a aktivnost, trvalost, výchovný charakter vyučování a řídicí roli učitele. Dílo Ušinského je na ruské půdě dodnes vysoce hodnoceno, je znovu vydáváno a je stálým zdrojem pedagogické inspirace.*“ (Jůva, 1997, s. 32).

V českých zemích se setkáváme s individuálním přístupem k žákům již v roce 1540, kdy španělský šlechtic *Ignác z Loyoly* (1491-1556) založil jezuitský řád. Jezuité měli za úkol šířit víru. Mimo misionářskou činnost zakládali školy a věnovali se zejména střednímu a vyššímu školství. Školy, jež založili, byly zcela nového typu, a to internátní jezuitské koleje; bezplatné řádové školy. Učitelé projevovali snahu každého jedince poznat co nelépe a získat si postupně důvěru všech studentů. Jezuité odmítali tělesné tresty, veškeré prohřešky se tedy trestaly udělováním slovních důtek.

Velkou osobností na poli pedagogiky je *J. A. Komenský* (1592-1670). Ve svém díle *Informatorium školy mateřské* (1856, s. 82-85), v jedenácté kapitole nazvané *Jak dlouho mládež ve škole zdržovat sluší?* se zamýšlí nad tím, jaký věk je vhodný pro dítě k nástupu do školy. Doporučuje věk kolem šesti let, bere však v úvahu i děti pomalejší, méně hbité a těm doporučuje zahájit povinnou školní docházku o něco později, kolem sedmého až osmého roku věku. Závěrem kapitoly poskytuje stručnou radu rodičům, jak rozpoznat, že jejich dítě je připraveno do školy: „*Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. Jest-li že umí, co v mateřské škole uměti mělo. 2. Jest-li že se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.*“ V *Didaktice velké* (přeložené z latiny Augustinem Krejčím z r. 1948) zase hovoří o významu poznávání žáků a jejich hodnocení.

Další významné období dějin pedagogické diagnostiky nastává až na počátku 20. století, kdy se pedagogická diagnostika začala formovat jako samostatný vědní obor. Velmi významné jsou z této doby práce *J. V. Klímy*, který se zabýval hodnocením úrovně žáků. Neméně významnými odborníky jsou *C. Stejskal* a *V. Příhoda*.

Polovina 20. století přináší diagnostiku zaměřenou na hodnocení výsledků vzdělávání a příčiny neprospěchu žáka, v 60. letech dochází k rozvoji pedagogického poradenství, v 70. letech se začíná rozvíjet speciálněpedagogická diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradny začaly vznikat v 80. letech, v téže době přichází

V. Hrabal s diagnostikou třídy jako sociální skupiny, kterou později P. Dittrich rozšiřuje o diagnostiku vztahů mezi žáky a autodiagnostiku učitele.

V současnosti je významnou osobností například O. Zelinková, která se věnuje jedincům s vývojovými poruchami učení. Díky přínosům významných odborníků v oblasti pedagogické diagnostiky není poznávání žáka omezeno pouze na jedince, nýbrž je prováděna i diagnostika celé školní třídy, kterou považujeme za sociální skupinu. Dále se běžně diagnostikují vztahy ve třídě mezi žáky a v neposlední řadě učitel provádí autodiagnostiku, která slouží jako zpětná vazba učitelů. Podrobnější diagnostiku žáka pak provádějí pedagogicko-psychologické poradny (viz kapitola 3.4 Systém kariérového poradenství v ČR).

2.4 Pedagogická diagnostika užívaná učitelem

Jak již bylo uvedeno, pedagogická diagnostika se uskutečňuje v rámci výchovně vzdělávacího procesu a je tedy nezbytnou profesní dovedností učitele. Diagnostika pomáhá **odhalovat skryté rezervy** u žáků, jejich potenciality. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou učitelé schopni diagnostiku provádět. Dittrich (1993, s. 7) se ihned v úvodu své publikace *Pedagogicko-psychologická diagnostika* nad touto myšlenkou pozastavuje a upozorňuje na nedostatečné znalosti pedagogů a pedagogických pracovníků v oblasti diagnostiky a dále na fakt, že výuka diagnostiky na vysokých školách je značně opomíjena, v praxi se s ní však učitelé setkávají velice často. „*Pedagogicko-psychologická diagnostika ve škole není pouhé jednorázové zjištění osobnostních vlastností žáka, ale je nezbytnou součástí každodenní soustavné práce a spolupráce všech učitelů.*“

Objektem pedagogické diagnostiky je lidská bytost - žák jako **jednotlivec**, může jím být však celá **výchovná skupina**, ve školní praxi se touto skupinou myslí **školní třída**. Mimo samotného jedince (dítěte i dospělého) či školní třídu to může být taktéž **výchovná instituce a jednotliví učitelé a vychovatelé**. U objektu se sleduje, jakým způsobem rozvíjí své znalosti, dovednosti a návyky. Pedagogickou diagnostiku pak **realizuje nejčastěji učitel**, zejména pak třídní učitel, dále například školní psycholog či výchovný poradce. Diagnostiku učitel využívá při hodnocení žáků, při hledání příčin neprospěchu apod.

Diagnostika ve školní praxi může být rozdělena na **přirozenou** a **pedagogickou**. Přirozenou diagnostiku provádí učitel spontánně, když hodnotí úspěchy a neúspěchy žáka, jeho aktivity a činnosti, které vykonává. Učitel bere v potaz, že každý žák je osobnost, individualita. Hrabal (2002, s. 33) tuto úroveň diagnostiky označuje pojmem **proto-diagnostika**. Přirozená diagnostika může být ovšem zkreslená, nepříliš objektivní,

je-li učitel, který tuto diagnostiku provádí, zaujatý. S problémem **nálepkování** či **škatulkování** se učitel setkává ve své práci poměrně často. Otázkou však zůstává, zda se učitel může předčasnému a mnohdy klamnému hodnocení vyvarovat. Oproti tomu pedagogická diagnostika, o níž bude pojednáno dále, je prováděna ve vyučovacím procesu prostřednictvím hodnocení výsledků výuky. „*Na této úrovni se zpravidla jedná o elementární způsob hodnocení, které postihuje pouze porovnávání činností a výkonů s pedagogickými požadavky, s pedagogickou normou.*“ (Vališová, 2011, s. 303)

Pedagogická diagnostika je důležitou součástí práce učitele. Poznávání žáka a jeho kvalit je záležitostí dlouhodobou a bezesporu náročnou, mnohdy je pozorování daného objektu ovlivněno vlastnostmi diagnostikujícího. Velký důraz může být kladen také na negativní první dojem, který vede ke zkreslení, svoji roli zde tedy hrají osobní sympatie a antipatie k diagnostikovanému. Sociální psychologie používá pro mylné představy o člověku pojem **halo-efekt**. K tomu, aby bylo možné každého žáka komplexně poznat, je zapotřebí pracovat s následujícími **diagnostickými otázkami**: (Kosíková, 2011, s. 178).

- Jaký je aktuální profil žákovy osobnosti?
- Čím je motivováno jeho chování a jednání?
- Jaké jsou speciální schopnosti žáka?
- Jaký je pravděpodobný směr dalšího vývoje dítěte?

Diagnostické metody můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na **standardizované** a **nestandardizované** (klinické). Standardizované metody mají striktně stanoveny podmínky pro zadávání a vyhodnocování. Nejvýraznějším znakem této metody je **kvantifikace s použitím statistiky**. Výkony a získané údaje se vyhodnocují podle **norem** a jsou převoditelné na jednotky, např. na body. Naopak nestandardizované metody, které používá učitel, jsou takové postupy, které **nemají předepsané žádné standardní vyhodnocování**. Toto vyhodnocování probíhá kvalitativně.

Předpokladem obou metod je **validita, reliabilita a objektivita**. Validitou rozumíme platnost výsledků, reliabilita neboli přesnost znamená, že získané výsledky budou i při opakování testu stabilní, nezmění-li se dispozice. Posledním kritériem je objektivita zaručující nezávislost výsledků na diagnostikujícím. Při diagnostice žáka by měl učitel využít veškeré možné diagnostické metody, znát jejich podstatu a umět je uplatnit. Nejběžnějšími metodami užívanými v práci učitele jsou například pozorování, rozhovor, dotazník, didaktický test a analýza žákových činností.

2.4.1 Pozorování

Pozorování znamená „*záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevů chování, interakce mezi lidmi apod.*“ (Mertin, Krejčová, 2012, s. 77). Tato metoda patří mezi nejběžnější, učitel ji ve své profesi používá prakticky neustále. Pozorování umožňuje pedagogovi cíleně sledovat žáka během delšího časového úseku.

Důležité u této metody je brát v potaz působení subjektivních faktorů, které mohou být v rozporu s objektivitou. Proto je nutné se oprostít od předsudků, halo-efektu a od tendence k průměrnému hodnocení. Pozorování může pedagog provádět jednak **strukturované**, jednak **nestrukturované**, přičemž u prvního zmíněného typu se využívá předem zadaný soupis projevů a sleduje se, zda se daný projev u pozorované osoby objevil či nikoli. K realizaci strukturovaného typu pozorování se využívají záznamové archy, do nichž se pozorované jevy zaznamenávají. Provádíme-li nestrukturované pozorování, pak je pozornost zaměřena na jakékoli projevy sledované osoby. Kombinací strukturovaného a nestrukturovaného pozorování vzniká **pozorování polostrukturované**, kdy má pedagog k dispozici jednak jevy, jež bude pozorovat, mimo to si však všímá i dalších projevů, které se mohou u pozorovaného jedince aktuálně vyskytnout.

Závěry, k nimž učitel pozorováním dojde, by měly posloužit jako návod pro efektivnější práci s žáky. Díky pozorování se učitel rychle zorientuje ve třídě. Mertin a Krejčová (2012, s. 82) uvádí, že někdy je vyučovací hodina natolik dynamická, že není možné pozorování uskutečnit.

Používat pozorování jakožto diagnostickou metodu se jeví jako poměrně snadná záležitost. Avšak k provádění účinného pozorování je zapotřebí nácviku a zkušenosti. Učitel by například mohl využít metody videotréninku s interakcí. Znamená to, že učitel si výuku nahraje na video, které si může posléze několikrát přehrát. Zpětně si tak uvědomí, co se během vyučování sešlo a hlavně se stane citlivějším vůči signálům, které se při výuce dějí.

2.4.2 Rozhovor

Rozhovor je druhá nejpoužívanější metoda v pedagogické praxi. Tímto způsobem učitel získává bezprostřední odpověď žáka, která odhaluje jeho vnitřní pocity a prožívání. Výhodou této metody je osobní kontakt učitele se žákem.

Při rozhovoru má učitel možnost sledovat mimiku žáka a gestikulaci. Tento způsob diagnostiky je tedy často kombinován s metodou pozorování. Někdy je však metoda

rozhovoru ovlivněna tím, že žák - respondent nechce na určité otázky odpovědět, mnohdy není možné rozlišit, zda odpovídá pravdu. Tím je hodnota metody rozhovoru značně snižována. Důležité je mít předem promyšlený cíl rozhovoru, neboť jeho cíli pak odpovídá celý průběh rozhovoru – způsob vedení, kladené otázky a často také délka rozhovoru. Velkou roli hraje vztah aktérů uskutečňovaného rozhovoru. Velmi záleží na tom, kdo klade otázky a v jakém je vztahu s dotazovaným. Dalším faktorem ovlivňujícím celý rozhovor, je pořadí kladených otázek – je-li určitá otázka položena na začátku rozhovoru, může obsahovat diametrálně odlišnou odpověď, než kdyby byla tatáž otázka položena na konci rozhovoru. Záleží na tom, v jakém kontextu je otázka položena a jak ji tázaná osoba chápe.

Průběh rozhovoru ovlivňuje také to, zda jsou respondentovi pokládány otevřené či uzavřené otázky. Pokud respondent odpovídá jednoslovně či pokud mlčí, pro dotazujícího by to měla být signál toho, že rozhovor z jeho strany není veden dobře. Univerzální návod, jak vést rozhovor dobře, neexistuje. Dotazující by měl však respondentovi zajistit příjemné prostředí a styl vedení rozhovoru by měl přizpůsobit konkrétním podmínkám. Při vyhodnocování rozhovoru je důležité si uvědomit, zda odpověď skutečně zachycuje realitu, zda odpovědi jsou soudržné a logické.

2.4.3 Dotazník

Touto písemnou metodu užívají pedagogové pro hromadné získávání diagnostických údajů o žácích, jejich zájmech potažmo vlastnostech, postojích a názorech. Výhodou je získání velkého množství dat v poměrně krátkém čase, nevýhodou je věrohodnost poskytnutých údajů. V případě, že si učitel vytváří vlastní dotazník, je nutné, aby vedl v patrnosti, co sleduje a jakými otázkami se ptá. Výhodnější je volit otázky s volbou odpovědí, neboť vyhodnocování takto vytvořeného dotazníku je časově méně náročné a přesnější.

