

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Zuzana Halašková

Biblioterapeutická intervence u žáků se SPUCH

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci 9.12.2016

.....

Podpis

Děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce,
poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1. Biblioterapie	8
1.1 Definice biblioterapie	8
1.2 Členění biblioterapie	9
1.3 Funkce biblioterapie	10
1.4 Účinky četby	11
1.4.1 Typy účinků četby	11
1.5 Terapeutické psaní	11
1.6 Příbuzné obory	12
1.7 Biblioterapeut	14
1.8 Klienti biblioterapie	14
2. Specifické poruchy učení	15
2.1 Definice specifických poruch učení	15
2.2 Etiologie specifických poruch učení	16
2.3 Symptomatologie specifických poruch učení	16
2.3.1 Nespecifické projevy	17
2.3.2 Specifické projevy	19
2.4 Klasifikace specifických poruch učení	19
2.4.1 Dyslexie	19
2.4.2 Dysgrafie	20
2.4.3 Dysortografie	21
2.4.4 Dyskalkulie	22
2.4.5 Další poruchy	22
2.5 Poruchy chování u dětí se specifickými poruchami učení	23
3. Období adolescence	25
3.1 Tělesný vývoj	25
3.2 Emoční vývoj a socializace	26
3.3 Osobnost a identita dospívajícího	26
4. Vzdělávání na střední škole v České republice	28
4.1 Systém středních škol	28
5. Žák se specifickou poruchou učení na střední škole	30
5.1 Žák se specifickou poruchou učení na střední škole	32

5.1.1 Osobnost žáka se specifickou poruchou učení	33
5.1.2 Primární projevy specifických poruch učení u žáka střední školy	34
5.1.3 Sekundární projevy specifických poruch učení u žáka střední školy.....	35
5.1.4 Sociální a emocionální aspekty SPU u žáků SŠ	36
5.1.5 Sebepojetí a sebedůvěra u žáků SŠ se SPU	37
Praktická část	39
6. Úvod do problematiky.....	39
7. Vymezení předchozích předpokladů.....	40
8. Metoda výzkumného šetření	41
9. Organizace šetření	44
10. Velikost a charakteristika vzorku	45
11. Analýza výsledků	46
11.1 Čtenářské preference.....	52
11.2 Četnost čtení	56
12. Výsledky a diskuze.....	58
13. Závěr.....	61
Seznam použité literatury a zdrojů	63
Seznam grafů a tabulek.....	67
Seznam příloh.....	68

Úvod

Již dlouhou dobu patří četba a tvorba příběhů neodmyslitelně k lidskému životu. Lidé si mohou vybrat z mnoha literárních žánrů od příběhů psaných dle skutečnosti po dobrodružství plné fantazie a tajemství. Všechny žánry mají svůj specifický náhled svoje kouzlo, duši.

Pro mnoho lidí je četba více než pouhou zábavou a kulturní činností. Příběhy nás provází od úplného dětství až na samý okraj života. Sami si volíme žánr, který se nám líbí a často ho měníme v souvislosti s rozvojem naší osobnosti, či díky podnětům z našeho okolí. Četba a vyprávění či tvoření příběhů nám pomáhá, uvolňuje nás, navazuje atmosféru klidu a bezpečí nebo naopak pocit adrenalinu i samotného strachu a v neposlední řadě plní funkci relaxační a odpočinkovou. Pro někoho je četba vášní a je nepostradatelná v běžném denním životě. Tito lidé jsou hrdí na svou knihovnu a nedokážou si představit Vánoce, jmeniny či narozeniny bez hranatého dárku, který v sobě ukrývá další knihu. Knihy nám pomáhají v neradostných chvílích, nechávají nás alespoň na moment zapomenout své starosti a umožňují prožívat dobrodružství a životy, které bychom jinak prožít nemohli. Vezmou nás, kam jen si vzpomeneme a to vše „z tepla domova“.

Osobně pro mě jsou mé knihy jedny z největších přítelkyň. Vždy se nalezne některá, která mi pomůže odpočinout si, zlepšit špatný den či ukrátit dlouhou chvíli. Kromě rodiny, několika věrných přátel a domácích mazlíčků jsou knihy ideální pomocníci v těžkých životních situacích.

V dnešní uspěchané době by jistě mnoha lidem biblioterapie uměla pomoci a přesto spousta lidí a především dětí tento pojem nezná a čtenářstvím většinou opovrhují. Přitom biblioterapie není jen o čtení knih. Je důležité si uvědomit, že do této terapie, vedle neodmyslitelného čtení, patří i tvůrčí psaní. V obou případech se jedná o práci s textem, kdy na jedné straně biblioterapie pracuje s přijímáním a na druhé straně stojí samotná tvorba. Při terapii tedy pak jde využívat jak čtení cizích textů, tak i čtení vlastních výtvorů, vlastního příběhů.

Tato diplomová práce je zaměřena na biblioterapeutickou intervenci u žáků se specifickými poruchami učení a chování na středních školách.

Poruchy učení a chování je termín, který je znám již řadu let a to nejen mezi odborníky, ale i laickou veřejností.

Tlak na schopnosti, vědomosti a dovednosti se v poslední době neustále zvyšuje. Dnes již nestačí pouze znát základy jakéhokoliv oboru či problematiky. Je třeba se v dané oblasti neustále zdokonalovat a sledovat aktuální informace.

V tomto směru mají žáci s některým typem poruch učení či chování ztíženou možnost dosáhnout požadovaného cíle. Proto je vhodné jim na těchto cestách pomoci a brát ohledy na jejich možnosti a schopnosti, je třeba znát jejich silné i slabé stránky a podle nich patřičně modelovat vyučovací proces tak, aby se jejich potenciál mohl plně rozvinout.

Na středních školách je již studium náročnější, než tomu bylo na školách základních, a ne vždy se zde dostatečně přihlíží k individuálním schopnostem žáka. Je zde vyvíjen větší tlak na samostatnou práci a samostatné získávání poznatků, což může situaci žáků se specifickými poruchami učení a chování komplikovat.

„Středoškoláky“ s poruchami učení jsem si pro svůj výzkum vybrala z důvodu, že jsem mohla pracovat s lidmi, které znám. Na střední škole již druhým rokem funguji jako školní speciální pedagožka a učitelka českého jazyka a literatury. Během výuky tedy mohu sledovat, jak studenti s výše zmíněnou poruchou zvládají středoškolské vzdělání v českém jazyce a literatuře a v jaké oblasti se vyskytují největší problémy.

Tato práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se dále rozděluje do tří bloků. První blok je věnován obecnému vysvětlení biblioterapie a s ní spojených pojmů. Druhý blok se věnuje definování poruch učení a chování. V posledním bloku teoretické části se nachází stručný popis adolescence a následně specifika adolescence v případě, kdy dospívající trpí poruchou učení či chování.

Praktická část je již zaměřena přímo na metody biblioterapeutické intervence. V první části obsahuje popis organizace a metody šetření, které bylo zrealizováno pomocí pracovních listů.

V druhé části se nachází vyhodnocení a analýza výše zmíněných pracovních listů, které byly konstituovány tak, aby sledovaly u žáků schopnosti porozumění textu a bohatost slovní zásoby. Následně byly porovnávány výsledky žáků s poruchami učení a chování s výsledky žáků intaktních.

Teoretická část

1. Biblioterapie

Biblioterapie je terapie, která využívá psaného textu k léčbě klienta. Přibližně v polovině 20. století se vydělila z psychoterapie a od té doby působí jako samostatná dílčí terapie (Svoboda, 2013).

Biblioterapie je nejčastěji využívána v pedagogických, speciálněpedagogických, psychologických a zdravotnických zařízeních. Dále se s touto terapií můžeme setkat i v sociálních službách, a to hlavně v sociálně terapeutických dílnách (Vášová, 1995).

Terapeutem v biblioterapii je většinou psycholog, psychiatr, lékař či zaškolený pedagog. Častá a vhodná je i spolupráce s knihovnou, která disponuje buď proškoleným knihovníkem, který též může být v roli biblioterapeuta nebo může napomoci s výběrem vhodných knih.

1.1 Definice biblioterapie

Pojem biblioterapie vznikl spojením dvou řeckých slov „biblion“ kniha a „therapeia“ léčit. Jako první tento termín použil americký farář a esejista Samuel Mc Cord Crtohers v roce 1916, a to ve svém článku, který pojednával o léčbě pomocí knih u psychických onemocnění (Svoboda, 2013).

O čtyři roky později, v roce 1920, tento termín použil Christophe Morley ve své knize *The Haunted Bookshop* (Sturm, 2003).

Přesná definice biblioterapie pochází však až z roku 1941 a vymezuje biblioterapii jako terapii, která využívá knihy při léčení nervových onemocněních. V současnosti je již tato definice zastaralá a to hlavně z důvodu, že biblioterapie se již nezabývá pouze nervovým onemocněním, ale využívá se i při práci s lidmi, kteří nemají na první pohled viditelné zdravotní problémy. Biblioterapie tedy již není zaměřována jen na léčbu v samotném slova smyslu, ale je terapeuticky používána i při relaxaci, zvyšování sebevědomí nebo utužování sociálních vztahů (Svoboda, 2013).