2.4.4 Didaktické testy

Hodnocení a klasifikace žáka v sobě nese velkou míru subjektivity. Od počátku 20. století se tedy hledal nástroj, který by přinášel diagnosticky odlišnou informaci než samotný prospěch žáka, a tak vznikly didaktické testy. Podle Andragogického slovníku (Průcha, Veteška, 2012, s. 73) se didaktickým testem rozumí nástroj, který objektivně zjišťuje úroveň zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Údaje jsou získávány ve standardní

situaci pro všechny žáky a standardizováno je i hodnocení. Didaktický test je oproštěn od individuálních zvláštností učitelova hodnocení. (Dittrich, 1993, s. 28).

2.4.5 Analýza žákových činností

Tato metoda odráží znalosti žáka, ukazuje úroveň osvojení učiva a zároveň odráží kvalitu učitelovy práce. „*Analýza výsledků činností patří mezi standardní diagnostické i výzkumné postupy a nutno říci, že ve školství se s ní možná setkáváme ještě častěji a pokládáme ji za ještě přirozenější součást diagnostických postupů než v psychodiagnostice.*“ (Mertin, Krejčová, 2012, s. 83). V praxi učitel provádí analýzu žákových činností například v okamžiku, kdy po žácích opravuje písemné práce.

Výsledky této metody mají podobu písemného či grafického sdělení. Jak uvádí Mertin (2012, s. 83), pro učitele může být zajímavé porovnat žákův text psaný v domácím a ve školním prostředí – lze tak poměrně snad zjistit, jakou roli u daného žáka hraje stres, časové limity písemných prací a další.

2.5 Diagnostika specifických poruch učení

Učitel není pochopitelně oprávněn stanovovat jedinci diagnózu SPU, může o ní však neformálně uvažovat. Pro posouzení úrovně dítěte je nutné, aby učitel provedl pedagogickou diagnostiku, která je důležitým východiskem pro vyšetření v PPP.

Pedagog ve výchovně-vzdělávacím procesu sleduje žákovy schopnosti ve čtení, psaní, počítání a všimá si obtíží, které žák má. Následně může zákonným zástupcům nezletilého žáka doporučit návštěvu PPP či SPC. Tato dvě pracoviště na základě psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření stanoví **objektivní diagnózu** za pomoci diagnostických testů a individuálního kontaktu se žákem.

Speciálně pedagogické vyšetření zaměřené na diagnostiku SPU vyžaduje kooperaci mezi psychologem, třídním učitelem, rodiči dítěte, případně dalších specialistů, jako jsou odborní lékaři. Během vyšetření psycholog sleduje, jak se dítě chová, jakým způsobem a jakým tempem řeší zadané úkoly. Zabývá se jeho schopností se koncentrovat a udržet pozornost. Dítě je testováno prostřednictvím **standardizovaných testů**, absolvuje zkoušku čtení, zkoušku psaní a zkoušku matematických dovedností, vyšetření inteligence, zkoušku laterality. Po skončení vyšetření vypracuje psycholog posudek obsahující dosažené výsledky a doporučené postupy pro práci s jedincem.

Obecně lze říci, že sami rodiče usilují o to, aby jejich dítě bylo v PPP vyšetřeno a byla mu stanovena diagnóza. Docílí tím totiž toho, že na dítě bude pohlíženo jako na jedince se SPU. Tato diagnóza je pro ně společensky přijatelnější nežli domněnky učitelů a spolužáků o tom, že dítě je hloupé a neschopné.

3 Profesní orientace žáků se SPU

3.1 Terminologické vymezení

Profesní orientaci lze definovat jako určitý proces, v němž jsou zejména mladí lidé zaměřováni volbou povolání na výkon určité profese. Cílem profesní orientace je zejména „*utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka a vlastností a schopností významných pro proces volby povolání, jeho vykonávání a eventuální rekvalifikace.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 181). S profesní orientací souvisí také termín *volba povolání*, jehož přesný výklad přináší Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 274), který ji definuje jako „*proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání a celou profesní dráhu člověka.*“

Kromě označení *volba povolání* se můžeme setkat i s termíny *prvotní volba povolání*, *profi-volba*, *kariérové poradenství*, *poradenství pro volbu povolání*. (Hlad'o, 2012, s. 15). Starší literatura užívá termíny *profesní* či *profesionální orientace*.

Volba povolání je jedním z prvních klíčových rozhodnutí dospívajícího člověka. Do začátku pubescence (toto období začíná mezi 11. a 13. rokem a končí 14. až 15. rokem života) je volba povolání zejména předmětem fantazie. Povolání, o němž je jedinec přesvědčen, že chce a jednou snad i bude vykonávat, nijak nesouvisí s jeho schopnostmi a předpoklady. Až kolem 11 let věku si jedinec začíná uvědomovat a hodnotit, zda by to které povolání mohl realizovat, začíná se soustavně zajímat o činnosti, jež s daným povoláním souvisí.

Volba povolání je **dlouhodobý proces**, během něhož **jedinec přechází od nižšího sekundárního vzdělávání k vyššímu sekundárnímu vzdělávání**. V období dospělosti má člověk tři hlavní sociální role, jimiž jsou:

- role partnera,
- role rodiče
- role profesní.

Profese člověka určuje jeho sociální pozici, společenskou prestiž a kvalitu jeho života. Volba povolání představuje jakýsi výběr životní dráhy člověka. Psychologové se shodují na tom, že žáci základních škol nejsou ještě dostatečně zralí na to, aby se zodpovědně a svědomitě rozhodli o svém budoucím povolání. Mladistvý není ve věku, aby se mohl svědomitě rozhodnout o své profesní orientaci, mnohdy není zájmově vyhraněný, často není ani dokončen vývoj jeho schopností a charakterových vlastností, jedinec v tomto

věku má také nízkou úroveň sebehodnocení. A přesto je volba povolání na 2. stupni základní školy neodkladnou záležitostí, s níž se musí jedinec vypořádat. Nevhodně zvolený obor má negativní důsledky, které mohou mít zapříčinit nejen předčasné ukončení studia, ale také problémy v profesním uplatnění jedince. Uvádí se, že mnozí jedinci po dvou až třech letech studia na škole zjistí, že nejsou spokojeni se svojí volbou a usilují o změnu.

Aby nepřibývalo jedinců, kteří nedokončí střední vzdělání, podniká Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v oblasti profesní orientace významné kroky v podobě zařazení vzdělávací oblasti *Výchova k volbě povolání* do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Velmi významné jsou na poli Ministerstva školství také realizované projekty zaměřené na zdokonalení systému kariérového poradenství.

3.2 *Výchova k volbě povolání*

Metodický pokyn týkající se zařazení *Výchovy k volbě povolání* do vzdělávání vydalo MŠMT v roce 2001. Cílem je předejít tomu, aby docházelo ke zvyšování počtu nezaměstnaných mladistvých absolventů základních a středních škol. Poměrně velká část mladistvých totiž zahajuje svoji profesionální dráhu s nejasnými a falešnými představami.

Příčinou selhávání mladistvých na trhu práce je *„jejich nedostatečná připravenost na odpovědné rozhodování o volbě profesní dráhy a nízká schopnost realisticky hodnotit existující možnosti profesního uplatnění na trhu práce.“* (Metodický pokyn MŠMT č.j. 19485/2001-22). Z tohoto důvodu je třeba žáky připravovat na volbu povolání systematicky již v průběhu povinné školní docházky. Od 1. září 2002 je na všech základních školách (s výjimkou škol s ročníky pouze 1. stupně) součástí RVP ZV **oblast *Výchova k volbě povolání***. Tato vzdělávací oblast je součástí povinných předmětů, které mají k dané problematice nejbližší, především tedy občanská a rodinná výchova či praktické činnosti. Způsob, jakým jsou jednotlivé tematické celky zařazeny do výuky, určuje ředitel školy.

V RVP ZV je dále zakotvena vzdělávací oblast s názvem **Člověk a svět práce**. Na 2. stupni je tento okruh rozdělen do osmi tematických celků, přičemž tematický okruh Svět práce je povinný pro všechny žáky v plném rozsahu a vzhledem k jeho zaměření je vhodné ho zařadit do nejvyšších ročníků 2. stupně. Z ostatních okruhů školy vybírají minimálně jeden další okruh, a to podle svých podmínek a pedagogických záměrů. Očekávané výstupy okruhu Svět práce spatřuje RVP v následujícím (RVP, 2013, s. 95):

Žák

- orientuje se v pracovních činnostech vybraných profesí,
- posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravy,
- využije profesní informace a poradenské služby pro výběr vhodného vzdělávání,
- prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce.

3.3 Diagnostika profesní orientace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rozhodování o volbě povolání je záležitost mimořádně obtížná a citlivá, pro žáky se SVP je obtížnější a komplikovanější o to více, neboť musí brát v úvahu více faktorů, které ovlivní jejich konečné rozhodnutí o budoucí volbě povolání. Jedinci se SPU se při rozhodování o své profesní budoucnosti pravděpodobně neobejdou bez pomoci **speciálně pedagogického poradenství**. Diagnostiku profesní orientace provádí jednak SPC, PPP, jednak škola. Důležitá je také role rodiny znevýhodněného žáka, neboť žák mnohdy vzhledem ke svému zdravotnímu stavu není schopen adekvátně posoudit své možnosti dalšího studia.

Diagnostika profesní orientace se zaměřuje na tyto oblasti:

- **anamnestické údaje** – údaje z rodinné a osobní anamnézy žáka,
- **oblast motoriky a grafomotoriky** – zjišťuje úroveň jemné a hrubé motoriky žáka,
- **rozumové schopnosti** – diagnostika rozumových schopností je prováděna psychologem pomocí inteligenčních testů,
- **komunikační schopnosti** - schopnost komunikace jedince s okolím,
- **osobnostní charakteristika**,
- **školní výkon žáka** – tyto informace se získávají pomocí nestandardizovaného dotazníku či rozhovoru.

Základní školy vzdělávající žáky se zdravotním postižením by měly žáka soustavně sledovat již od 5. ročníku, rozpoznávat jeho předpoklady k výkonu určitého povolání, sledovat jeho vlastnosti, zaměřit se na žakovy zájmy, na zájem o jednotlivé vyučovací předměty a žákův prospěch v nich. Diagnostiku volby povolání je možno provádět jednak

ve výuce, dostatek prostoru však nabízí i volnočasové aktivity a zájmové kroužky. Důležitá je také úzká spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, nutná je spolupráce rodičů a dalších odborníků, např. lékařů a sociálních pracovníků.

Při volbě střední školy musí žáci brát v úvahu několik kritérií, která nesmí být podceňována, a to například:

- náročnost oboru,
- vhodnost studia vzhledem k projevům SPU,
- podmínky studia na škole (možnost získání asistenta pedagoga či dostupnost speciálních pomůcek),
- prognózu zdravotního stavu,
- budoucí uplatnění na trhu práce a možnost vykonávání profese.

3.4 Systém kariérového poradenství v ČR

V současné době se v České republice rozvíjí tzv. **kariérové poradenství**. Pomáhá žákům (ale i dospělým jedincům, kteří se rozhodli například pro změnu zaměstnání či k návratu do pracovního procesu) **při rozhodování**, jakým směrem se bude jejich budoucí **profesní život ubírat** a kam bude směřovat.

Samotný pojem *kariérové poradenství* je poměrně nový, a proto ještě není ukotven ani ve školském zákoně, ani ve vyhlášce o poskytování poradenských služeb. Přesto je hojně využíván a vyhledáván a v posledních letech se projevuje snaha celou problematiku volby povolání zastřešit právě tímto pojmem. Termín *kariérové poradenství* se v České republice vyskytuje paralelně s dalšími pojmy jako například *poradenství pro volbu povolání*, *profesní poradenství*, *poradenství pro volbu vzdělávací dráhy*, *poradenství pro změnu povolání* atd. (Friedmann, 2011, s. 60). V závislosti na vzniku kariérového poradenství se objevuje také pojem *kariérový poradce*, což je osoba představující odborníka dobře se orientujícího na trhu práce. Dalším specialistou v oblasti kariérového poradenství je *kariérový kouč*, který jedinci pomůže zmapovat jeho slabé a silné stránky a nalézt optimální pracovní uplatnění.

V České republice je poskytování poradenských služeb zakotveno ve školském zákoně 561/2004 Sb. a dále ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb a ve školách a školských poradenských zařízeních*. Poradenství je žákům základních škol poskytováno ve dvou systémech: první z nich je součástí resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a druhý spadá do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí.

Veškerá tato poradenství jsou poskytována **bezplatně**, podmínkou k poskytnutí poradenské služby je zapotřebí písemný souhlas zletilého žáka, v případě žáka nezletilého je pak třeba písemného souhlasu jeho zákonného zástupce.

3.4.1 Poradenské služby poskytované školou

Úlohou kariérového poradenství na základních školách je *„dovést děti a rodiče k reálnému náhledu na schopnosti a studijní předpoklady dětí a toto poradenství pak co nejvíce individualizovat tak, abychom eliminovali nebo co nejvíce zmírnili možnost výukového selhání těchto dětí na střední škole nebo učilišti.“* (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 205). Poradenské služby, za něž zodpovídá ředitel školy, jsou zajišťovány **výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem či speciálním pedagogem**, přičemž kompetence a činnosti jednotlivých poradenských pracovníků se liší. Při poskytování poradenských služeb a kariérového poradenství je nezbytná spolupráce nejen poradenských pracovníků mezi sebou, ale také dobrá komunikace těchto pracovníků se specializovanými poradenskými pracovišti, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Otázka kariérového poradenství není tedy záležitostí jednotlivce, nýbrž týmovou spoluprací výše zmíněných odborníků.

Důležitou úlohu v tomto procesu zastává také třídní učitel, který může na základě znalostí dítěte doporučit dle možností žáka vhodný typ střední školy. Podle D. Fontany (2010, s. 79) je každý učitel také výchovným poradcem. *„Třídní učitelé organizují a řídí profesně orientační činnost v rámci své třídy. Sledují a hodnotí uskutečňování informační činnosti v procesu vyučování a sami se podílejí na informační činnosti realizované mimo vyučování.“* (Friedmann, 2011, s. 65). Díky podrobným znalostem o svých žácích a jejich osobnostních rysech mohou být třídní učitelé výrazně nápomocni při volbě povolání žáků.

Kariérové poradenství by se správně mělo prolínat celým 2. stupněm základní školy, a to v cílených po sobě jdoucích fázích. V první fázi by měli být žáci seznámeni s jednotlivými typy škol, druhá fáze by měla být zaměřena na sledování a hodnocení vývoje žáků. Následuje třetí fáze v podobě včasného vytváření vlastností, které jsou významné pro další studijní a profesionální vývoj jedince. Tento proces je zakončen systematickou poradenskou a konzultační činností, kdy si žáci za pomoci odborníků ujasňují své představy o dalším studiu a budoucím povolání. (Hlad'o, [online], 2008).

Činnosti jednotlivých poradenských pracovníků

Výchovný poradce je vyškolený odborník, který působí na všech základních školách, základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na středních školách. Většinou se jedná o učitele, který se navíc věnuje problematice v oblasti výchovy. Poskytuje kariérové poradenství, informace o možnostech dalšího studia, připravuje žáky na přijímací řízení. Dále je úkolem výchovného poradce integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu, řešení problémů ve vztazích mezi žáky.

Aby mohl učitel funkci výchovného poradce vykonávat, musí absolvovat kvalifikační studium výchovného poradenství.

Školní metodik prevence se zaměřuje na práci v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů; vytváří strategii prevenci v oblasti zneužívání návykových látek.

Školní psycholog buď působí přímo ve škole, avšak obvykle nemá pedagogický úvazek, anebo do školy pravidelně dochází a je k dispozici ostatním učitelům, žákům a rodičům. Mezi činnosti, jež provádí, je depistáž specifických poruch učení, diagnostika při výchovných a výukových problémech žáků, pedagogicko-psychologická diagnostika v souvislosti s profesní orientací žáků. Do kompetence školního psychologa spadají také poradenské a intervenční práce – péče o žáky, kteří byli integrováni, příprava IVP pro tyto žáky a konzultace s rodiči a subjekty, které poskytují specializované služby.

Speciální pedagog taktéž nepůsobí na všech školách, jeho úkolem je depistážní činnost, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, úprava školního prostředí pro žáka atd. Školám, jež nemají svého stálého školního psychologa či školního speciálního pedagoga, je zajištěna metodická podpora a pomoc prostřednictvím středisek výchovné péče.

3.4.2 Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tyto instituce jsou zpravidla zřizovány krajskými úřady, výjimkou však nejsou ani soukromé subjekty. Metodickým pracovištěm pro celý systém výchovného poradenství byl Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR). Tento institut byl sloučen s Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumným ústavem pedagogickým (VÚP). Dne 1. července 2011 tak vznikl **Národní ústav pro vzdělávání** (NÚV).

Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. Dalším subjektem v soustavě poradenských služeb, který poskytuje pomoc jedincům při volbě povolání a plní funkci prevence nezaměstnanosti, jsou úřady práce, konkrétně jejich **Informační a poradenská střediska** (IPS ÚP) spadající do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí.

Činnost pedagogicko-psychologické poradny

Služby PPP jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, a to již od mateřské školy až po ukončení docházky na střední nebo vyšší odborné škole. Hlavní náplní činnosti PPP je **diagnostika, poradenství a intervence, nápravná péče a prevence**. Pracovníky PPP jsou jednak **psychologové** (zabývají se diagnostikou, hledají příčiny problémů jedince, řeší výchovné a vzdělávací problémy), dále **speciální pedagogové** (starají se zejména o jedince se SPU) a **sociální pracovníci**. Na poradnu se může obrátit rodič dítěte přímo, anebo na doporučení učitele. Kromě pomoci při zvládnání výukových obtíží dítěte, výchovných potíží či při řešení vztahových problémů ve třídě poskytuje PPP taktéž kariérové poradenství před ukončením základní či střední školy, přičemž pracovníci PPP odborně posoudí předpoklady dítěte k dalšímu studiu či doporučí vhodný typ školy.

Činnost speciálně pedagogického centra

SPC své služby poskytují žákům se zdravotním postižením či žákům se zdravotním znevýhodněním, a to ambulantně na pracovišti centra. Klientům ve věku od 3 do 19 let je poskytována pedagogická, psychologická a další potřebná péče a pomoc při procesu pedagogické a sociální integrace. Veškeré činnosti jsou zajišťovány **psychologem, speciálním pedagogem a sociálním pracovníkem**. Činnosti, které SPC poskytují, se dělí do dvou oblastí; jednak jsou to činnosti společné pro všechny SPC (např. vyhledávání žáků se zdravotním postižením a jejich komplexní diagnostika, přímá práce s žákem, pomoc při integraci žáků, zapůjčení rehabilitačních pomůcek...), jednak činnosti zaměřené na konkrétní druh postižení (např. centrum poskytující služby žákům s vadami řeči)

Informační a poradenská střediska při úřadech práce

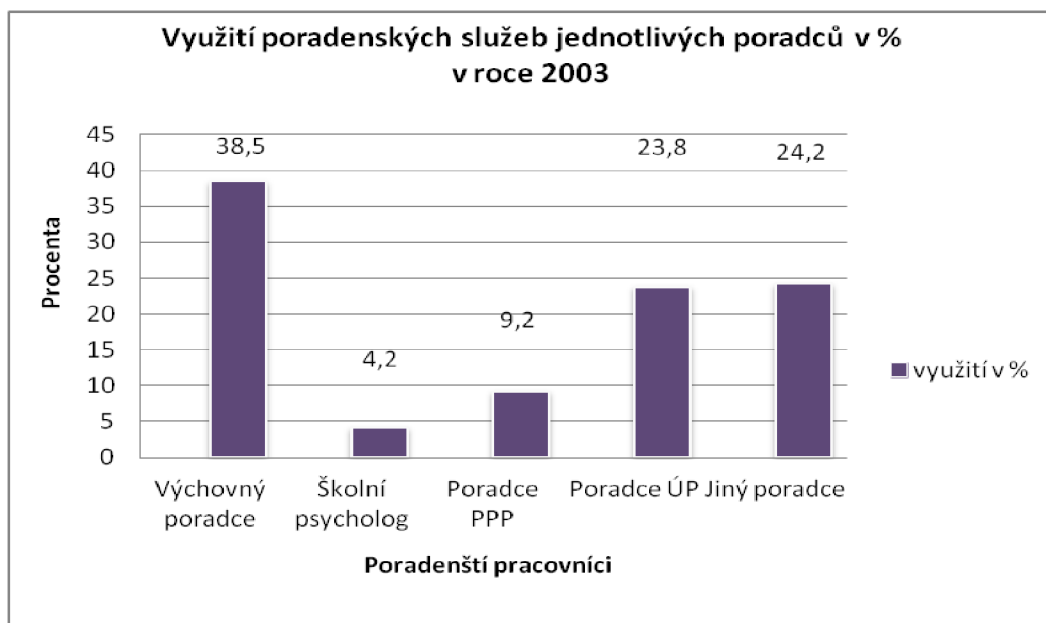
Tato střediska, která se nachází na každém úřadu práce, jsou orientována nejen na dospělou populaci, své služby nabízí také dospívající mládeži. Mají k dispozici informace o učilištích a středních školách, o nástavbovém studiu, vyšším odborném či

vysokoškolském studiu. Poskytují informace o veškerých studijních oborech v České republice, znají náročnost jednotlivých typů škol a jejich požadavky a v neposlední řadě sledují vývoj na trhu práce. IPS ÚP nabízí zájemcům ke zhlédnutí také videofilmy dokumentující činnosti různých profesí včetně ukázek konkrétního pracovního prostředí. IPS ÚP nabízí svým zájemcům k využití také počítačový program pro samoobslužné testování profesních zájmů ve vazbě na povolání a příslušné vzdělání. Ve spolupráci se středními školami pořádají IPS ÚP v podzimních měsících tzv. „Burzu škol.“ Smyslem této burzy je získání co největšího množství informací od zástupců středních škol.

DYS-centra

Další možností péče o žáka se SPU je využití služeb DYS-center. Jedná se o dobrovolné a nezávislé sdružení občanů a právnických osob zabývajících se problematikou nejen SPU, ale také specifických poruch chování (SPCH). Dys-centra jsou neziskové organizace s regionální působností. V roce 1997 se stala členy ASOCIACE DYS-center. Mezi odborníky, jež v dys-centrech působí, jsou **kromě psychologů a speciálních pedagogů také neurologové, psychiatři a pediatři**. Služby tohoto sdružení jsou určeny žákům, jejich rodičům, pedagogickým pracovníkům i široké veřejnosti. Dys-centra poskytují odborné informace týkající se problematiky SPU a SPCH, pořádají semináře, vzdělávací kurzy, poskytují poradenství pedagogickým a výchovným pracovníkům. Vzhledem k tomu, že se jedná o soukromou organizaci, většina poskytovaných služeb je zpoplatněna.

Národní ústav odborného vzdělávání realizoval v roce 2003 celostátní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, na které poradce v oblasti volby povolání se žáci základní školy obracují nejčastěji. Výsledky průzkumu zobrazuje následující graf.



Obrázek č. 1 Využití poradenských služeb jednotlivých poradců v %

Zdroj: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/karierove-poradenstvi/>

3.5 Uplatnění jedinců se SPU v profesním životě

Situace v České republice je taková, že dospělí jedinci se SPU, ve snaze najít kvalitní zaměstnání, svůj handicap tají, neboť se bojí, že nebudou svým okolím akceptováni a tolerováni. Dlouhodobě však tuto vadu utajovat pochopitelně není možné.

Zdravý jedinec bez jakýchkoli potíží si pravděpodobně neuvědomuje, jaké nesnáze přináší jedincům se SPU každodenní životní situace. Lidé se SPU často mívají komunikační problémy, potíže s krátkodobou pamětí, s orientací v prostoru, pravolevou orientací. Dopouštějí se gramatických a stylistických chyb, značné obtíže jim činí například vyplňování formulářů a SPU pro ně tak představuje celoživotní problém. V neposlední řadě daná specifická porucha negativně ovlivňuje vztah jedince k sobě samému, nejčastěji je doprovázena pocity méněcennosti či velmi nízkým sebevědomím, tito lidé sami sebe považují za zbytečné a neschopné, často stojí ve stínu svých úspěšných rodinných příslušníků a přátel.

Jedinec se SPU nemusí pro své další studium nutně volit odborné učiliště jakožto nejsnazší formu vyššího sekundárního vzdělávání. Je-li to v jeho schopnostech, může se stát úspěšným studentem odborné střední školy a toto studium ukončit maturitní zkouškou. Vzhledem k tomu, že se péče o jedince se SPU neustále rozvíjí, ať v podobě poradenství či projektů zaměřených na zdokonalení poskytovaných služeb těmto jedincům, pro žáky 2. stupně ZŠ je snazší orientovat se v nabídkách oborů středních škol. Také dospělým osobám se SPU se otevírají nové možnosti profesního uplatnění. I jedinci se SPU se mohou i přes negativní zkušenosti se svým okolím stát úspěšnými lidmi. Příkladem mohou být lidé, převážně umělci-dyslektici či dysgrafici, o nichž natočila Česká televize dokumentární film s názvem *Dar dyslexie*. Pořad byl odvysílán dne 28. 10. 2012 na ČT 2.

Režisér dokumentu, Jaroslav Černý (1944), který je dyslektik, představil ve svém projektu několik osob - umělců, jimž byla diagnostikována dyslexie. Tito umělci hovořili o nelehkých školních letech, kdy se setkávali s nepochopením ze strany pedagogů a šikanou ze strany spolužáků. Přesto mnozí z nich vystudovali vysokou školu a díky podpoře okolí se dokázali s touto specifickou poruchou učení vyrovnat a dnes pomáhají stejně znevýhodněným lidem.

Jaroslav Černý navštěvoval základní školu v 50. letech, v té době bylo slovo dyslexie neznámým pojmem. Vyučil se zedníkem, i přes veškeré problémy související s dyslexií vystudovat FAMU a v současné době je autorem 6 knih a 300 krátkých dokumentárních filmů. Ke skutečnosti, že je dyslektik, se přiznal až v dospělosti, kdy se rozhodl o této problematice hovořit veřejně. Na podporu lidí se SPU napsal divadelní hru *Kaviár na*

chodniku, v níž zobrazuje problémy dyslexie a dysgrafie humornou formou a dokazuje, že i lidé takto handicapovaní mohou vést naprosto běžný život. Je členem správní rady neziskové organizace Umění a věda na podporu dyslektickým dětem. Vnukem Černého je Matouš Kohout (1992), taktéž dyslektik a dysgrafik. V současné době studuje sportovní vyšší odbornou školu. Dyslexie a dysgrafie mu byla stanovena ve věku deseti let.