V České republice se biblioterapie začala formovat v 20. letech 20. století. Teoretické ukotvení přichází o deset let později. Poté zájem u tuto terapii upadá a znovu se dostává do centra pozornosti v až 70. letech, kdy je v opavské psychiatrické léčebně zkoušena nová metoda skupinové biblioterapie. Tato metoda je zaměřena hlavně na pacientovo sebepoznání.

První biblioterapeutický kabinet v České republice vznikl v roce 2003 z Pražského psychoterapeutického kabinetu na podnět doc. Jaroslava Skály. Pod vedením psychologa a psychoterapeuta Antonína Šimka zde vznikl seznam knih vhodný pro biblioterapii a tím bylo založeno jádro knižního fondu (Kadrlová, 2013).

1.2 Členění biblioterapie

Biblioterapii lze členit dle několika hledisek a pohledů. Mezi nejznámější členění biblioterapie řadíme členění na skupinovou biblioterapii a individuální biblioterapii.

Za skupinovou biblioterapii je považováno organizované předčítání v rámci malé skupiny, po kterém následuje vzájemná diskuze o přečteném textu a následně práce s textem. V rámci diskuze si klienti sdělují své zážitky, hodnotí jednání a chování postav a srovnávají ho se svým chováním. Dále se snaží odhalit rysy osobnosti, které se podílely na příběhu a jednání postavy a porovnávají je se svými vlastními.

Individuální biblioterapie se realizuje pomocí terapeutických sezení. V rámci prvních schůzek biblioterapeut doporučí klientovi vhodné knihy. V následujících schůzkách terapeut s klientem o knihách diskutuje a pracují s jejich textem (Hándlová, 2006).

Dále můžeme biblioterapii členit na klinickou, institucionální a vývojovou.

Klinická biblioterapie je využívána při psychoterapeutických sezeních, používá sebezpoznávací literaturu a pracuje především s pocity hledání, projekce či očištění.

Institucionální biblioterapie je určena pro hospitalizované pacienty a má didaktický charakter. V této formě se pracuje s literaturou, která má nejčastěji dvě funkce. Může popisovat zdravotní stav pacienta nebo plnit funkci relaxační.

Posledním zmíněným typem je vývojová biblioterapie. Ta má též didaktický charakter, ale nezaměřuje se na zdravotní stav, ale na literaturu podporující psychický vývoj jedince.

Jean Clarke a Eileen Bostel vymezují dva základní přístupy biblioterapie. První přístup definují jako klinický, který reprezentuje závažnější literaturu a je využívána ve větší míře spíše v institucích a aplikována profesionály. Druhý přístup nazývají vývojový. Ten zahrnuje zábavnější populární literaturu, kterou si nejčastěji čtenáři „ordinují“ sami, dostávají se k ní skrz knihovny, přátelé apod.

Zajímavé pojetí rozčlenění biblioterapie můžeme též najít na americkém kontinentu v podání sociálních pracovníků Jeana a Johna Pardeckových, kteří rozdělují biblioterapii na tři typy. Prvním typem je literatura pro mentálně postižené, druhý typ se věnuje

literatuře pro osoby, které se potřebují vypořádat s méně závažnými problémy a třetí typ je zaměřen na literaturu vhodnou jako nástroj uspokojení vývojových potřeb (Šlamberová, 2013).

Biblioterapii též můžeme rozčleňovat nejen dle cílových skupin a formy poskytování, ale i podle jednotlivých žánrů:

- hagioterapie: léčba čtením a rozbořením náboženských textů
- imagoterapie: léčba, kdy se čtenář vžívá do role literárního hrdiny, přebírá jeho postoje, napodobuje jeho chování a jednání, odhaluje motivy
- poetoterapie: léčba čtením poezie
- pohádkoterapie: léčba čtením dětské literatury, především pohádek (Šlamberová, 2013)

V neposlední řadě je nutné zmínit, že do biblioterapie je často řazeno i tzv. tvůrčí psaní, kdy si klienti „tvoří“ své deníčky, skládají poezii, či dotvářejí otevřené příběhy. V návaznosti na toto tvrzení tedy jde dělit biblioterapii dle formy na čtenou a psanou.

1.3 Funkce biblioterapie

Biblioterapie disponuje několika funkcemi. Dle O. Müllera jsou tyto funkce totožné s funkcemi literárního umění.

Základní funkcí je funkce informační, která klientům podává informace potřebné k řešení běžných i problémových situací. Jako druhá je vydělena funkce výchovná, která dodává podněty k formování osobnosti. Třetí funkcí je funkce katarzní, která napomáhá k uvolnění pomocí protikladných prožitků a zbavení se negativních emocí. Neméně důležitá je též identifikační funkce, jež umožňuje klientovi ztotožnit se s hrdinou příběhu a vytvořit si nový vzor. Mezi další patří funkce konfrontační, ta dodává klientovi zpětnou vazbu na jeho názory a funkce estetická, která zprostředkovává estetický zážitek a podněty pro vývoj estetického vnímání. V neposlední řadě je nutné zmínit funkci relaxační, jako prostředek pro odreagování či zvolnění tempa a funkci prestižní, ta umožňuje klientovi identifikovat se do určité sociální skupiny a napomáhá tedy v důležitém procesu socializace (Muller, 2005).

1.4 Účinky četby

To, jak četba působí na čtenáře, je ovlivňováno psychickou individualitou čtenáře, do které můžeme řadit mnoho faktorů, jako jsou čtenářova momentální nálada a rozpoložení, vliv okolí apod.

1.4.1 Typy účinků četby

Lidmila Vášová (1995) rozlišuje z psychologického hlediska následující účinky četby:

- instrumentální – čtení informativní, účelové, čtenář hledá konkrétní termíny a odpovědi, řeší určitý problém, či se zajímá o určitá fakta, převažuje zde naučná literatura
- prestižní – tento účinek se váže na sociální postavení čtenáře, četba má umocňovat vědomí příslušnosti čtenáře k určité skupině, posiluje sebeúctu a souvisí s identifikací sebe sama
- potvrzovací – čtenář nachází v literatuře potvrzení svých názorů a postojů, stanovisek a jednání
- estetická – takový druh literatury, který ve čtenáři podněcuje estetické cítění, vyzdvihuje určité morální hodnoty, kultivuje osobnost a jazykově jej obohacuje, žánrově sem řadíme například poezii
- rekreační a únikové – nenáročná četba pro potěšení, relaxaci, vyplnění volného času, čtenář se odpoutává a uniká od reality do imaginárních světů, kde nachází splnění svých snů, přání a tužeb
- psychotherapeutické – sledujeme vliv čtení na duševní zdraví, právě tímto se zabývá biblioterapie.

1.5 Terapeutické psaní

Terapeutické psaní je ve většině případů řazeno pod biblioterapii a je nejčastěji používáno ve formě aktivního tvoření příběhu. Od čtení se odlišuje fungováním, pravidly i funkcemi.

Terapeutické psaní je skoro totožné s tvůrčím psaním, rozdíl je jen v pojetí, kdy do terapeutického psaní terapeut vkládá terapeutický význam a směřuje psaní určitou cestou. Nejčastější použití terapeutického psaní je bezpochyby psaní jako neřízená aktivita. Člověk se „vypisuje“ ze svých problémů nebo zaznamenává své zážitky, aniž by to považoval za terapeutickou metodu. V psaní se svobodně projevu a sám si vyhrazuje čas i prostor. Není zde přítomnost terapeuta, nikdo jeho psaný text neupravuje, neomezuje ani nesměruje

určitým směrem. Mnoho dětí si v určité době začnou psát deníky, zakládat blogy na internetu nebo zkoušet psát příběhy povídky či skládat poezii. Primární funkcí je zde vyventilovat zážitky, pocity či dojmy a určitým způsobem si je uchovat.

Hlavním cílem terapeutického psaní není umělecká hodnota či odbornost, ale utříbení si myšlenek, prožitků, pocitů, přání a snů. Pomocí psaní klient může rozvíjet své vlastní myšlenky, svou empatii, ale i umění vyjádřit svůj názor. Terapeutické psaní ve skupinové formě se nejčastěji zaměřuje na hlubší vzájemné poznání a vyjádření svého názoru či přání před ostatními (Kreativní psaní osob s mentálním a tělesným znevýhodněním, 2012).

Další cíle, které terapeutické psaní může sledovat, jsou: vyjadřování vlastních priorit, přání a prožitků, rozvoj interpersonálního a intrapersonálního citění, rozvoj kreativity a fantazie, rozvoj myšlenkového proudu a verbálně-lingvistické inteligenční složky, upevnění soudržnosti ve skupině, rozvoj slovní zásoby, artikulace, mluvní fluence, aj. (Kreativní psaní osob s mentálním a tělesným znevýhodněním, 2012).

Autor při tvorbě svého textu rozvíjí nejen dovednosti a schopnosti popsané výše, ale též své poznání, díky kterému si vytváří postoje a hodnoty a pozitivně působí na psychiku člověka (Fišer, 2001).

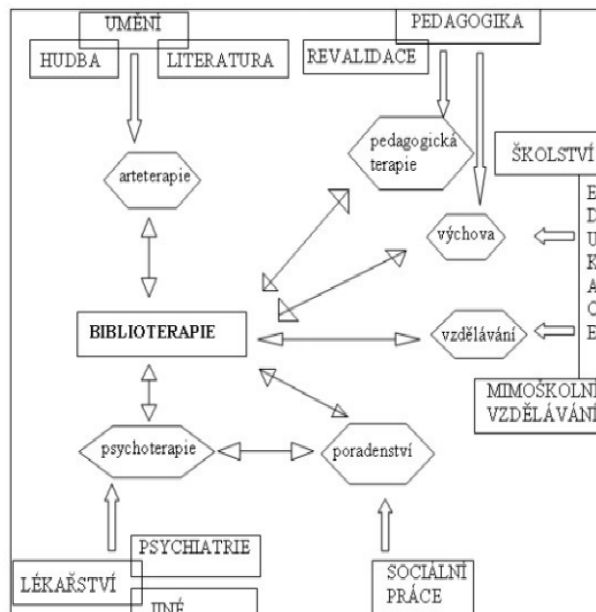
Podobně jako při využívání knih i zde je možné využít individuální i skupinové formy. Terapeutická práce nemusí být ukončena po dopsání vlastního textu. Součástí terapeutických aktivit může být i následní čtení vlastní tvorby, kde se jako vedlejší jev projevuje procvičení a upevnění gramatiky, stylistiky či vyjadřování a následná diskuze o příběhu či básni.

Pozitivní stránkou této terapeutické činnosti oproti běžnému psaní je minimalizace stresových pocitů z nesprávnosti. Hlavním pravidlo tedy zní, že každý text je podařený a správný (Mattenkolt in Fišer, 2001).

V neposlední řadě je nutné zmínit i druhou silnou stránku této metody. Dle Z. Fišera (2001) je nutné se zaměřit při tvůrčím psaní na přirozenou hravost člověka a podporovat vůli klienta něco tvořit. Produkci vlastní tvorby lze nejen zvýšit klientovo sebevědomí, ale i usnadnění klientovi reprezentace ve společnosti.

1.6 Příbuzné obory

Biblioterapie je interdisciplinární obor, který se dotýká z velké části psychologie, výchovy a vzdělání, sociologie a mnoha dalších oborů. Následující obrázek zachycuje biblioterapii a její vazby na ostatní obory.



Obrázek 1 Biblioterapie a příbuzné obory (Ruzsová, 2013)

Obecně můžeme říci, že biblioterapie je řazena mezi terapie, které léčí určitými vjemy, uměním a uměleckým zážitkem. Mezi nejbližší obory patří:

- arteterapie: léčba výtvarným uměním nebo skrze uměleckou tvorbu
- dramaterapie: léčba skrze divadlo
- estesioterapie: druh arteterapie, která se zaměřuje na řezbářství
- estetoterapie: léčba skrze estetické vjemy
- filmoterapie: léčba filmem
- choreoterapie: léčba pohybem a tancem
- muzikoterapie: léčba hudbou (Ruszová, 2012)

Stejně jako u biblioterapie, kde klient nejen že příběh čte a vnímá ho, ale může ho i tvořit, přetvářet či dotvářet, není léčba hudbou, tancem, divadlem apod. jen pouhé sledování a působení uměleckých dojmů, ale aktivní činnost, kdy klient často hraje na hudební nástroj, tančí, maluje atd.

V mnoha případech je prokázáno, že léčba knihou velice vhodně doplňuje výše zmíněné terapie a přispívá ke zvýšení jejich účinků.

V souvislosti s biblioterapií je nutné si představit i pojem bibliopedagogika, která se zabývá procesem čtení a čtenářským vývinem jedince. Dále sleduje výchovné působení četby a knihy a zajímá se o metody práce se čtenářem při formování jeho čtenářství. Obecně řečeno jde o výchovu k četbě a výchovu četbou.

1.7 Biblioterapeut

Úzké provázání jednotlivých oborů zapříčiňuje, že biblioterapeutické povolání není výsadou jen jednoho oboru. Do role biblioterapeuta nejčastěji vstupují psychologové, psychiatři, knihovníci, pedagogové, sociální pracovníci, zdravotníci aj. Není však výjimkou, že tuto roli stejně dobře může hrát i blízký příbuzný či přítel.

Jako každá profese i biblioterapeutická musí disponovat určitými vlastnostmi. Nejdůležitější jsou osobnostní vlastnosti, mezi které můžeme řadit emoční stabilitu, týmového ducha, trpělivost, toleranci, schopnost empatie, ochotu se učit novým věcem apod.

Druhý důležitý předpoklad je určitá úroveň dosaženého vzdělání a míra zkušeností. Tento předpoklad je založen na rozmanitosti klientů, s nimiž biblioterapeut pracuje. Např. pokud jsou klienty děti, je vhodné, aby měl biblioterapeut vedle psychologického vzdělání i vzdělání pedagogické.

Třetím nejdůležitějším předpokladem je bezpochyby motivace, schopnost sebereflexe a v neposlední řadě otevřenost, nadhled a příjemné vystupování, jelikož pro biblioterapeutické sezení je nutné získat alespoň částečnou důvěru klientů.

1.8 Klienti biblioterapie

Biblioterapie je terapie, která má široké zaměření a je vhodná téměř pro každého. Své klienty nachází mezi lidmi dlouhodobě léčenými v nemocnicích a sanatoriích, ale i mezi těmi, kteří mají jen krátkodobé problémy.

Častými klienty jsou též lidé prožívající obtížné životní období či situaci, jako je šikana, nemoc nebo smrt blízké osoby, rozvod rodičů, rozchod s partnerem, smířování se se stářím a mnoho dalších.

V neposlední řadě je důležité zmínit, že četba knihy se řadí do umění odpočívat. S tímto uměním má mnoho lidí v dnešní „rychlé“ době problémy. Právě s nalezením odpočinku a schopnosti relaxace může biblioterapie pomoci. Důležitým faktorem je vzbudit v klientovi zájem o příběh, četbu či psaní vhodným způsobem, a to s ohledem na jeho věk, psychické ladění, sociální zázemí, zdravotní stav a úroveň dosaženého vzdělání.

2. Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou v poslední době často diskutovaným problémem. Začátek zájmu o tuto tematiku můžeme sledovat od konce 19. století, kdy byl poprvé komplexně popsán obraz dyslexie u dětí školního věku.

Dle Šturmy (1997) se specifické poruchy učení vyskytují přibližně u 3% dětské populace v rámci České republiky.

2.1 Definice specifických poruch učení

Definice specifických poruch učení se v průběhu historie mnohokrát změnila a vyvíjela, a to hlavně díky vývoji vědních oborů a jejich přístupu k této problematice. První definice popisovaly pouze dysfunkce, které byly nejvýraznější, což znamená dyslexii. Právě na definicích dyslexie můžeme nejlépe vidět vývoj a chápání specifických poruch učení. Po dlouhou dobu nebyla dyslexie chápána jako samostatná porucha, ale jako společné označení všech specifických poruch učení.

V roce 1968 v Dallasu byla Světovou neurologickou federací uvedena definice dyslexie v následujícím znění: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost“ (Zelinková, 2013, s. 16).

V dalších letech výzkumy odhalily, že dyslexie není jedinou poruchou a začaly se rozlišovat jednotlivé poruchy učení. V současné době tedy rozlišujeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dymúzii, dyspinxii a dyspraxii, které se souhrnně nazývají jako specifické poruchy učení.

V roce 1980 vzniká další definice poruch učení a to ve znění: „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, matematického usuzování nebo počítání. Tyto poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nevhodná výuka), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček 1993, s. 24).

2.2 Etiologie specifických poruch učení

Přesné příčiny vzniku specifických poruch učení nejsou ani dnes zcela známé. Mezi nejznámější rozdělení příčin platných dodnes patří rozdělení českého psychiatra O. Kučery, které je následující:

- lehká mozková dysfunkce (asi 50% sledovaných dětí)
- dědičnost (asi 20% sledovaných dětí)
- hereditálně-encefalopatická (asi 15% sledovaných dětí)
- příčiny neurotické nebo nezjištěné (Zelinková, 2013, s. 19)

Z výše uvedeného rozdělení je zřejmé, že nejčastějším faktorem vzniku specifických poruch učení je lehká mozková dysfunkce, pod kterou si můžeme představit drobné poškození mozku způsobené v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období.

Druhým velice známým dělením příčin je dělení dle Vitáskové (2006), která rozděluje možné příčiny na endogenní a exogenní.

Mezi endogenní příčiny můžeme zařadit např. genetické dispozice, hormonální vlivy a to hlavně zvýšenou hladinu testosteronu, odlišnou strukturu a fungování mozku či další nezjistitelné poškození mozku.

Exogenní příčiny přímo nezpůsobují specifické poruchy učení, ale mohou umocnit vnitřní dispozice a komplikují proces výuky. Mezi tyto příčiny Vitásková (2006) řadí především didaktogenní vlivy, jako nevhodné použití vyučovacích metod nebo nevhodný výukový styl učitele a vliv rodinného prostředí.

Dle Pokorné (2010) mezi negativní vlivy rodinného prostředí může patřit např. nižší vzdělání rodičů, nižší sociální úroveň rodiny, očekávání rodičů, nadhodnocování či podhodnocování dětí rodiči nebo spolupráce rodičů s učiteli (Hess, 1982 in Pokorná, 2010, s 90).

V dnešní době se většina autorů přiklání k multifaktoriální etiologii, která poukazuje na to, že na vzniku specifických poruch učení se podílí více příčin.