Jaroslav Černý, který se v tomto dokumentu dělí o své zkušenosti, se podivuje nad tím, že ani dnes někteří pedagogové neumí s žáky se SPU pracovat: *„Mě stále zaráží to, že existují školy a hlavně učitelé a učitelky, kteří nechápou, co to je dys. Oni tam mají tu křehkou duši toho dyslektika, který neumí číst, neumí psát, pletou se mu písmenka a oni ho nepochopí. Nepochopí, že se to nedokáže naučit, že to prostě nejde. Žádný dyslektik nechápe text, který přečetl. Musí to číst několikrát, pomalu, musí nad každým slovem přemýšlet a to je strašně namáhavé. A to normální člověk nepochopí, ale že pedagog to nechápe, tomu se strašně divím.“* (Černý, [online], 2012).

Další osobností ze světa umění, která se dokázala veřejně promluvit o životě s dyslexií, je Ivan Komárek (1956), akademický malíř a sochař, který vystudoval Střední odbornou školu výtvarnou v Praze a následně Akademii výtvarných umění v Praze. O tom, že je dyslektik, jako dítě nevěděl, neboť nebyl podroben žádnému vyšetření, měl však problémy se čtením a psaním, dodnes má obtíže vyjadřovat se souvisle a hovořit před publikem. V rozhovoru uvedl, že kreslit začal právě proto, že se neuměl vyjadřovat slovy. Velmi zajímavý přístup k dyslexii má také Kateřina Novotná (nar. 1981), akademická sochařka, která v rozhovoru řekla: *„Když jste jednou dys, tak všechno děláte mnohem složitěji, detailněji. Dáváte do všeho více energie než nedyslektik, kterému jde všechno samo. Proto my jsme ve svém oboru ti lepší.“* (Novotná, [online], 2012).

Jindřich Matěk (nar. 1978), obráběč kovů, se o tom, že je dyslektik, dozvěděl až v devatenácti letech věku. *„Byly takové situace, které se mi zapsaly do paměti. A to byla negativní motivace ve starších ročnících, když jsem četl a učitelka říkala: vždyť čteš jako prvňák, zamysli se nad sebou. A taky na prvním stupni, kdy učitelka říkala ostatním spolužákům, podívejte se na Jindřicha, jestli se budete učit jako on, tak dopadnete stejně. Padaly i tvrdší výroky, když učitelce ujely nervy, řekla, že jsem hlupák, myslím, že tam padlo i slovo debil a blbeček. S negativním přístupem ke své dyslexii a dysgrafii se setkává bohužel i v dospělém věku: „Několikrát jsem napsal vzkaz v práci a druhý den byl opravený červenou fixou s poznámkou debile nebo něco podobného.“* (Matěk, [online], 2012).

V dokumentu České televize hovořila také ředitelka Základní školy U Boroviček v Praze. Jde o školu určenou žákům 6. – 9. ročníků, u nichž je diagnostikovaná SPU, porucha pozornosti a hyperaktivita. Mnoho žáků z této školy prošlo šikanou kvůli specifické poruše učení, jde o žáky neúspěšně integrované do běžné základní školy. Učitelka Lucie Řehořová, která si v dětství prošla dyslexií a dysgrafií, avšak díky velké péči rodičů na ní dnes není SPU takřka patrná, uvažuje nad svým povoláním pedagoga na škole pro děti se SPU: „*S těmito dětmi jsem opravdu hrozně šťastná. Tady má totiž člověk pocit, že je opravdu potřebný.*“ (Řehořová, [online], 2012). Pedagogové této školy se shodují, že mnoho dětí sem přichází s naprosto poničeným sebevědomím, ale díky malému počtu žáků ve třídě (12 dětí) a maximální pomoci vyškolených učitelů a jejich profesionálnímu přístupu dochází u těchto dětí k rapidnímu zlepšení studijních výsledků a znovunalezení ztraceného sebevědomí.

Tento dokumentární pořad poukazuje na to, že dyslektik-umělec ve společnosti znovu nachází svou roli, která mu byla vinou jeho znevýhodnění odňata. Stejně tak se mohou realizovat i lidé v jakémkoli jiném oboru, přičemž motivaci mohou nalézt právě u těchto lidí, kteří se rozhodli o své vývojové poruše učení hovořit a přestali se za ni stydět.

Některé zdroje uvádí, že specifickými poruchami učení (přestože v minulosti tento pojem nebyl používán), trpěly i významné osobnosti světové vědy, politiky nebo kultury. Jak zmiňuje Milan Černoch na svém internetovém portále, (Černoch, [online], 2010), spisovatelka Agatha Christie (1890-1976) údajně trpěla dyslexií a dysgrafií, Thomasi Edisonovi (1847-1931), americkému vynálezci, by byla dnes diagnostikována dyslexie. Albert Einstein (1879-1955) patřil ve škole k podprůměrným žákům, číst se naučil až v devíti letech, velké obtíže mu činilo psaní i v dospělém věku. Mezi další slavné dyslektiky patřil například také Winston Churchill (1874-1965), Walt Disney (1901- 1966) a ze současnosti například Bill Gates (1955).

4 Projekty Ministerstva školství

4.1 Systémový projekt VIP Kariéra

V roce 2005 odstartovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy systémový projekt s názvem *VIP Kariéra* (Vzdělávání – Informace – Poradenství). Řešitelem byl NÚV ve spolupráci s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství České republiky a s finanční podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Hlavním cílem tohoto projektu bylo **zkvalitnit kariérové a pedagogicko-psychologické poradenství** na školách, neboť jak bylo zjištěno, žáci poukazovali na chybějící informace, které jsou potřebné nejen při volbě své profesní dráhy, ale také k řešení problémů, jejichž příčinou je špatný školní prospěch či výchovné výchovné problémy. Veškeré tyto obtíže, s nimiž se žáci na základní škole potýkají, vedou k předčasnému ukončení vzdělávání a k problematickému uplatnění na trhu práce. Jestliže budou služby kariérového a pedagogicko-psychologického poradenství zkvalitněny, bude snazší předcházet těmto problematickým situacím.

V současné době existují celkem tři na sebe navazující projekty, a to VIP Kariéra, RŠPP-VIP II (Rozvoj školních poradenských pracovišť) a RAMPS-VIP III (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb).

VIP Kariéra

První projekt, který se uskutečnil v letech 2005-2008 se zaměřil zejména na **vytvoření školních poradenských pracovišť a na další vzdělávání učitelů věnujících se kariérovému a výchovnému poradenství**. Dalším klíčovým bodem projektu bylo **vybudování systému ISA+** (Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce).

Tento systém přehlednou formou nabízí pomoc při hledání vzdělávací a profesní dráhy. Velkou oporu v ISA+ nacházejí zejména jedinci se SVP a žáci se studijními problémy obecně. Mezi funkce systému patří například vyhledání vhodné školy dle oboru a dle dalších zadaných kritérií, informace o zaměstnanosti v jednotlivých oborech v podobě grafických znázornění, požadavky zaměstnavatelů a mnoho dalších informací, které jsou přínosné nejen pro žáky 2. stupně základních škol. Systém ISA+ je dostupný z internetové stránky www.infoabsolvent.cz.

Projekt RŠPP – VIP II

Tento projekt odstartoval v červenci roku 2009 jako druhý v řadě, dokončení se dočkal v červnu 2011. Hlavním cílem projektu bylo **zajistit rozvoj školních poradenských pracovišť a podporu působení školních speciálních pedagogů a školních psychologů** celkem na 140 základních a středních školách. Těmto specialistům, kteří na školách působí či působily (po skončení projektu většina těchto pracovníků působí externě), byla zajištěna odborná pomoc v podobě metodiků, kteří se na zvyšování odborné kvality poskytovaných služeb na školách podíleli.

Celý tento projekt byl koncipován tak, aby účinně řešil rozvoj celého systému kariérového poradenství pro žáky základních, středních i vyšších odborných škol, neopomíjel ani žáky se SVP. Základem rozvoje kariérového poradenství **byla inovace systému ISA+ a další vzdělávání výchovných a kariérových poradců**. Systém ISA+ v současné době nabízí kompletní přehled vzdělávacích institucí, statistiky z oblasti nezaměstnanosti anebo naopak uplatnění absolventů jednotlivých škol, a také možnosti vzdělávání a uplatnění zdravotně postižených žáků.

Projekt RAMPS – VIP III

Po skončení projektu RŠPP – VIP II následovalo v lednu roku 2010 zahájení třetího projektu, jehož délka trvání byla 24 měsíců a rozpočet činil bezmála čtvrt miliardy korun. Tento projekt byl zaměřen opět na **zvýšení kvality poskytovaných poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** na takovou úroveň, aby byly tyto poradenské služby poskytovány v širokém spektru.

Cílovými skupinami byli žáci ZŠ a SŠ, zejména žáci se SVP, pracovníci školských poradenských zařízení a pedagogičtí pracovníci. Žákům jakožto jedné z cílových skupin projekt rozšířil možnost podpory ve vzdělávání, zaručil vytvoření rovných podmínek a příležitostí ve vzdělávání pomocí intervenčních postupů a metodické podpory pedagogů i žáků.

V projektu existovaly celkem tři proudy podpory, konkrétně školních poradenských pracovišť, školských poradenských zařízení a středisek výchovné péče. Pracovníkům, jež tyto poradenské služby prováděli, byla poskytována metodická podpora a bylo pro ně zajištěno několikastupňové odborné vzdělávání. Školám, které stále z nějakého důvodu nemají vlastního školního speciálního pedagoga či školního psychologa, poskytují metodickou podporu střediska výchovné péče.

Dalšími specifickými cíli projektu bylo kromě zvýšení kvality poradenských služeb také vytvoření katalogu definujícího stupně poradenské podpory pro žáky ohrožené předčasným odchodem z procesu vzdělávání, žáky se SVP a rozšíření poradenských služeb pro žáky s poruchami chování.

Součástí projektu bylo vytvoření sítě metodické podpory, byly propojovány sítě školních a školských poradenských služeb v oblasti metodického vedení, byl vytvořen základ integrované metodické podpory poradenského systému v České republice, čímž je naplňována podpora žáků a pracovníků škol a školských poradenských zařízení.

II. Praktická část

5 Výzkumné šetření

5.1 Metodologie výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumu, který proběhl formou strukturovaných rozhovorů. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda rodiče žáků se SPU aktivně spolupracují se školou a odbornými poradci. Dílčími cíli bylo zjistit:

- zda se speciální pedagogové setkali se šikanou žáka se SPU,
- jaké je zastoupení SPU na 2. stupni základních škol, kde respondenti působí,
- zda mají respondenti informace o tom, jestli jsou žáci se SPU zvýhodňováni i během studia na středních školách,
- jakou střední školu volí žáci se SPU.

Byly stanoveny tři hypotézy:

H1: Rodiče žáků, kterým by mohla být nebo již je diagnostikována SPU, aktivně spolupracují s odborníky.

Usuzuji tak proto, že díky spolupráci rodičů dítěte, školy a odborníků je možné SPU u dítěte eliminovat, případně úplně odstranit.

H2: Oslovení speciální pedagogové se již setkali s případy, že byl žák se SPU šikanován.

Vzhledem k agresivitě některých jedinců se domnívám, že by tito jedinci mohli vyvolat šikanu, kdy by se mohl stát obětí jedinec se SPU.

H3: Specifické poruchy učení jsou na střední škole zohledňovány pouze u přijímacích zkoušek, během studia už nikoli.

Při tomto tvrzení jsem vycházela z vlastních vzpomínek a zkušeností, kdy jsem sama navštěvovala střední školu. Žáci se SPU zde zohledňováni nebyli, učitelé na ně kladli stejné nároky jako na ostatní žáky bez SPU.

5.2 Způsob získávání dat

Kvalitativní výzkum byl pojat jako rozhovor se speciálními pedagogy, kteří působí na základních školách. Rozhovor byl strukturovaný, a to zejména z toho důvodu, že respondentům byla kromě osobní schůzky nabídnuta možnost elektronické komunikace. Všichni respondenti, kromě jednoho (respondent A) upřednostnili, patrně z časových důvodů, právě elektronickou komunikaci.²

Výběr respondentů byl víceméně náhodný, pouze jedna respondentka (A) byla vybrána cíleně. Podmínky pro výběr respondentů byly pouze dvě, a to aby:

- oslovení respondenti působili na brněnských základních školách,
- se jednalo o speciální pedagožky – ženy.

Oslovila jsem pět respondentů, a to s žádostí o rozhovor, který se týká jejich práce speciálního pedagoga. Návratnost rozhovorů byla stoprocentní. Jediný rozhovor, který proběhl formou osobní schůzky s respondentkou, byl nahrán na diktafon a poté transkribován do textové podoby. Ostatní čtyři rozhovory jsem obdržela v textové podobě.