2.3 Symptomatologie specifických poruch učení

Symptomy specifických poruch učení můžeme dělit na specifické a nespecifické. Nespecifické symptomy se mohou vyskytovat i u jiných typů poruch, jako je například vývojová dysfázie, porucha pozornost atd. Specifické projevy se naopak vztahují pouze k jednotlivým specifickým poruchám učení a ke konkrétním školním dovednostem.

2.3.1 Nespecifické projevy

Tyto projevy jsou většinou přítomny u všech typů poruch učení. Mezi nejznámější patří:

Zvýšená unavitelnost

Zvýšená unavitelnost se u dítěte může projevovat např. slzením očí, zíváním, nepozorností, ale též nevhodným chováním ve vyučování. Zvýšené unavitelnosti jde nejlépe předcházet častější změnou činností. (Zelinková 2015).

Porucha pozornosti

Dítě s poruchou pozornosti může působit roztržitě, nesoustředěně. Mohou se však objevovat i opačné problémy, jako je například přílišná koncentrace na jednotlivé úkoly, která může vést ke ztrátě orientace v čase a realitě. V dalších případech může porucha pozornosti zapříčinit delší čas, než se dítě začne soustředit a nabitě soustředění může být rychleji vystřídáno únavou.

Problémy se též mohou objevit v případech, kdy je třeba rozdělení pozornosti nebo nutnost oddělení figury od pozadí (Zelinková, 2015).

Deficit paměti

Tento deficit se může týkat jak paměti krátkodobé, tak dlouhodobé. Též může být postižena paměť zraková, sluchová i pohybová. Žák má problém se zapamatováním nových informací (Zelinková, 2015).

Obtíže v automatizaci

Dle Zelinkové (2015) obtíže v automatizaci mohou být příčinou pomalého pracovního tempa. Pokud žák nemá dostatečně zautomatizované jednotlivé dovednosti a vědomosti, musí se na úkoly více soustředit, což zpomaluje jeho tempo práce. Toto zvýšené soustředění poté může vést k většímu vyčerpání, díky němuž se rychleji dostavuje únava. V důsledku únavy poté dochází u žáka k většímu počtu chyb.

Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti

Zelinková (2015) uvádí problémy při rozlišování časových slov (včera, dnes, zítra, pondělí, leden atd.). Obtíže se mohou objevovat v časových odhadech, které žák potřebuje

při rozložení učení či vypracování učebních úloh. Dále mohou tyto problémy negativně zasahovat do určování slovesných vidů či slovesných časů. V rámci slohové a literární výuky mají žáci často problémy s tvořením příběhu či skládáním obrázků dle časové osy.

Motorické deficity

Poruchy v koordinaci pohybů a poruchy jemné motoriky se nejvíce projevují při držení psacího náčiní či nepřiměřeným tlakem na pero. Dále se tyto poruchy mohou projevovat v rámci tělesné výchovy a negativně se odrážet v motivaci žáka (Vitásková, 2006).

Obtíže v pravolevé orientaci

Tyto obtíže bývají způsobeny špatnou diferenciací zrakových či sluchových podnětů, které mohou zapříčínovat problémy v grafomotorických výkonech či v orientaci v prostoru, sešitech, knihách nebo mapách (Vitásková, 2006).

Obtíže v jazyce a řeči

V této oblasti Vitásková (2006) uvádí poruchy ve smyslu snížení úrovně jazykového citu. Často se také jedná o poruchy výslovnosti nebo o artikulační neobratnost, které se mohou promítat do oblasti pravopisu. Dalším problémem může být i malá slovní zásoba.

Zelinková (2015) popisuje nedostatečně rozvinuté fonemické uvědomění a neschopnost zvládnout hláskovou stavbu slova. Dále se dle ní problémy mohou objevovat v těžkém zapamatování a následném použití gramatických pravidel či v chápání principu příbuznosti slov. Tito žáci často mají problém s porozuměním humoru nebo metaforám.

Emoční labilita

Vitásková (2006) popisuje emoční labilitu jako nečekané změny v chování. Dítě může být plačtivé, vzpurné s rychle se měnícími náladami. Ve třídě většinou vyrušuje, zlobí nebo „šáskuje“.

Poruchy aktivity

Vitásková (2006) dále mezi nespecifické symptomy řadí hyperaktivitu a hypoaktivitu, které mohou negativně ovlivňovat proces učení. Velice často jsou spojovány s poruchami pozornosti.

2.3.2 Specifické projevy

Specifické projevy se vyskytují u konkrétních školních dovedností.

V oblasti čtení, psaní a pravopisu se často setkáváme se záměnami zrakově či sluchově podobných hlásek a písmen, s problémy v osvojování tvarů písmen, s přehazováním pořadí písmen, hlásek nebo slabik ve slovech, s vynecháváním písmen, hlásek či slabik nebo s problémy při rozlišování tvrdých a měkkých slabik.

Časté je přeskakování řádků, vrácení se na začátek slova a odhadování slov podle jejich začátku. V průběhu čtení můžeme pozorovat dvojí čtení, domýšlení si textu nebo učení se textu z paměti. Problémy se též mohou objevit u diakritických znamének. V psaném projevu se obtíže mohou projevit např. v zapamatování, automatizaci a vybavování si jednotlivých tvarů písmen nebo v zapamatování si a aplikaci gramatických pravidel.

V matematice se problémy nejčastěji objevují v manipulaci s konkrétními předměty a symboly, v označování množství či matematických úkonů, dále se vyskytuje snížená schopnost čtení matematických symbolů a znaků. Porucha se též může objevit na úrovni schopnosti provádět matematické operace s čísly. V některých případech se také objevují obtíže v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

2.4 Klasifikace specifických poruch učení

2.4.1 Dyslexie

Definice dle Matějčka a Langmeiera (1995, s. 19) popisuje vývojovou dyslexii jako specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.

Dyslexii je nutné odlišit od tzv. pseudodyslexie, kterou Matějček (1995) charakterizuje jako poruchu učení, jejímž podkladem není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, ale nedostatek nebo porucha v jiných oblastech, které mají pak na učení čtení nepříznivý vliv. Mezi tyto příčiny můžeme řadit např. mentální retardaci, nepříznivé situace v rodině, zanedbání školní docházky, dvojjazyčnou výchovu a další.

Projevy

Projevy dyslexie jsou různorodé a u každého jednotlivce se vyskytují v jiném složení a intenzitě. Nejčastějším projevem dle Zelinkové (2015) je rychlost čtení. Žákovi při čtení textu trvá delší dobu správné rozluštění písmen a neúměrně dlouho hláskuje a slabikuje. Čtení je namáhavé a neplynulé, což může mít za příčinu neporozumění textu. Žáci s dyslexií též mohou číst rychle, ale zbrkle. Slova si domýšlí a soustředí se pouze na rychlost, v důsledku čehož jim obsah textu uniká.

Další typickým znakem je nedodržování správného pořadí či vynechávání písmen ve slově. V opačném případě může žák písmena do slov i přidávat. Častou chybou bývá nedodržování délek samohlásek nebo chybná intonace.

V mnoha případech se též objevuje tzv. dvojí čtení, kdy si dítě přečte slovo nejprve samo pro sebe a až poté ho následně zopakuje nahlas. Tato technika čtení velice zpomaluje, je tedy nutné ji co nejdříve odstranit.

Dalším typickým problémem je nepochopení či špatné pochopení čteného textu. Žák se tak soustředí na čtení samotné, že mu může unikat smysl textu. Následná reprodukce je poté nesprávná nebo chaotická (Zelinková, 2015).

2.4.2 Dysgrafie

Zelinková (2015) definuje dysgrafii jako „poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu. Žák v tomto případě netrpí žádnou smyslovou ani jinou závažnou pohybovou poruchou, nemá závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.

Projevy

Žáci s touto poruchou mívají ochablé a nezpevněné drobné svalstvo ruky. Neuvolněné bývá nejen zápěstí a prsty, ale i celá paže. V některých případech se objevuje i nesprávné držení psacího náčiní. Při psaní má dítě na psacím náčiní špatnou polohu prstů a příliš nízký úchop se zvýšeným tlakem. Tyto okolnosti snižují kvalitu písma, tempo psaní a zrychlují unavitelnost.

Dalším projevem dysgrafie může být poloha lokte, kdy dítě buď drží loket ve vzduchu, nebo ho má naopak celý položený na podložce (Jučovičová, Žáčková, 2005).

Písmo bývá neupravené až nečitelné. Dále mají žáci s dysgrafií problémy s osvojováním tvarů písmen a se zachováním potřebného tvaru a velikosti písmene. Obtíže se objevují i v navazování jednotlivých písmen na sebe, udržení písma na řádce, zachování

správného směru a sklonu, dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny a dodržování hranic slov.

Velice častou chybou bývají záměny tvarově podobných písmen a číslic, které si však dítě v mnoha případech uvědomí a proto se v jeho poznámkách často objevuje škrtání, gumování a přepisování.

Dítě s dysgrafií píše pomalu a neobratně. Psaní u něj vyžaduje mnohem více času a soustředění než u dítěte bez poruchy učení. Žák v důsledku toho věnuje všechnu svou energii do psaní a již se nemůže dostatečně věnovat gramatické a stylistické stránce projevu.

V některých případech ale zaznamenáváme i opačný jev, kdy žák píše rychle a překotně.

Narušená bývá i rytmika psaní, která je neplynulá a trhaná. Toto může, ale nemusí ovlivňovat i rýsování a kresbu, kdy žák např. nedokáže udržet správný tvar či nedotáhne linku (Zelinková, 2015).

2.4.3 Dysortografie

Dysortografie je dle Dvořáka (1998, s. 49) vývojová odchylka projevující se ztíženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení, přičemž dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou, ani závažnou pohybovou poruchou, nejsou nedostatky ani v citové oblasti.“

Projevy

Tato porucha se především projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb, obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikací gramatických jevů. Tyto chyby dělíme dle charakteru na specifické dysortografické chyby a chyby pravopisné.

Specifické dysortografické chyby jsou především způsobeny nedostatečně rozvinutým fonemickým uvědoměním. Mezi tyto chyby řadíme rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo rozlišování sykavek.

V některých případech může mít žák s dysortografií velké obtíže při zvládnutí gramatiky. Hlavní příčinu je možné hledat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Je to např. případ, kdy se žák správně naučí pádové otázky, ale nezvládne je správně aplikovat a v praxi nepozná správný pád (Zelinková, 2015).

2.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha početních funkcí, která se nejčastěji projevuje neschopností dítěte pochopit symbolickou povahu čísla a ulpíváním na konkrétních názorných představách (Škodová, Jedlička a kol. 2003, s. 361).

Projevy

V aritmetické oblasti má dítě s dyskalkulií nejčastěji obtíže k dospění k pojmu číslo, není schopno porovnat počet předmětů, má problémy při označení množství nebo počtu předmětů. S obtížemi vyjmenovává řadu čísel a dělá mu problémy číst matematické symboly či čísla s nulami uprostřed. Tyto děti velice často zaměňují tvarově podobná čísla a při psaní příkladů se vyskytuje nepřesné umístění jednotky pod jednotky, desítky pod desítky. Problémy se vykytují i v naučení a realizaci matematických operací, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení.

V geometrické oblasti má dítě s dyskalkulií obvykle potíže s rozpoznáváním geometrických tvarů a jejich velikostí. Při rýsování se objevují problémy při orientaci v prostoru atd. (Zelinková, 2015).

2.4.5 Další poruchy

Mezi další poruchy učení můžeme řadit dyspinxii, dysmuzii a dypraxii, které již nejsou tak známé, ale přesto mohou způsobovat mnoho problémů při výuce a učení. Mohou ovlivňovat sebevědomí a sebehodnocení žáka a zhoršovat jeho postavení v rámci školní třídy.

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se často projevuje společně s dysgrafií. Tato porucha je charakterizována hlavně nezájmem o kreslení a to z důvodu, že úroveň kresby je nízká a dítě nedokáže zachytit objekty kresby ke své spokojenosti (Michálek, 2000).

Dysmuzie

Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností. Tato porucha je se vyskytuje častěji než dyspinxie, nemá však příliš velký vliv na úspěšnost výukového procesu (Zelinková, 2005).

Dyspraxie

Dyspraxie je vývojová odchylka hybnosti, jejímž hlavním rysem je porucha motorické koordinace, která není vysvětlitelná mentální retardací ani vrozeným nebo získaným neurogenním onemocněním. Tato porucha může být způsobena např. nedozrálostí mozečkových funkcí nebo struktur (Dvořák, 1998).

Děti s touto poruchou mají obtíže naučit se jít lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát. Tato porucha tedy může způsobit vážné problémy v učení, zejména v psaní a v tělesné, výtvarné a pracovní výchově (Zelinková, 2003, s. 205).

2.5 Poruchy chování u dětí se specifickými poruchami učení

Dříve byl termín specifické poruchy učení souhrnný termín pro poruchy učení i chování. Postupem času však výzkumy ukázaly, že tyto dvě poruchy, učení a chování jsou odlišné a mohou existovat jedna bez druhé.

To však neznamená, že dítě se specifickými poruchami učení nemůže mít i poruchu chování či naopak.

Nejčastěji se poruchy chování u dětí se specifickými poruchami učení objevují jako jejich sekundární symptomatologie. Tato teorie vychází z faktu, že poruchy chování u těchto dětí vznikají v důsledku reakce na neúspěchy ve škole, negativní hodnocení učiteli rodinou, přáteli nebo spolužáky. Nejčastější příčinou je pocit bezmoci vůči vlastním obtížím.

Jsou známy čtyři mechanismy obrany proti neúspěchům:

1. **Obranné a vyhýbavé mechanismy**, kdy dítě odmítá spolupracovat, vypracovávat domácí úkoly, ztrácí sešity či učebnice nebo jinak oponuje proti všemu, co se nějak dotýká školy.
2. **Kompenzační mechanismy**, kterými žák maskuje skutečnost, že se nedokáže prosadit pomocí svých výkonů. Mezi nejčastější kompenzační mechanismy patří vytahování, šaškování atd.
3. **Agresivita a projevy nepřátelství**, kdy dítě prožívá neúspěch a reaguje na něj svou agresí, žalováním, neposlušností, vzpurností apod.
4. **Úzkostné stažení se do sebe**, kdy se dítě považuje za méněcenné. Působí ustrašené, neklidně, apaticky nebo jinak psychicky labilně. Tento mechanismus

může vyvolat i psychosomatické symptomy jako je zvracení, nechutenství nebo poruchy spánku (Jurtík, 2006)

Každé dítě je jiné a na to, kterou reakci si zvolí, působí mnoho faktorů, jako je vitalita, povaha, věk a další charakteristiky dítěte.

3. Období adolescence

Období adolescence začíná obvykle kolem 15. roku a končí přibližně 20. rokem života. Svým nástupem navazuje na období dospívání. Začátek této fáze je biologický dán pohlavním dozráním jedince, dále je především dobou psychosociálních změn, kdy se jedinci mění osobnost i sociální role (Vágnerová, 2000, s. 253).

Toto období je též možné ohraničit dvěma významnými životními událostmi, kterými jsou ukončení povinné školní docházky a ukončení přípravného profesního období. Toto ohraničení vypovídá, že období adolescence je čas, kdy jedinec má možnost dosáhnout svých předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech daných soudobou společností.

Jak již naznačují informace výše, adolescence je pro jedince náročnou dobou charakteristickou mnoha změnami. Adolescent dosahuje plnoletosti, navazuje první trvalejší vztahy s partnery, studuje na střední škole a následně střední školu ukončuje. Poté hledá a nastupuje do svého prvního zaměstnání nebo pokračuje ve studiu na vysoké škole.

Tento tlak z okolí, rodiny, školy i samotného „já“ je jedním z hlavních zdrojů napětí a to hlavně z důvodu, že vývoj každého člověka je individuální a dospělost není nijak přesněji definována (Vágnerová, 2000).

3.1 Tělesný vývoj

V období adolescence se obvykle dokončuje tělesný vývoj. Kolem 20. roka života se ustaluje růst organismu a snižuje se přibývání na váze. V tomto období se nárůst váhy u chlapců pohybuje mezi 2 – 3 kg a u děvčat 1 – 1,5 kg za rok. Z nejvýznamnějších změn je nutné dále uvést zvětšení objemu hrudníku a dokončování procesu osifikace kostí. V návaznosti na tyto změny roste síla a výkonnost. V průběhu adolescence též dostává definitivní podobu tvar obličeje a celé hlavy, při kterém jedinec ztrácí dětský výraz obličeje.

Na rozdíl od pubescence se jedinci stále více zaměřují na vzhled a porovnávají se s ostatními. Dívky často trpí obavami ohledně své váhy a snaží se docílit co největší míry štíhlosti, chlapci se většinou naopak snaží, aby jejich tělo působilo mužně, touží po širokých ramenech a svalech. Je zde častá snaha zlepšit svou postavu cvičením či posilováním (Říčan, 2004).

Vzhled v tomto období bývá prostředkem k dosažení sociální role a získání prestiže, a proto je i podporován styly oblékání, které mladého člověka odliší od většiny, či zařadí do příslušné skupiny, kam by jedinec chtěl patřit.

3.2 Emoční vývoj a socializace

Emoční vývoj v době adolescence je z velké míry ovlivňován hormonálními změnami, které působí na citové prožívání, což zapříčiňuje, že emoční reakce jsou často nepřiměřené a impulzivní. Mezi další projevy můžeme řadit nedostatečné sebeovládání, které je způsobeno precitlivělostí a sníženou frustrační tolerancí. Adolescent velmi citlivě vnímá projevy dalších lidí a má tendence je přehnaně vztahovat na vlastní osobu, což může vést až k agresivitě. Citové prožívání je v této době velice intenzivní a rychle proměnlivé. Celé období emočního vývoje je provázeno výkyvy v sebehodnocení, nejistotou a občasnou úzkostlivostí. Nejdůležitější úlohou vývoje v této oblasti je především sebeakceptace jedince (Vágnerová, 2005).

Velkou proměnou procházejí i jedincovy vztahy v jeho okolí. Adolescenti většinou zaujímají odmítavý postoj k dospělým za účelem změnit své postavení podřízeného na rovnocenné partnerské postavení. Toto chování můžeme nazývat snahou o emancipaci od rodiny, která jedinci poskytuje citovou jistotu a bezpečí, ale na druhou stranu nastavuje pravidla a povinnosti, které dospívajícímu jedinci přestávají vyhovovat (Langmeier, 1998).