Otázky strukturovaného rozhovoru

1. Vážená paní magistro, jak dlouho se práci speciálního pedagoga věnujete?
2. Jaké činnosti vykonáváte jako speciální pedagog, co se týká žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?
3. Setkala jste se se šikanováním žáka z důvodu jeho specifické poruchy učení?
4. Jak konkrétně probíhá na škole, kde pracujete, práce s žáky se SPU na 2. stupni?
5. Jaké je na Vaší škole zastoupení jednotlivých SPU u žáků na 2. stupni?
6. Jsou rodiče žáků se SPU ochotni s Vámi spolupracovat anebo odmítají s tvrzením, že jejich dítě nemůže trpět žádnou specifickou poruchou učení?

² Jména speciálních pedagogů, s nimiž byl rozhovor uskutečněn, jsou nahrazena písmeny A-E.

7. Na základní škole mají žáci se SPU jisté úlevy, co se týká psaní testů či slohových prací. Máte informace například od bývalých žáků, zda je tomu tak i na střední škole?
8. Kam se žáci se SPU hlásí na střední školy? Volí učňovské obory či obory zakončené maturitní zkouškou?

5.3 Zpracování a vyhodnocení dat

„Při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 207). Analýza dat z rozhovorů, které jsem s respondenty uskutečnila, proběhla tzv. otevřeným kódováním. Jak uvádí Strauss a Corbinová, „otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“ (1999, s. 26). Získaná data jsem uspořádala do přehledných tabulek, které jsou obsaženy níže. Všechny rozhovory s respondenty jsou umístěny v příloze této bakalářské práce.

5.3.1 Analýza otevřeného kódování

Na tomto místě jsou prezentovány výsledky, které kvalitativní výzkum přinesl. Odpovědi respondentů na jednotlivé otázky jsou souhrnně zaneseny v tabulkách.

Tabulka č. 2: Délka praxe v letech

Respondent	Počet let na pozici speciálního pedagoga
A	5
B	11
C	10
D	2,5
E	8

Shrnutí analýzy: Oslovení respondenti měli různou délku praxe v oboru speciálního pedagoga. Délka praxe pravděpodobně ovlivnila i odpovědi na následující otázky.

Tabulka č. 3: Činnosti speciálního pedagoga

Respondent	Vykonávané činnosti u respondentů
A	Konzultace, pomoc dětem při učení, vedení -dys kroužků, diagnostika, spoluúčast na tvorbě IVP
B	Konzultace, vední dyslektických kroužků, spoluúčast na tvorbě IVP, diagnostika
C	Reedukace, konzultace s kolegy, komunikace s rodiči
D	Konzultace, pomoc dětem při učení
E	Pomoc dětem při učení, spoluúčast na tvorbě IVP, pomoc kolegům

Shrnutí analýzy: Standardní činnosti speciálního pedagoga vyplývají z vyhlášky č. 72/2005 Sb., pouze jeden respondent (B) uvedl, že vede dyslektický kroužek, ostatní respondenti poskytují konzultace.

Tabulka č. 4: Setkání se šikanou z důvodu SPU

Respondent	Setkání speciálního pedagoga se šikanou z důvodu SPU
A	Z důvodu SPU ne, jinak ano
B	Z důvodu SPU ne, jinak ano
C	V podstatě ne
D	Ne, doposud se šikanou vůbec
E	Ne, doposud se šikanou vůbec

Shrnutí analýzy: Všichni respondenti odpověděli shodně, že se se šikanou žáka z důvodu SPU ještě nesetkali. Respondent C uvedl, že se setkal s tím, že spolužáci na žáka v hodině pokřikovali, neboť byl z důvodu diagnostikované SPU pomalejší a ostatní zdržoval. V tomto případě se nejedná pochopitelně ještě o šikanu a je tedy možné, že stejnou situaci zažili i ostatní oslovení, pouze ji zde neuvedli.

Tabulka č. 5: Práce se žáky se SPU na 2. stupni

Respondent	Práce s žáky se SPU na základní škole
A	Zohledňování žáků hlavně v jazykových předmětech
B	Pokračování integrace, práce asistenta pedagoga
C	Dle doporučení PPP
D	Dle doporučení PPP, vedení dyslektického kroužku
E	Dle doporučení PPP

Shrnutí analýzy: Práce s žáky probíhá dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny, jak stručně uvedli všichni respondenti. Respondent A zmínil, že nejdůležitější je zohledňovat žáky v jazykových předmětech, kde se SPU projevují nejvíce. Respondent B uvedl, že na jejich škole působí také asistent pedagoga, respondent D vede dyslektický kroužek, kde se žáky pracuje.

Tabulka č. 6: Zastoupení jednotlivých poruch na ZŠ

Respondent	Poruchy dle četnosti
A	dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, SPCH
B	dyslexie, dysortografie, dysgrafie
C	dyslexie
D	dysortografie, dyslexie, dyskalkulie
E	dyslexie, dysortografie

Shrnutí analýzy: Obecně nejrozšířenější poruchou je dyslexie. Mezi další poruchy, které se běžně vyskytují, patří na druhém místě dysortografie. Oslovení speciální pedagogové potvrdili, že i na jejich základní škole se tyto poruchy vyskytují nejčastěji. Respondent A upozornil také na problematiku specifických poruch chování, které jsou čím dál častější.

Tabulka č. 7: Ochota rodičů spolupracovat

Respondent	Spolupráce rodičů se speciálním pedagogem
A	Dobrá spolupráce
B	Rodiče spolupracují
C	Rodiče požadují hlavně "omluvenky" na SŠ
D	Rodiče spolupracují
E	Rodiče spolupracují výborně

Shrnutí analýzy: Respondenti shodně uvedli, že rodiče žáků se SPU jsou ochotni spolupracovat, respondent D dokonce uvedl, že rodiče spolupracují výborně. Pouze odpověď respondenta C budí dojem, že rodiče spíše nespolupracují, a pokud ano, tak hlavně za účelem toho, aby bylo jejich dítě zvýhodněno u přijímacích zkoušek na střední školu.

Tabulka č. 8: Úlevy žáků se SPU na středních školách

Respondent	Informace respondentů o žáků se SPU během studia na SŠ
A	U přijímacích zkoušek, poté zřídka
B	Střední školy SPU nezohledňují
C	Střední školy SPU nezohledňují
D	Nemá informace
E	U přijímacích zkoušek, poté zřídka

Shrnutí analýzy: Informace respondentů o zohledňování SPU na středních školách byly takřka totožné. Uvedli, že střední školy berou v potaz SPU pouze u přijímacích zkoušek. Pouze respondent D o této problematice neměl žádné informace.

Tabulka č. 9: Volba střední školy u žáků se SPU

Respondent	Informace o tom, kam se žáci hlásí na SŠ
A	Žáci s horším prospěchem na OU, nehledě na SPU
B	Velmi často maturitní obory
C	Dle celkových rozumových schopností
D	Nelze zobecňovat, oba tyto oborů
E	Spíše OU

Shrnutí analýzy: U otázky, zda se hlásí žáci se SPU na maturitní obory či na odborná učiliště, se odpovědi respondentů značně rozcházejí. Odpovědi respondenta A a C jsou relativně shodné, respondent C uvedl, že volba střední školy závisí na rozumových schopnostech, přičemž respondent A uvedl konkrétně, že žáci s horším prospěchem volí učiliště, a to bez ohledu na SPU. Respondent B uvedl, že v poslední době žáci velmi často volí maturitní obory, naopak respondent E má informace, že žáci volí odborné učiliště.

5.4 Diskuze

Výzkum byl zaměřen na práci speciálního pedagoga v souvislosti s péčí o žáky se specifickými poruchami učení. Osloveno bylo pět respondentů, z důvodu elektronické komunikace jsem nemohla respondenty blíže poznat a charakterizovat. Pouze jednu respondentku znám osobně, a tak rozhovor proběhl během osobního setkání. Byly stanoveny tři předpoklady a jejich očekávané výsledky. Vyhodnocení rozhovorů proběhlo metodou otevřeného kódování, kdy byly jednotlivé části rozhovorů rozděleny na úseky, poté uspořádány do tabulek a následně vyhodnoceny. Dvě hypotézy byly potvrzeny, jedna byla vyvrácena.

Výsledek hypotéz

H1: *Rodiče žáků, kterým by mohla být nebo již je diagnostikována SPU, aktivně spolupracují s odborníky.*

Všichni respondenti se shodli na tom, že rodiče těchto žáků skutečně většinou dobře spolupracují. **Hypotéza H1 se tedy potvrdila.** Speciální pedagog A se domnívá, že je to pravděpodobně díky tomu, že pedagogové nad těmito žáky „nemávnou rukou“ s tvrzením, že dítě jednoduše není schopno se některé učivo naučit. Naopak se hledají cesty, jak dítěti

pomoci. B poukazuje na skutečnost, že se v poslední době setkává také s rodiči, „kteří trvají na tom, že jejich dítě má určité SPU a vyšetření prokáže pouze průměrný intelekt a žádnou SPU.“

H2: *Oslovení speciální pedagogové se již setkali s případy, že byl žák se SPU šikanován.*

Toto tvrzení bylo speciálními pedagogy vyvráceno, **hypotéza H2 se tedy nepotvrdila.** Respondenti uvedli, že se šikanou se samozřejmě ve své praxi setkali, nikoli však z důvodu SPU.

H3: *Specifické poruchy učení jsou na střední škole zohledňovány pouze u přijímacích zkoušek, během studia už nikoli.*

Oslovení respondenti díky informacím od bývalých žáků ZŠ shodně tvrdili, že střední školy specifické poruchy téměř nezohledňují. Respondent A uvádí, že podle informací, které má k dispozici, se v průběhu studia vývojová porucha žáka nezohledňuje, respektive velice zřídka. „*Naštěstí u většiny žáků s těmito poruchami dochází s vyšším věkem ke zlepšení situace, což je z větší části dáno vývojem nervové soustavy, takže se s poruchami už dokážou lépe vyrovnat.*“ **Hypotéza H3 byla tedy kvalitativním výzkumem potvrzena.** Literatura uvádí, že až 1/3 jedinců, kterým byla v dětství diagnostikována SPU, tato porucha v dospělosti odezní (Bartoňová, 2004, s. 30).

U většiny položených otázek se respondenti na odpovědích shodli, největší rozpor byl zaznamenán u otázky, která se týkala volby vyššího sekundárního vzdělávání žáků se SPU. Zde se odpovědi různily, někteří respondenti měli informace o tom, že žáci se SPU se hlásí spíše na maturitní obory, jiní respondenti uváděli spíše odborná učiliště. Obecně lze říci, že žáci se SPU nejvíce volí skutečně učební obory, což dokládá výzkum Národního ústavu pro vzdělávání (podíl žáků na různých typech středních škole je znázorněn graficky v příloze této práce).

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku vzdělávání a profesní orientaci jedinců, jimž byla diagnostikována specifická porucha učení. První projevy SPU se u dětí začínají vyskytovat v době, kdy se učí číst, psát a počítat. Některé jedince doprovází vývojová porucha učení po celý jejich život. Jaké následky na jedinci existence specifické poruchy učení zanechá, často ovlivňují spolužáci a učitelé svým přístupem k tomuto žákovi. Je-li dítě za svůj handicap zesměšňováno již na základní škole, bude totéž očekávat od školy střední a poté od svých kolegů v zaměstnání.

Pokud učitel nebude dostatečně vybaven diagnostickými kompetencemi a znalostmi v oblasti vývojových poruch učení, bude žáka se SPU považovat za beznadějného, s podprůměrným prospěchem. Takovým postojem dává impuls žákům, kteří začnou svého vrstevníka vnímat jako slabého jedince, celá situace může skončit až šikanováním tohoto žáka. Bude-li se učitel v problematice SPU dobře orientovat a bude-li používat vhodné postupy a metody ke vzdělávání takového jedince, bude ho umět motivovat a díky znalosti jeho schopností mu dokáže i poradit ve volbě budoucího povolání.

Cílem práce bylo charakterizovat základní projevy SPU u žáka na 2. stupni základní školy, pedagogům, zejména těm začínajícím, navrhnout doporučení, jak k těmto žákům přistupovat. V práci byly popsány životní zkušenosti, o které se podělili dospělí lidé, u kterých se ve školních letech začala projevovat SPU. Někteří si dodnes si z negativního přístupu učitelů nesou následky. Tyto životní zkušenosti lidí by měly sloužit současným pedagogům a široké veřejnosti jako příklad toho, jak se k takovým lidem nechovat.

Úroveň péče o jedince se SPU, respektive se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, se zvyšuje a těmto jedincům je věnována stále větší pozornost. Díky projektům Ministerstva školství je pro tyto osoby snazší se orientovat v nabídce středních škol pomocí systému ISA+, dostatečné informace jsou poskytovány také kariérovými poradci. Možnosti kariérového poradenství nabídla kapitola Profesní orientace. V bakalářské práci byly popsány kompetence jednotlivých poradenských pracovníků, kteří se této problematice věnují a jejichž služby jsou hojně využívány. Tito poradenští pracovníci jsou schopni jedincům se SPU relevantně poradit a najít, s ohledem na jejich možnosti, takovou střední školu, která bude svými podmínkami žákům vyhovovat.