Změnou prochází i hodnocení dosavadních sociálních skupin – rodina, škola, vrstevnické skupiny. Nejdůležitější skupinou se stávají vrstevnické skupiny, které potlačují do pozadí rodinu a školu. Dochází zde totiž k vlastní identifikaci jedince a k získávání akceptace sebe sama. Pozice získaná v rámci vrstevnické skupiny se stává součástí identity adolescenta. Mezi další vlivné skupiny patří i další sociální skupiny, které se tvoří například v sekundárních vzdělávacích institucích nebo na pracovištích, kde jedinec získává další sociální role, díky kterým se učí správně jednat v jednotlivých sociálních situacích. Patří sem role profesní, role blízkého přítele či role partnerská (Vágnerová, 2005).

3.3 Osobnost a identita dospívajícího

Dynamický proces vývoje osobnosti a identity je pro jedince jedním z nejtěžších úkolů dospívání. Adolescent se snaží být sám sebou a poznávat sám sebe skrz zesílené sebezpozorování, zkoumání svého zjevu i svých psychických vlastností a porozumění vlastním myšlenkám a emocím (Langmeier, 1998, s. 156).

Pomocí výše zmíněného jedinec integruje všechny složky své identity a svým sebezpoznáváním stále přesněji vymezuje své vlastní „já“. V důsledku občasného neakceptování výsledků sebezpoznání dochází v této době i k pocitům nejistoty a nespokojenosti, se kterou se jedinec musí určitými způsoby vyrovnat.

Vytváření vlastní identity je od značné míry závislé na úrovni kognitivní schopností a emoční zralosti, ale též výsledkem procesu socializace. Schopnost pochopit svou vlastní identitu poté vede jedince k usilování o budoucí sebevymezení, které následovně dopomáhá k rozhodování například při volbě povolání, kdy jedinec zohledňuje své schopnosti a dovednosti a vystavuje se sebehodnocení.

Zde se může vyskytnout problém při rozporu mezi představou o sobě samém a skutečností, která může vést až k frustraci a negativně ovlivnit sebepojetí jedince (Vágnerová, 2005).

4. Vzdělávání na střední škole v České republice

4.1 Systém středních škol

Systém středních škol je ustanoven zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen školský zákon. Dále vzdělávání na střední škole upravuje několik vyhlášek, například vyhláška 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění, vyhláška 671/2004 Sb., která stanovuje podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, vyhláška 672/2004 Sb., která mění vyhlášku 442/1991 Sb., o ukončení studia ve středních školách a učilištích, ve znění pozdějších předpisů. Dále nařízení vlády 689/2004 Sb. o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, v platném znění.

Cíle středního vzdělávání jsou charakterizována v § 57 školského zákona ve znění: „Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání, důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.“

Cíle pro konzervatoře jsou dále stanoveny v § 68, který cíle definuje jako rozvíjení znalostí a dovedností žáků a v přípravě na výkon uměleckých činností v různých oborech.

Školský zákon v § 7 rozlišuje střední školy na gymnázia, střední odborné školy, střední odborné učiliště a konzervatoře. Aby žák mohl být přijat na jednu z těchto škol, je povinen dle § 59 dokončit základní vzdělání a splnit podmínky pro přijetí prokázáním vhodných schopností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti pro daný obor. V případech konzervatoří upravuje přijímání žáků § 88.

Vzdělávání na středních školách člení § 65 na teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování. Praktické vyučování je dále členěno v závislosti na jednotlivých oborech na odborný výcvik, cvičení, učební praxi, odbornou nebo uměleckou praxi a sportovní přípravu.

Způsob hodnocení žáků je zakotven v § 69, kde je definováno, že o něm rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Hodnocení žáků je vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací obou způsobů.

Podle § 58 může žák na střední škole dosáhnout středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou. Dále § 58 stanovuje dobu středního vzdělávání na 1 nebo 2 roky denní formy studia, které je ukončeno závěrečnou zkouškou. Ta se skládá dle § 74 z praktické a teoretické zkoušky z odborných předmětů. Dokladem je následně vysvědčení o závěrečné zkoušce, které definuje § 72.

Maturitní zkouška se podle školského zákona skládá ze společné a profilové části. Společná část obsahuje zkoušku z českého jazyka a volitelné zkoušky, kdy si žáci vybírají mezi cizím jazykem, který škola vyučuje a matematikou.

Profilová část maturitní zkoušky se skládá ze tří povinných zkoušek, které stanoví ředitel školy podle rámcového vzdělávacího programu. Pro úspěšné složení této části maturitní zkoušky je žák povinen vypracovat a obhájit maturitní práci, složit ústní, písemné a praktické zkoušky. Žák může dále složit až 4 nepovinné zkoušky.

5. Žák se specifickou poruchou učení na střední škole

§16 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovuje, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Při uplatňování podpůrných opatření postupují školy a školská zařízení vždy v zájmu dítěte, žáka nebo studenta.“

Školský zákon též stanovuje, že škola může na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Dalším důležitým dokumentem, který se zabývá problematikou žáků se specifickými poruchami učení je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která detailněji upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále definuje podpůrná opatření, která se zařazují do pěti stupňů.

První stupeň představuje minimální úpravy metod, organizace a hodnocení vzdělávání a je poskytován žákům bez finančního navýšení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou již poskytovány výhradně na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

Vyhláška podrobně stanovuje konkrétní druhy podpůrných opatření v jednotlivých stupních, jejich finanční náročnost, postup pro jejich přiznání, postup při poskytování a organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními.

V § 3 vyhlášky jsou definovány všechny povinné náležitosti Individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V příloze vyhlášky je šablona k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.

Další paragrafy určují, kdo jsou Asistent pedagoga, Tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící a další osoby poskytující podporu a jejich náplň práce.

Ve vyhlášce je možné též nalézt informace o zprávě a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření s přesným popisem jejich náležitostí.

Čtvrtá část vyhlášky je věnována vzdělávání nadaných žáků. Vyhláška specifikuje dva druhy nadaných žáků, které definuje následným způsobem: Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Přijímací řízení těmto žákům upravuje vyhláška 422/2006 Sb., kterou se mění vyhláška 671/2004 Sb. Podle těchto vyhlášek může žák se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním být zohledněn při přijímacích zkouškách na střední školu, pokud k přihlášce doloží posudek školského poradenského zařízení, který obsahuje vyjádření o doporučení vhodného postupu při přijímací nebo talentové zkoušce.

Další vyhláška, která se svým zněním dotýká specifických poruch učení je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která upravuje podmínky poskytování poradenských služeb. Mezi poradenská zařízení jsou zde řazeny pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologické porady v rámci svých služeb provádí pedagogicko-psychologická a speciálně pedagogická vyšetření, vypracovávají odborné posudky a návrhy pro školy a školská zařízení na základě výsledků provedených vyšetření.

Speciálně pedagogická centra poskytují v rámci svých služeb diagnostické a poradenské služby žákům se zdravotním postižením nebo znevýhodněním.

Ve školách jsou podle vyhlášky 72/2005 Sb. zajišťovány poradenské služby výchovným poradcem, školním metodikem prevence, speciálním pedagogem nebo školním psychologem.

Podmínky ubytování žáků se zdravotním postižením ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních upravuje vyhláška 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, v platném znění.

5.1 Žák se specifickou poruchou učení na střední škole

V období adolescence dochází ve většině případů ke zlepšení v oblasti specifických poruch učení, někdy se hovoří až o akceleraci v rozvoji daných schopností. I přes toto zlepšení však specifická porucha učení nadále ovlivňuje školní výsledky i celkový život adolescenta.

V době dospívání čeká jedince s SPU mnoho zásadních rozhodnutí. Mezi ty nejdůležitější patří další vzdělávání. Většina žáků se rozhoduje pro studium na některé střední škole či středním odborném učilišti. Výběr konkrétní školy je ovlivněn mnoha faktory, mezi které bezpochyby patří i přítomnost specifických poruch učení.

Přítomnost specifické poruchy učení velice často ovlivňuje výběr střední školy. Jedinec s poruchou učení bývá častěji ve studiu neúspěšný, trpí nedostatečnou motivací ke studiu a jeho negativní zážitky mohou vést až k odmítnutí jakéhokoliv dalšího vzdělávání nebo odchodu ze školy.

Bohužel ještě v dnešní době i přes inkluzivní snahy se můžeme setkat s názorem, že střední školy jsou školy výběrového typu a student se SPU by zde neměl mít své místo.

V současné době, hlavně díky speciálně pedagogickým snahám, i přes výše zmíněný předsudek nalezneme na středních školách poměrně velký počet žáků se SPU.

Tito studenti jsou zohledňováni již od úplného počátku studia. Při přijímacím řízení je v kompetenci ředitele školy, aby vymezil přesnou úpravu organizace tohoto řízení. Nejčastěji to znamená navýšení časové dotace o 25% nebo 50% podle druhu a závažnosti postižení.

Během studia jsou žákům se SPU poskytovány stupně podpory a z nich vyplývající jednotlivá opatření. Žáci se SPU na středních školách jsou nejčastěji zařazováni do prvního, druhého a třetího stupně podpory. V rámci stupňů se nejvíce objevuje navýšení časové dotace na veškeré pracovní úkony, tolerance specifických chyb, zkracování testových úkonů, preferování ústního zkoušení, hodnocení pouze toho, co žák stihne, ústní ověřování pochopení výkladu a zadání, umožnění používání předtištěných přehledů učiva, slovníků, či barevných zvýrazňovačů atd.