Výsledky uskutečněného kvalitativního výzkumu přinesly informace o tom, že rodiče dětí se SPU s ochotou spolupracují a aktivně komunikují s poradenskými pracovníky. Po uskutečnění a vyhodnocení výzkumu lze také konstatovat, že v dnešní době dítěti se SPU nehrozí, že by se stalo kvůli vývojové poruše učení obětí šikany. Důvodem je

pravděpodobně jednak zvyšující se počet dětí s různými vývojovými poruchami ve třídě, jednak fakt, že ostatní spolužáci bývají poučeni o tom, co SPU obnáší (jak vyplynulo z rozhovorů s respondenty). Podrobnější výzkum týkající se žáků se SPU, potažmo jejich profesní orientace, by byl předmětem diplomové práce.

Resumé

Název bakalářské práce je „Diagnostika, vzdělávání a profesní orientace žáků se specifickými poruchami učení.“ Práce byla zaměřena na pedagogickou diagnostiku, její současné pojetí, dále na problematiku vzdělávání a profesní orientaci jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami. Teoretická část práce byla rozčleněna do čtyř kapitol a část praktickou v podobě rozhovorů se školními speciálními pedagogy. Cílem práce bylo poskytnout (začínajícím) učitelům vhled do pedagogické diagnostiky a dále způsoby práce s žáky se specifickými poruchami učení.

Summary

The title of the thesis reads “Diagnostics, education and professional orientation of learners with specific learning disorders.“ The thesis focuses on pedagogical diagnostics and its interpretation nowadays, followed by problems of education and professional orientation of learners with specific educational needs. The theoretical part of the thesis is divided into four chapters, followed by a practical part; interviews with pedagogues specializing in remedial teaching are included. The aim of this study is to provide teachers, especially starting teachers, an insight into the pedagogical diagnostics and ways of working with pupils with specific learning disorders.

Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.: Education of pupils with special educational needs VI.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 327 s. ISBN 978-80-210-6057-9.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení: Vymezení současné problematiky.* 1. vyd. Brno, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-807-3152-321.
4. BROWN, Etta K. *Learning disabilities: understanding the problem and managing the challenges.* Minneapolis, MN: Langdon Street Press, 2008, p. cm. ISBN 978-193-4938-171.
5. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* 2., uprav. vyd. Jinočany: H+H, 1993, 121 s. ISBN 80-854-6706-2.
6. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1
7. FRIEDMANN, Zdeněk. *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce: Professional assessment to students with special educational needs and their success at the job market.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 314 s. ISBN 978-802-1056-022.
8. GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: Pedagogická diagnostika žiaka.* Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
9. HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů.* Vyd. 1. Brno: Konvoj, 2012, 131 s. Monografie (Konvoj), sv. 4. ISBN 978-807-3021-641.
10. HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická a diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 238 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-977.
12. JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4., rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-859-3143-5.
13. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
14. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.
15. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-802-4737-102.
16. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Vyd. 3. Editor Josef Hendrich. Překlad Augustin Krejčí. Brno: Komenium, 1948, 252 s. Pedagogické klasobraní, sv. 2.
17. KOMENSKÝ, Jan Amos [předmluvu napsal Martin STEINER]. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. ISBN 80-200-1451-9.
18. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-331.
19. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
20. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.
21. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 343 s. ISBN 978-807-3576-790.
22. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 1. 2009*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008, 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.

23. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-557-86
24. MULLNER, Jaroslav. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *METODICKÝ POKYN k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, 19485/2001-22* [online]. Praha, 2001, 29. 6. 2012 [cit. 2014-01-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-k-zarazeni-vzdelavaci-oblasti-vychova-k-volbe-povolani-do-vzdelavacich-programu-pro-zakladni-vzdelavani-cj-19458-2001-22>
25. NEUWIRTH, Sharin. *Learning Disabilities: Decade of the Brain*. USA: National Institute of Health, 1993. ISBN 0-7881-2031-X.
26. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.
27. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
28. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
30. PUMFREY, Peter D a Rea REASON. *Specific learning difficulties (dyslexia): challenges and responses*. 1st publ. New York: Routledge, c1991, 338 s. ISBN 04-150-6470-8.
31. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.
32. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
33. VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická*

diagnostika. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.

34. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

Internetové zdroje

1. ČERNOCH, Milan. Milan.cernoch.net. [online]. 2010 [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.milan.cernoch.net/web/uvod.htm>
2. HLAĎO, Petr. *Volba povolání. Poradenské služby a jejich využívání (kariérové poradenství)* [online]. 2008, 31. 12. 2008 [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/kvv/>
3. Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce. ISA+ [online]. 2005 [cit. 2014-01-07]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>
4. Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, čj: 19485/2001-22. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-k-zarazeni-vzdelavaci-oblasti-vychova-k-volbe-povolani-do-vzdelavacich-programu-pro-zakladni-vzdelavani-cj-19458-2001-22>
5. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
6. Národní ústav pro vzdělávání: školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [online]. 2010 [cit. 2014-01-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/karierove-poradenstvi>
7. NETOLICKÁ, Danuše. *Specifické poruchy učení - 1. část. Národní institut dětí a mládeže: Neformální vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 2013-06-16]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>
8. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013) [online]. Praha, 2013, 2. 5. 2013 [cit. 2014-01-08]. Dostupné

z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

9. Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. 2012 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://sberdat.uiv.cz/rozcestnik/>
10. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti. Neurologie pro praxi* [online]. 2010, č. 6, s. 382-385 [cit. 2013-09-13]. Dostupné z: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/06.pdf>
11. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ze dne 9. února 2005 [online]. Atre, [cit. 2. 11. 2013]. Dostupné z <http://www.atre.cz/zakony/page0131.htm>
12. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005 [online]. Atre, [cit. 2. 11. 2013]. Dostupné z <http://www.atre.cz/zakony/page0283.htm>
13. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů. 24. září 2004. Dostupné z <http://www.atre.cz/zakony/page0074.htm>

Část vysílání

1. ČERNÝ, Jaroslav. Interview. In: *Dar dyslexie ČT 2*. TV, ČT 2, 28. 10. 2012, 10:35. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10437113181-dar-dyslexie/>
2. KOMÁREK, Ivan. Interview. In: *Dar dyslexie ČT 2*. TV, ČT 2, 28. 10. 2012, 10:35. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10437113181-dar-dyslexie/>
3. MATĚK, Jindřich. Interview. In: *Dar dyslexie ČT 2*. TV, ČT 2, 28. 10. 2012, 10:35. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10437113181-dar-dyslexie/>

4. NOVOTNÁ, Kateřina. Interview. In: *Dar dyslexie ČT 2*. TV, ČT 2, 28. 10. 2012, 10:35. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10437113181-dar-dyslexie/>
5. ŘEHOŘOVÁ, Lucie. Interview. In: *Dar dyslexie ČT 2*. TV, ČT 2, 28. 10. 2012, 10:35. Dostupný z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10437113181-dar-dyslexie/>

Seznam zkratk

ČT – Česká televize

IPPP ČR – Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky

IPS ÚP – Informační a poradenské středisko při úřadu práce

ISA – Informační systém o uplatnění absolventů

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RAMPS-VIP III – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb- Vzdělání-
informace-poradenství

RŠPP-VIP II – Rozvoj školních poradenských pracovišť

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifická porucha učení

SŠ – Střední škola

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

VIP – Vzdělávání-informace-poradenství

VOŠ – Vyšší odborná škola

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

WHO – World Health Organization

ZŠ – Základní škola

Seznam příloh

Tabulky

(Tabulky č. 1-9 jsou součástí teoretické a praktické části práce, tabulky č. 10-13 jsou obsaženy v příloze).

Tabulka č. 1: Specifické poruchy učení dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

Tabulka č. 2: Délka praxe v letech

Tabulka č. 3: Činnosti speciálního pedagoga

Tabulka č. 4: Setkání se šikanou z důvodů SPU

Tabulka č. 5: Práce se žáky se SPU na 2. stupni

Tabulka č. 6: Zastoupení jednotlivých poruch na ZŠ

Tabulka č. 7: Ochota rodičů spolupracovat

Tabulka č. 8: Úlevy žáků se SPU během studia na SŠ

Tabulka č. 9: Volba střední školy u žáků se SPU

Tabulka č. 10: Počet žáků se SPU na běžných základních školách

Tabulka č. 11: Počet žáků 2. stupně ZŠ vzdělávajících se dle IVP v jednotlivých školních letech

Tabulka č. 12: Školy v Jihomoravském kraji zapojené v linii středisek výchovné péče

Tabulka č. 13: Školy v Jihomoravském kraji zapojené v linii školních poradenských pracovišť

Obrázky

Obrázek č. 1: Využití poradenských služeb jednotlivých poradců v procentech v roce 2003

Obrázek č. 2: Systém kariérového poradenství na základních školách

Obrázek č. 3: Žáci se SPU 1. ročníku na jednotlivých typech středních škol ve školním roce 2009/2010

Rozhovory s respondenty

Rozhovor č. 1

Rozhovor č. 2

Rozhovor č. 3

Rozhovor č. 4

Rozhovor č. 5

Přílohy

Tabulky

Tabulka č. 10: Počet žáků se SPU na běžných základních školách

Počet žáků se SPU na běžných základních školách

Školní rok	Počet žáků celkem	Počet žáků se SPU	
		v číslech	v procentech
2007/2008	844 836	36 096	4,3
2008/2009	816 015	33 001	4,0
2009/2010	794 459	31 867	4,0
2010/2011	789 486	31 965	4,0
2011/2012	794 642	33 209	4,2
2012/2013	807 950	33 384	4,1

Zdroj: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Tabulka č. 11: Počet žáků 2. stupně ZŠ vzdělávajících se dle IVP v jednotlivých školních letech

**Počet žáků 2. stupně ZŠ vzdělávajících se dle IVP
v jednotlivých školních letech**

Školní rok	Ročník 2. stupně základní školy			
	6.	7.	8.	9.
2007/2008	5 162	4 958	4 671	4 118
2008/2009	4 757	4 696	4 177	3 787
2009/2010	4 705	4 451	3 986	3 476
2010/2011	5 185	4 496	3 867	3 353
2011/2012	5 237	4 923	3 962	3 306
2012/2013	5 198	5 027	4 411	3 376

Zdroj: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Tabulka č. 12: Školy v Jihomoravském kraji zapojené v linii středisek výchovné péče

Školy v Jihomoravském kraji zapojené do projektu RAMPS-VIP III

Školy Jihomoravského kraje zapojené v linii středisek výchovné péče

1.	Základní škola a Mateřská škola, Brno, Jana Brozkvy 3,643 00 Brno
2.	Základní škola Brno, Otevřená 20a, 641 00 Brno - Žebětín
3.	Základní škola, Brno, Kamínky 5, Kamínky 368/5, 634 00 Brno – Nový Lískovec
4.	ZŠ J.A. Komenského, náměstí Republiky 10, 614 00 Brno
5.	ZŠ, Mutěnická 4164/23, 628 00 Brno
6.	ZŠ a MŠ Brno, Milénova, Milénova 14, Brno, 638 00

Zdroj: <http://www.nuv.cz/ramps/jihomoravsky-kraj>

Tabulka č. 13: Školy v Jihomoravském kraji zapojené v linii školních poradenských pracovišť