Při vykonávání maturitní zkoušky je žák se SPU též zohledňován obdobným způsobem jako při celém studiu.

Veškeré výše zmíněné zohlednění, tedy kromě podpůrného opatření prvního stupně, které si škola realizuje sama, jsou škole doporučovány školským poradenským zařízením, které pro školu vydává takzvané doporučení. Tento dokument obsahuje

informace o specifických vzdělávacích potřebách žáka, výše zmíněná jednotlivá podpůrná opatření a potřebné kompenzační pomůcky.

Cílem práce se žáky se specifickou poruchou učení na střední škole je podpora rozvíjení jejich intelektuálního potenciálu. Každý dospívající by měl mít možnost zvolit a vybrat si svou cestu a být schopen si nést případné pozitivní i negativní důsledky a snažit se dosáhnout co nejkvalitnějšího života.

V popředí výuky by měly stát kompenzační strategie a hledání nových učebních postupů, pomocí kterých by si žák se specifickou poruchou učení byl schopen osvojit učební náplň daného oboru. Důležité je i správné vedení při výběru učebního stylu, který povede k efektivnímu učení. V neposlední řadě nesmí být opomíjeno správné osvojení účinných kontrolních mechanismů, které pomáhají k upevňování naučeného učiva.

5.1.1 Osobnost žáka se specifickou poruchou učení

Každá osobnost jedince je během života ovlivňována všemi úspěchy a neúspěchy při studiu i v osobním životě. Na začátku školní docházky žák, rodiče, učitelé, vychovatelé a nejbližší okolí očekávají dobré chování a dobrý výkon. Toto očekávání však většina žáků se specifickou poruchou učení mohou naplnit jen s velkými obtížemi, z čehož vyplývá, že tito žáci a jejich rodiče jsou trvale vystavováni zklamání z neúspěchů a negativnímu hodnocení ze strany učitelů a školy.

Žák se specifickou poruchou učení není za svůj výkon chválen a oceňován, ale naopak trestán, což může zapříčiňovat vznik pocitů méněcennosti a ztrátu motivace k další práci. Dospívající jedinec se specifickou poruchou učení je tedy ve většině případů dlouhodobě vystavován negativnímu hodnocení jak ze strany rodičů, tak ze strany školy.

Sebehodnocení těchto žáků je z výše uvedených důvodů na velmi nízké úrovni, která je ještě podpořena traumatizujícími zážitky spojenými se školní docházkou. Jako reakce na tyto okolnosti si žáci velice často vytváří obranné reakce ve formě nápadného chování, úniků nebo útoků, které označujeme jako sekundární symptomy specifických poruch učení.

Pro budování harmonické osobnosti je důležité, jak už je výše zmíněno, podpora a povzbuzení ze strany rodičů a učitelů. Zásady optimálního povzbuzování a vyjadřování podpory jsou důležité v každém věku a měly by zahrnovat ochotu naslouchat, podporu ve vyjadřování pocitů a oceňování snahy. Velmi důležité je též stanovování si realistických

cílů a nalezení takové aktivity, kde by žák se specifickou poruchou učení zažil úspěch a ocenění, které by napomáhalo v budování pozitivního sebepojetí (Wagnerová, 2010).

5.1.2 Primární projevy specifických poruch učení u žáka střední školy

Největší otázka u primárních projevů u žáků středních škol je, které problémy ještě v adolescenci zůstávají a které se podařilo odstranit či úspěšně kompenzovat.

Není pravidlem, že porucha v dospívání zanikne, ani že zůstanou přítomny stejné příznaky jako na základní škole. Ve většině případů porucha v nějaké formě přetrvá. Nejčastěji je pozorovatelná při čtení, kdy i kompenzovaný žák má určité problémy a na pochopení textu, uvědomění si souvislostí a zapamatování si poznatků musí stále vynakládat více energie než žák, který netrpí žádnou z poruch.

Druhý problém se vyskytuje často při psaní zápisků, které jsou na střední škole jedním z nejdůležitějších studijních materiálů. Zápis poznámek může vlivem dysgrafických potíží mít pomalejší tempo, písmo může být hůře čitelné a tím pádem méně využitelné při domácí přípravě (Zelinková, 2003).

Podrobnější výčet primárních problémů, které jsou spojovány s projevy dyslexie, uvádí Cimlerová, která za klíčový problém považuje neefektivnost pracovní paměti. Ta se projevuje jako:

- obtíže v časové orientaci – žák obtížně rozvrhuje čas na svou práci, dělá mu potíže přicházet včas, plete si data, termíny, nejistě se orientuje v událostech před a po
- špatné organizační schopnosti – žák obtížně dokončuje a kompletuje zadanou práci, je-li přerušen, problematicky navazuje na předchozí práci
- zhoršená orientace v prostoru a na ploše – zhoršená pravo-levá a prostorová orientace mu znesnadňuje dobře se vyznat např. v nečleněném textu
- problémy s pozorností a koncentrací, pomalé pracovní tempo
- obtíže při konverzaci a slovním projevu – snadno odbíhá od tématu, obtížně nalézá výrazy a slova
- problémy se sekvencí a serialitou – má problém vykonávat více činností najednou v určitém sledu nebo reagovat na více pokynů najednou (Cimlerová).

Zelinková (2003) zmiňuje další závažné, ale méně nápadné obtíže:

- problémy v organizaci práce
- snížená schopnost psát souvislé texty – seminární práce, referáty atd.

- nesprávné pracovní návyky, jako např. učení se drilem, které je s přibývajícím množstvím učiva nemožné.

Další faktory, které mohou negativně ovlivňovat proces učení, jsou např. úroveň kognitivních schopností, především paměti, rychlosti zpracování informací, koordinace činností a jejich organizace a studijní návyky.

Thomson a Chinn celkově rozdělují obtíže spojené se specifickými poruchami učení na problémy organizační, koordinační a schopnosti podílet se na projektech a tvořit si efektivní poznámkový aparát. Za nejdůležitější úkol považují vytvoření strategií, které by byly nápomocny žákům se specifickými poruchami učení ve vypořádávání se s jejich problémy, rozpoznáváním kritických míst ve výuce a minimalizování neúspěchů a maximalizování úspěchů žáků (Reid, 1998)

5.1.3 Sekundární projevy specifických poruch učení u žáka střední školy

Sekundární projevy specifických poruch učení u žáků středních škol souvisí jak s výukovou oblastí, tak i s psychosociální složkou jedince, a i když ze základních poruch neplynou, jsou s nimi velmi úzce spjati. Nejčastěji se mohou projevovat ve formách poruch chování, úzkostnosti, neurotických projevů nebo negativního vnímání a hodnocení své osoby.

Žáci s SPU velice často trpí nízkým sebevědomím, a to hlavně z důvodu dlouhodobé frustrace a neúspěchu, který zažívají i přes snahu uspět. V mnoha případech se setkávají s negativními reakcemi okolí, a proto mají tendence si pěstovat negativní očekávání. V důsledku těchto okolností se u těchto žáků mnohdy rozvíjí určitá strategie naučené bezmocnosti, kdy jedinci předem vzdávají řešení a pociťují neochotu zvládat i ty úkoly, které by objektivně zvládnout měli (Cimlerová)

Další příčina, která může vést ke vzniku sekundárních obtíží je přílišné kritické hodnocení rodičů, učitelů nebo spolužáků. Někteří žáci s SPU se snaží dosáhnout oblíbenosti u spolužáků právě nevhodným chováním (Kšajt in Zelinková, 2006).

Jak již je výše zmíněno, dalším častým sekundárním projevem jsou poruchy chování, které mohou být různé závažnosti a intenzity. Nejčastěji se projevují jako vyrušování v hodinách formou nezájmu či nevhodnými komentáři směrem k vyučujícím, výuce či spolužákům. Dále se může jednat o projevy upoutávání pozornosti, čímž může

být šaškování nebo regrese v chování. Mezi závažnější projevy často patří lhaní, záškoláctví, útky z domova nebo experimentování s návykovými látkami.

Zelinková (2006, s. 31) spatřuje příčiny negativního chování zejména v:

- reakcích na opakované neúspěchy
- únavě z neustálého překonávání drobných obtíží
- snaze upozornit na sebe
- strachu ze selhání, špatné známky atd.

Této problematice se věnuje i Pokorná (2001, s. 149), které z výsledků výzkumů vyplývá, že poruchy chování jsou projevem bezmoci vůči obtížím, které vyplývají z poruch učení. Nevhodným chováním žáci s SPU vyjadřují opozici vůči škole a dle Pokorné se projevují následujícími způsoby:

- obranné a vyhýbavé mechanismy jako projev celkového odmítání školní práce.
- kompenzační mechanismy ve formě nevhodného a nápadného chování jako náhrada nemožnosti prosadit se školním výkony.
- agresivita a projevy nepřátelství jsou reakcí na napětí z prožívaného neúspěchu.
- úzkostné stažení se do sebe je reakcí na pocity méněcennosti plynoucí ze školní neúspěšnosti.