Školy v Jihomoravském kraji zapojené do projektu RAMPS-VIP III

Školy Jihomoravského kraje zapojené v linii školních poradenských pracovišť

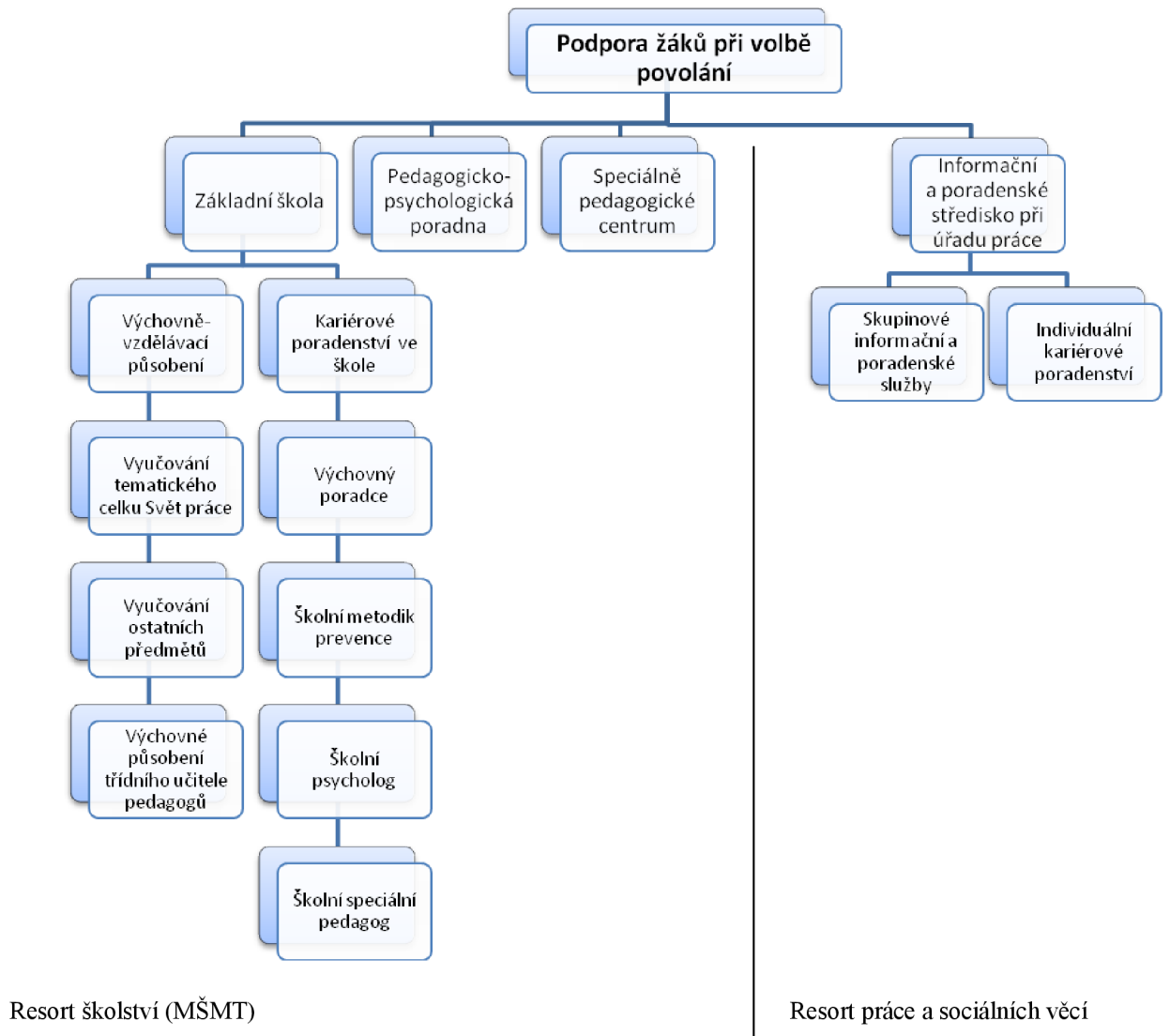
1.	Cyrilometodějská církevní ZŠ, Lerchova 65, Brno
2.	Gymnázium, Palackého náměstí 1, 680 11 Boskovice
3.	ISŠ automobilní, Křižíkova 15, 612 00 Brno
4.	MŠS, ZŠS a PŠ Elpis, Koperníkova 2/4, Brno
5.	SOŠ a SOU, André Citroëna, Nám. 9. května 2a, Boskovice
6.	SŠ gastronomie, hotelnictví a lesnictví, náměstí Svobody 318, Bzenec
7.	SŠ informatiky, poštovníctví a finančnictví, Čichnova 23, 624 00 Brno
8.	SŠ technická a ekonomická, Olomoucká 61, 627 00 Brno
9.	ZŠ a MŠ Brankovice, Tasova 272, 683 33 Nesovice
10.	ZŠ a MŠ, Kotlářská 4, 602 00 Brno
11.	ZŠ a MŠ, Křenová 21, Brno
12.	ZŠ a MŠ, Kupkova 1, 690 02 Břeclav
13.	ZŠ a MŠ, nám. 28. října 22, 602 00 Brno
14.	ZŠ a MŠ, Školní 446, 679 02 Rájec – Jestřebí
15.	ZŠ Edvarda Beneše, Zákostelí 360, 679 71 Lysice
16.	ZŠ Gajdošova 3, 615 00 Brno – Židenice
17.	ZŠ JUDr. Josefa Mareše a MŠ, Klášterní 2, Znojmo
18.	ZŠ M. Kudeřikové, Příční 1365, Strážnice
19.	ZŠ, Heyrovského 32, Brno
20.	ZŠ, Horácké náměstí 13, Brno

21.	ZŠ, Komenského 163/2, 693 01 Hustopeče
22.	ZŠ, Labská 27, 625 00 Brno
23.	ZŠ, Laštůvkova 77, 635 00 Brno
24.	ZŠ, Masarova 11, Brno
25.	ZŠ, Masarykovo nám. 1594/16, 664 51 Šlapanice
26.	ZŠ, nám. 9. května 8, Boskovice
27.	ZŠ, náměstí 28. října 1708, Tišnov
28.	ZŠ, Novolišeňská 10, 628 00 Brno
29.	ZŠ, Novoměstská 21, 621 00 Brno
30.	ZŠ, Očovská 1, 695 01 Hodonín
31.	ZŠ, Palackého 68, Brno
32.	ZŠ, Purkyňova 39, 682 01 Vyškov
33.	ZŠ, Sekaninova 1, 614 00 Brno
34.	ZŠ, Slovácká 40, Břeclav
35.	ZŠ, Smíškova 840, 666 01 Tišnov
36.	ZŠ, Školní 1, 692 01 Mikulov
37.	ZŠ, Tyršova 611, 667 01 Židlochovice
38.	ZŠ, Valtická 3, Mikulov
39.	ZŠ, Vejrostova 1, 635 00 Brno
40.	ZŠ a MŠ, Husova 17, Brno

Zdroj: <http://www.nuv.cz/ramps/jihomoravsky-kraj>

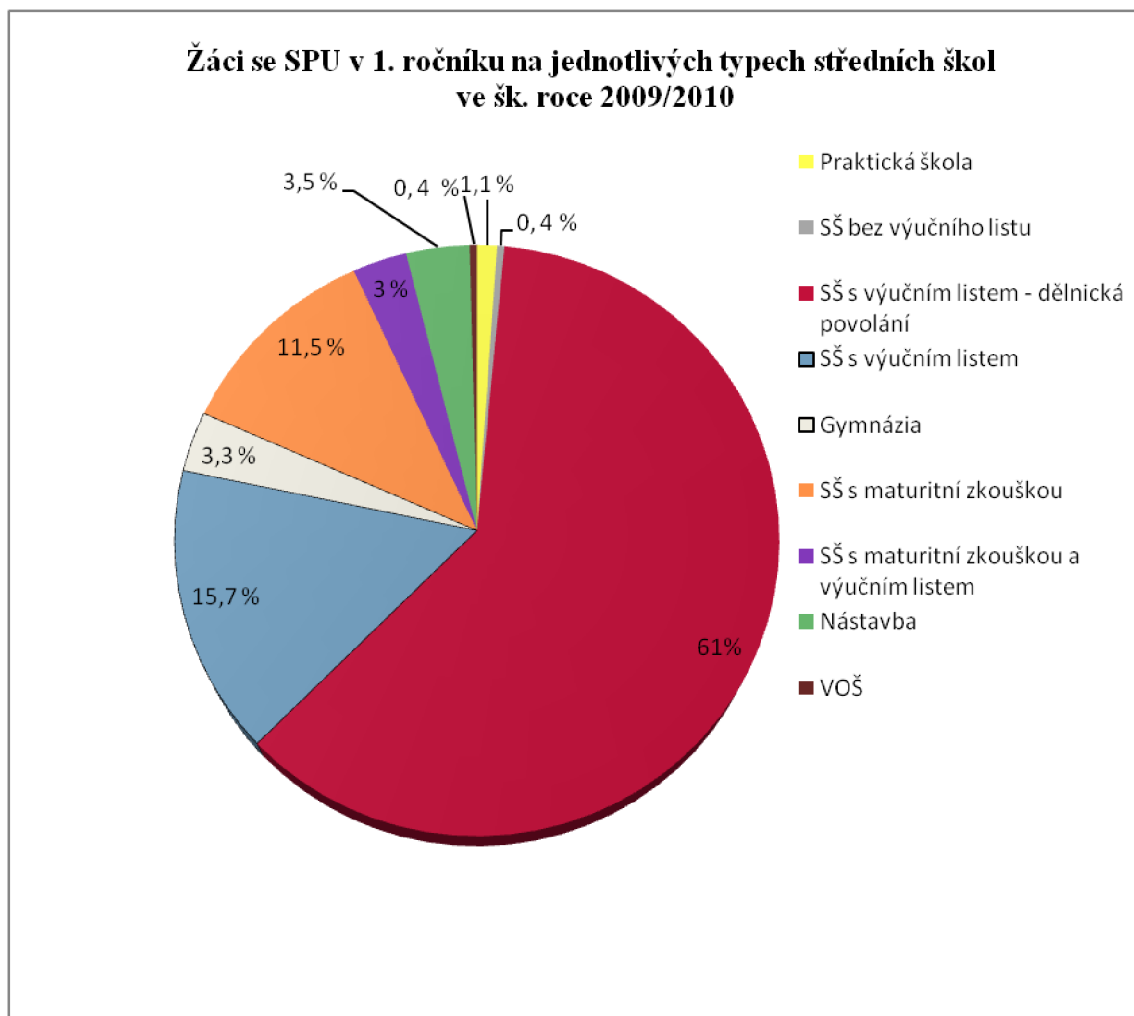
Obrázky

Obrázek č. 2: Systém kariérového poradenství na základních školách



Zdroj: <http://www.nuv.cz/poradenstvi>

Obrázek č. 3: Žáci se SPU v 1. ročníku na jednotlivých typech středních škol ve školním roce 2009/2010



Zdroj: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-4-02/Struktura-zaku-podle-druhu-postizeni/47>

Rozhovory s respondenty

Rozhovor č. 1, respondent A

1. Jak dlouho se práci školního psychologa a speciálního pedagoga věnujete?

Tuto práci zastávám na naší škole 5 let.

2. Jaké činnosti vykonáváte jako speciální pedagog, co se týká žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?

Jedná se o konzultace s dětmi se specifickými potřebami, které se týkají problémů s poruchami učení, konzultace s vyučujícími příslušných předmětů, ve kterých se SPU projevují nejvíce. Vysvětluji dětem, jakým způsobem se učit, spolupracuji s ostatními učiteli na přípravách plánů pro práci s těmito dětmi. Některé děti se závažnějšími poruchami jsou integrované, pro ty se připravuje každý rok speciální plán práce – každý učitel popíše styl práce s těmito dětmi konkrétně pro svůj předmět – a právě např. s přípravou tohoto plánu jsem svým kolegům nápomocna.

3. Setkala jste se se šikanováním žáka z důvodu jeho SPU?

S tímto problémem jsem se ještě nesečkala. Se šikanováním ano, ale ne z důvodu SPU.

4. Jak konkrétně probíhá na škole, kde pracujete, práce s žáky se SPU na 2. stupni?

Každý učitel je seznámen s vyšetřením těchto žáků z PPP. V této zprávě jsou údaje o tom, jakou poruchou a v jakém rozsahu dítě trpí. V závěru zprávy jsou doporučení, jak s těmito žáky pracovat. Je třeba rozlišit, o jakou poruchu se jedná a jak se daná porucha v tom kterém předmětu projevuje. Nejčastěji je třeba zohledňovat tyto žáky v jazykových předmětech, v případě dyskalkulie v matematice. Dříve se s těmito žáky pracovalo např. tak, že vykonali jen část úkolu, např. v jazycích psali jen každou druhou větu (pokud to v daném cvičení bylo možné), dnes se spíše razí trend vypracovat úkol celý s tím, že žák není limitován časem, úpravou v případě dysgrafie, pokud učitel diktuje, řídí rychlost podle těchto žáků apod. Důležitou složkou dále je potřeba častějšího povzbuzení, pochvaly apod.

5. Jaké je zastoupení jednotlivých SPU u žáků na 2. stupni?

Nejčastěji diagnostikovanou poruchou je dyslexie, dysortografie, méně už dysgrafie či dyskalkulie. V poslední době ale spíše začínají převažovat poruchy chování.

6. Jsou rodiče žáků se SPU ochotni s Vámi spolupracovat anebo odmítají s tvrzením, že jejich dítě nemůže trpět žádnou specifickou poruchou učení?

Rodiče těchto žáků většinou dobře spolupracují. Myslím si, že je to poslední dobou také díky tomu, že se už k těmto žákům nepřistupuje tak, že se jim musejí neustále dávat nějaké úlevy nebo že nad dítětem mávneme rukou s konstatováním, že přece není schopno se některé učivo či jevy naučit apod. Někteří rodiče byli schopni uvádět to, že pokud dítěti hrozí v některém předmětu horší známka, „tak mu teda seženou papír na dys“ a tím to vyřeší. V poslední době se začíná zdůrazňovat právě větší podíl práce v rodině – častější procvičování, trénování... Dříve rodiče (i na základě informací z poraden) spíše tyto poruchy řešili konstatováním, že když dítě má tu a tu poruchu a není schopno a nemůže se to přece naučit apod., mělo by mít nějaké úlevy. Rodiče k nám často přicházeli s tím, že slyšeli, že jejich dítě např. některé jevy vůbec nemá dělat, že musí být klasifikováno o stupeň lepší známkou atd. atd., ale už si neuvědomovali, že je právě potřeba s těmito dětmi spíše více trénovat a procvičovat, a to metodami vhodnými pro určité dítě. O vhodných metodách práce jsou poučeni jak v poradně, tak i v případě potřeby ve škole. Osobně si myslím, že se situace ohledně tohoto problému zlepšila.

7. Na základní škole mají žáci se SPU jisté úlevy, co se týká psaní testů či slohových prací. Je tomu tak i na střední škole?

Některé střední školy tyto problémy zohledňují u přijímacích zkoušek. Podle informací od některých žáků středních škol se ale v průběhu studia na středních školách toto už zohledňuje velice velice zřídka. Naštěstí u většiny žáků s těmito poruchami dochází s vyšším věkem ke zlepšení situace, což je z větší části dáno vývojem nervové soustavy, takže se s poruchami už dokážou lépe vyrovnat.

8. Kam se žáci se SPU hlásí na střední školy? Volí učňovské obory či obory zakončené maturitní zkouškou?

Pokud má žák horší prospěch prakticky ve všech či většině předmětů, volí učňovský obor, nehledě na SPU. Mnoho těchto žáků se hlásí i na obory zakončené maturitní zkouškou, záleží na stupni jejich poruchy, na jejich snaze se s tímto problémem „poprat“.

Rozhovor č. 2, respondent B

1. Vážená paní magistro, jak dlouho se práci speciálního pedagoga věnujete?

Na této škole jsem prvním rokem, takže prvním rokem, jinak jako školní speciální pedagog jsem pracovala na předchozí škole 10 let. To znamená, že práci školního speciálního pedagoga se dohromady věnuji 11 let.

2. Jaké činnosti vykonáváte jako speciální pedagog, co se týká žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?

Vedení dyslektických kroužků, individuální nápravná péče, diagnostika – doporučení k vyšetření v PPP, odborná pomoc kolegům a spolupráce s nimi, spoluúčast na tvorbě individuálních výukových plánů u integrovaných dětí.

3. Setkala jste se se šikanováním žáka z důvodu jeho specifické poruchy učení?

Z důvodu SPU ne, jinak se šikanou samozřejmě bohužel už ano. Ale to bylo na té bývalé škole, na té současné, jak už jsem uvedla, jsem teprve rok. A za tu dobu jsem žádný problém se šikanou zatím neřešila.

4. Jak konkrétně probíhá na škole, kde pracujete, práce s žáky se SPU na 2. stupni?

Pokračování integrace – IVP, práce asistenta.

5. Jaké je na Vaší škole zastoupení jednotlivých SPU u žáků na 2. stupni?

Nejčastěji se vyskytuje dyslexie s dysortografií, následuje dysgrafie. Ostatní poruchy minimálně anebo vůbec.

6. Jsou rodiče žáků se SPU ochotni s Vámi spolupracovat anebo odmítají s tvrzením, že jejich dítě nemůže trpět žádnou specifickou poruchou učení?

Rodiče spolupracují, v poslední době se také setkávám s rodiči, kteří trvají na tom, že jejich dítě má určitě SPU a vyšetření prokáže pouze průměrný intelekt a žádnou SPU. Od kolegů, kteří jsou také speciální pedagogové, vím, že toto je běžný postup rodičů. Ti se pak velice diví, že dítěti nebyl žádná SPU diagnostikována, a tím pádem bude mít pořád stejně špatné známky.

7. Na základní škole mají žáci se SPU jisté úlevy, co se týká psaní testů či slohových prací. Máte informace například od bývalých žáků, zda je tomu tak i na střední škole?

No, sice ano, zcela individuálně, ale spíše bych řekla, že ne. Na středních školách se na SPU moc „nehraje“. Když dítě není schopno studovat obor s maturitou, tak ať jde na učňák! Takhle nějak si myslím, že střední školy k žákům se SPU přistupují. Ale někde asi žákovi SPU v potaz berou, záleží opravdu na konkrétní škole.

8. Kam se žáci se SPU hlásí na střední školy? Volí učňovské obory či obory zakončené maturitní zkouškou?

V poslední době velmi často maturitní obory. Což je paradox, protože jsou náročnější, dítě tam jde i s tím, že jeho SPU zohledněna nebude a bude hodnoceno jako ostatní žáci. V období na střední škole často však dochází k nápravě či zmírnění SPU, takže dítě je víceméně schopno studovat střední, poté i vysokou školu. Jsou i takové případy, kdy dítě do páté třídy kvůli dyslexii a dysgrafii studovalo s obrovskými obtížemi, a dnes má titul Ph.D. a přednáší na vysoké škole. A to mě velice těší.

Rozhovor č. 3, respondent C

1. Vážená paní magistro, jak dlouho se práci speciálního pedagoga věnujete?

Práci speciálního pedagoga zastávám již 10 let.

2. Jaké činnosti vykonáváte jako speciální pedagog, co se týká žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?

Provádím reedukaci, učitelům, kteří učí žáky se SPU vysvětluji, jak by měli s takovým žákem pracovat, vypracovávám IVP, nezbytnou součástí mé práce je samozřejmě komunikace s rodiči.

3. Setkala jste se se šikanováním žáka z důvodu jeho specifické poruchy učení?

Naštěstí ne. Samozřejmě žáci například na dítě se SPU v hodině křičeli, ať nezdržuje ostatní, když psali nějakou doplňovačku v češtině. Takže určitým způsobem je takovému dítěti jaksi dáváno najevo, že se liší – je pomalejší, spolužáci mají často pocit, že třídu zdržuje. Nikdy ale taková situace neskončila vyloženě šikanou. Na druhou stranu – žáci jsou poučeni, když se mezi nimi objeví spolužák se SPU, co to znamená, vysvětluji jim, že je pomalejší z těch a oněch důvodů. Takže po čase tohoto žáka přijmou i s jeho dys.

4. Jak konkrétně probíhá na škole, kde pracujete, práce s žáky se SPU na 2. stupni?

Má-li nějaký pedagog pocit, že žák ve třídě by mohl mít SPU, provedu diagnostickou činnost, pozvu si rodiče dítěte s tím, že máme podezření na takovou a takovou poruchu. Samozřejmě je odkážu do pedagogicko-psychologické poradny. Jakmile mám v ruce papír z vyšetření, proberu s rodiči a učiteli další postup. Samotná výuka pak probíhá dle doporučení PPP.

5. Jaké je na Vaší škole zastoupení jednotlivých SPU u žáků na 2. stupni?

Nejvíce dyslexie, ostatní poruchy jsou kompenzovány.

6. Jsou rodiče žáků se SPU ochotni s Vámi spolupracovat anebo odmítají s tvrzením, že jejich dítě nemůže trpět žádnou specifickou poruchou učení?

Rodiče se spíše dožadují „omluvenky“ k přijímacím zkouškám na střední školy. Což je sice pěkné, protože některé SŠ zohledňují SPU dítěte, ale pouze u těch přijímaček. Během

studia už nikoli, takže rodiče takového dítěte jsou vyvedeni z omylu, dítě, které nemá dostačující intelekt ke studiu na SŠ, aby se netrápilo, přestupuje na odborné učiliště.

7. Na základní škole mají žáci se SPU jisté úlevy, co se týká psaní testů či slohových prací. Máte informace například od bývalých žáků, zda je tomu tak i na střední škole?

Pokud je mi známo na středních školách se na úlevy „nehraje“, ovšem tento fakt jsem objektivně nezkoumala.

8. Kam se žáci se SPU hlásí na střední školy? Volí učňovské obory či obory zakončené maturitní zkouškou?

Výběr střední školy záleží na celkových rozumových schopnostech i osobnostních kvalitách.

Rozhovor č. 4, respondent D

1. Vážená paní magistro, jak dlouho se práci speciálního pedagoga věnujete?

Práci speciálního pedagoga se věnuji teprve 2,5 roku, předtím jsem studovala. Takže by se dalo říci, že se ještě „rozkoukávám.“

2. Jaké činnosti vykonáváte jako speciální pedagog, co se týká žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?

Poskytuji samozřejmě konzultace rodičům i svým kolegům a kolegyním, kteří učí dítě se SPU, dále poskytuji konzultace žákům se SPU, pomáhám a vysvětluji jim, jak se nejlépe učit, občas jim s učením pomáhám v konzultačních hodinách, kdy za mnou přijdou s úkolem, s nímž si nevědí rady. Vypracovávám IVP.

3. Setkala jste se se šikanováním žáka z důvodu jeho specifické poruchy učení?

Zatím ne. A doposud jsem se během své krátké praxe nesešla se šikanou vůbec. Avšak předpokládám, že mě tato nepříjemná situace v životě čeká, že ji jednou budu muset řešit, protože dnes je šikana téměř všude, hlavně v poslední době na učilištích...

4. Jak konkrétně probíhá na škole, kde pracujete, práce s žáky se SPU na 2. stupni?

S žáky vždy pracujeme s ohledem na doporučení PPP. To znamená, že je zvýhodňujeme, co se týká hodnocení, ale jen do té míry, jak je nám doporučeno z poradny. Dále já osobně vedu dyslektický kroužek.

5. Jaké je na Vaší škole zastoupení jednotlivých SPU u žáků na 2. stupni?

Velmi častá je u nás dysortografie, o něco méně je žáků s dyslexií. Dyskalkulie jen málo.

6. Jsou rodiče žáků se SPU ochotni s Vámi spolupracovat anebo odmítají s tvrzením, že jejich dítě nemůže trpět žádnou specifickou poruchou učení?

Rodiče žáků se SPU spolupracují, občas se i rodiče žáků bez SPU snaží diagnostikovat svému dítěti nějaké to -dys, aby mělo úlevy.

7. Na základní škole mají žáci se SPU jisté úlevy, co se týká psaní testů či slohových prací. Máte informace například od bývalých žáků, zda je tomu tak i na střední škole?

Tyto informace k dispozici bohužel nemám. Osobně se však domnívám, že na střední škole žáci se SPU nezohledňují, nejsou to však podložené informace, ale pouze moje domněnka.

8. Kam se žáci se SPU hlásí na střední školy? Volí učňovské obory či obory zakončené maturitní zkouškou?

To nelze zobecňovat. Musíme hodnotit případ od případu, rozhodující je jejich motivace se vzdělávat. Řekla bych, že volí oba typy oborů, ale statistiku si nevedu, tak přesně nevím.

Rozhovor č. 5, respondent E

1. Vážená paní magistro, jak dlouho se práci speciálního pedagoga věnujete?

Touto prací se zabývám už 8. rokem

2. Jaké činnosti vykonáváte jako speciální pedagog, co se týká žáků se specifickými poruchami učení (SPU)?

Pomáhám integrovaným dětem, které u nás na škole máme, podílím se na tvorbě IVP pro tyto žáky. Další činností, kterou v souvislosti s mojí funkcí vykonávám, je diagnostika, jakoby ta prvotní, bez stanovení diagnózy. Tu stanoví PPP, na kterou dítě odkážu. Pomáhám a spolupracuji s kolegy, kteří učí dítě, kterému je třeba věnovat speciální péči.

3. Setkala jste se se šikanováním žáka z důvodu jeho specifické poruchy učení?

Nikoli. Možná nebo snad proto, že spolužáci jsou poučeni o tom, co znamená SPU. Takže když se ve třídě vyskytne dítě se SPU, ostatní vědí, proč má úlevy při testech, proč je hodnocen mírněji oproti ostatním. Toto je podle mého názoru důležité – vysvětlit ostatním žákům danou situaci. Tím by se mělo šikaně snad alespoň trošku zabránit.

4. Jak konkrétně probíhá na škole, kde pracujete, práce s žáky se SPU na 2. stupni?

Pokud se potvrdí v PPP domněnka, že má dítě nějakou SPU, práce s tímto žákem probíhá dle doporučení poradny.

5. Jaké je na Vaší škole zastoupení jednotlivých SPU u žáků na 2. stupni?

Klasika – dyslexie, dysortografie.

6. Jsou rodiče žáků se SPU ochotni s Vámi spolupracovat anebo odmítají s tvrzením, že jejich dítě nemůže trpět žádnou specifickou poruchou učení?

No, spíš naopak. Rodiče žáků, kteří mají SPU, tak spolupracují výborně. A rodiče žáků s ne úplně vzorovým prospěchem za mnou chodí s tím, že jejich dítě rozhodně trpí dyslexií, dysgrafií, že to četli v knížce a na internetu. A já jim vysvětluji, že jejich dítě je pouze líné. Ve finále vyšetření žádnou poruchu samozřejmě neodhalí. Já vždy říkám: Kdyby každý, kdo nemá jedničky či dvojky, měl SPU, tak jsou to tři čtvrtiny národa.

7. Na základní škole mají žáci se SPU jisté úlevy, co se týká psaní testů či slohových prací. Máte informace například od bývalých žáků, zda je tomu tak i na střední škole?

Úlevy má žák u přijímacích zkoušek, pokud se nějaké dělají (většinou asi dnes střední školy, kromě gymnázií, berou žáky bez nich). A jak je to dál, během studia, to nevím přesně. Ale domnívám se, že pokud tam nějaké zohlednění je, tak opravdu minimální.

8. Kam se žáci se SPU hlásí na střední školy? Volí učňovské obory či obory zakončené maturitní zkouškou?

To je různé, obecně bych řekla, že asi spíše učňovské obory... Stává se ale i to, že dítě se SPU jde na maturitní obor a dítě, které není tak intelektově zdatné, volí učiliště. Většina oborů, které byly dříve zakončeny pouze výučním listem, jsou dnes maturitní, například obor kosmetička. Pochopitelně minimum dětí se SPU volí gymnázia, kde asi jsou nároky na žáky vyšší.