5.1.4 Sociální a emocionální aspekty SPU u žáků SŠ

U žáka se SPU se často mohou projevit problémy v sociální a emocionální oblasti, a to hlavně z důvodu snížené schopnosti orientace v sociálních situacích a neobratnosti v komunikačních a sociálních strategiích. V důsledku těchto problémů může docházet u jedince se SPU ke špatné interpretaci chování druhých a tím pádem k nevhodné reakci. (Matějček 2006).

Ryan (in Kucharská, 1997, s. 34) analyzuje příčiny selhávání v sociálních vztazích:

- určitá fyzická nevyzrálost ve srovnání s vrstevníky může zhoršovat zapojení do skupiny
- potíže v orientaci v sociálním chování a neadekvátní chování vychází ze sociální nevyzrálosti
- problémy v oblasti komunikačních schopností zapříčiňují problémy s vyjadřováním a reakcemi na vnější verbální podněty

- snížená sebereflexe v konkrétních sociálních situacích má zdroje v problémech v sociálním učení
- výkyvy ve výkonech a pocity úzkosti a frustrace mohou vyvolávat agresivní chování vůči sobě či okolí a negativně ovlivňují sebehodnocení.

Jedinci se SPU jsou již od počátku své školní kariéry vystaveni riziku, že se nevybudují správné a vhodné sociální strategie, protože jsou vystavováni emocionálním a sociální neúspěchům v interakci se svými rodiči, učiteli i spolužáky.

V dospívání je očekáváno, že dojde k osamostatnění a nezávislosti, toto očekávání též může vést ke vzniku problémů, jelikož dospívající jedinec se SPU je stále více či méně závislý na určité podpoře zvenčí, ať již ze strany rodičů, učitelů či někoho jiného.

Pro předcházení problémů v sociální komunikaci navrhuje Bryanová strategie podporující komunikaci:

- předpokládat schopnost vyvinout iniciativu a dosáhnout dobrých výsledků
- vytvořit si vnímavost a citlivost vůči pocitům a očekáváním druhých
- stanovit si cíle, posoudit možnosti a zvolit postupy vedoucí k cíli, plánovat jednotlivé kroky, které pomáhají cíle dosáhnout
- disponovat dostatečným repertoárem chování zaměřených k uskutečnění cílů, měnit případně komunikační strategie
- vytrvat v úsilí, překonávat překážky a využít dovedností k řešení úkolů (in Matějček. 1995, s. 212)

5.1.5 Sebepojetí a sebedůvěra u žáků SŠ se SPU

Základy sebehodnocení a sebepojetí jsou pokládány již v předškolním věku a jsou těsně spjaty se socializací jedince. Nejvíce jsou však tyto dvě složky ovlivňovány během školního vzdělávání.

Na formování sebepojetí působí nejen vztahy ve školním prostředí, třídě, ale i výkony v kontextu školního vzdělávání. Pokud tedy jedinec již od začátku své školní kariéry zažívá selhávání v oblasti školního výkonu, je velice pravděpodobné, že jeho identita bude narušena.

Při dospívání se dostává do hlavní role vrstevnická skupina, která zde nahrazuje rodinu. Fungující vazba na vrstevnickou skupinu snižuje individuální zodpovědnost a současně zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty (Vágnerová 2005). Vazbu a vztah s vrstevnickou rovinou však může negativně ovlivnit školní úspěšnost a úroveň

rozumových schopností. Školní úspěšnost sice není většinou nejdůležitějším kritériem hodnocení v rámci vrstevnické skupiny, ale významně se podílí na celkovém hodnocení. Na pokraj skupiny jedince neodsunou přímo horší studijní výsledky, ale již výše zmiňované odlišné emoční reagování na ně a nedostatečné sociální kompetence (Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Z uvedených důvodů dospívající jedinec se SPU mnohdy postrádá vhodné a dostačující vztahy s vrstevníky, pomocí kterých by budování identity a sebepojetí mohl bez větších problémů zvládnout.

Sebepoznání u jedince se SPU může být také negativně ovlivněno, a to hlavně formou odhalení poruchy učení a problémů s ní spjatými. V některých případech toto může ústít v pocit sebeobviňování, úzkostnost, ztrátu sebedůvěry, poruchy chování nebo agresivitu. Pokud dojde k této fázi, je nezbytné, aby jedinci byla poskytnuta podpora ze strany nejbližšího okolí.

Studie „Analýza stresových a resilientních činitelů v rodinách dětí se specifickými poruchami učení“ dochází však k potvrzení, že „dyslektik není svými vrstevníky primárně odmítán a že jeho sociální postavení závisí spíše na tom, jak se chová především ve vrstevnické skupině, ale i ve třídě při vyučování. Dyslexie není žádné zvlášť nápadné sociální znevýhodnění, ale aby zhoršovala pozici takového dítěte ve třídě, muselo by být závažnější anebo ještě spíše spojeno s dalšími obtížemi, především v oblasti chování, resp. reaktivity.“ (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 237)

Podobné závěry můžeme vidět i u Kšjata (in Kucharská, 1999), který školní neúspěšnost způsobenou specifickými poruchami učení považuje za rizikový faktor, ale ne za hlavní důvod sociálního postavení jedince se SPU v sociálních skupinách.

Praktická část

6. Úvod do problematiky

Na středních školách je předpoklad, že žáci již plně ovládají porozumění textu, nemají problémy se v textu orientovat a vyhledávat v něm požadované informace. V psané formě učitelé pracují s předpokladem, že žák zvládá základní gramatická pravidla, jazykové pojmy a má zautomatizovanou poměrně obsáhlou slovní zásobu.

Jak ale ve skutečnosti zvládá porozumění a reprodukci textu, která je důležitá při skládání maturitní zkoušky, žák se SPU, zjišťuje pracovní list zaměřený na biblioterapeutickou intervenci v oblasti pochopení textu a tvůrčího psaní.

Ve druhé části se pracovní list věnuje čtenářským preferencím současných žáků, a to opět s ohledem na SPU. Čtenářské reference nejsou důležité jen pro povinnou část maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, kde žáci musí obhájit své znalosti pomocí vybrané knihy ze svého seznamu 20 knih, ale i k celkovému obohacování slovní zásoby, upevnění gramatických pravidel a celkovému vzdělání jednotlivce.

7. Vymezení předchozích předpokladů

Žáci se SPU mají často dostatečné rozumové předpoklady pro úspěšné absolvování různých typů středních škol. Vzhledem ke svým poruchám si ne vždy tuto cestu zvolí. A to nejčastěji kvůli obavám z nezvládnutí maturitní zkoušky.

Zaměříme se na problematiku, která je při vzdělávání na střední škole nejvíce řešena, a to porozumění a práce s textem, při které mívá mnoho žáků se SPU potíže. Na tuto problematiku byl zaměřen pracovní list. Ten byl distribuován žákům prvního až čtvrtého ročníku Střední zemědělské školy v Benešově, mezi kterými se nachází i poměrně velký vzorek žáků se SPU.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry kompenzují problémy s porozuměním textu a práci s textem žáci se SPU a jak hodně se v této oblasti tito žáci liší od žáků intaktních. Dále je zjišťováno, jaké jsou čtenářské preference dnešních žáků střední školy a zda se nějak liší preference žáků se SPU od preferencí žáků intaktních.

Základní hypotézy:

1. žák se specifickou poruchou učení výrazně hůře ovládá gramatiku českého jazyka než žák bez specifické poruchy učení.
2. žák se specifickou poruchou učení má výrazně větší problémy s porozuměním a orientací v textu než žák bez specifických poruch učení,
3. žák se specifickou poruchou učení má výrazně menší slovní zásobu než žák bez specifických poruch učení.
4. žák se specifickou poruchou učení čte výrazně méně než žák bez specifické poruchy učení
5. žák se specifickou poruchou učení má přibližně stejné čtenářské preference jako žák bez specifické poruchy učení

8. Metoda výzkumného šetření

Pro účely výzkumného šetření by sestaven pracovní list z biblioterapeutických úloh z knihy Biblioterapie (Svoboda, 2013) a z pracovního listu Biblioterapie od Pavla Svobody. Úlohy žáci plní písemně přímo do připraveného pracovního listu, viz příloha č. 1. Úlohy jsou tvořené otevřenou formou a respondenti zde mají odpověď sami vytvořit. Zde je patrná nevýhoda otevřených úloh, které vyžadují určitou ochotu respondentů vyjádřit se. Nevýhodou je také množství různých odpovědí. Ty je nutno při vyhodnocování nějakým způsobem kategorizovat, čímž se může část informace ztratit.

Pracovní list byl předán respondentům osobně, což je nejvýhodnější kontakt, protože zaručuje prakticky stoprocentní návratnost.

Pracovní list využíval metody biblioterapeutické intervence a zaměřoval se na úroveň schopnosti čtení, velikost slovní zásoby, porozumění textu a reprodukci textu žáků se specifickými poruchami učení a chování.

Pracovní list byl rozdělen do dvou částí. První část je složena ze sedmi úkolů.

První úloha byla zacílena na gramatický jev předpon, druhá, třetí a čtvrtá úloha byly zaměřeny na metody tvůrčího psaní a testovaly, jak bohatou mají žáci slovní zásobu a jak se liší slovní zásoba žáků se SPU od slovní zásoby žáků intaktních.

- 1. Vytvořte co nejvíce slov, která mají shodnou předponu (nad-, pod-, do-, u-,...)**
- 2. Vymyslete co nejvíce rostlin a stromů na začáteční písmeno l**
- 3. Vymyslete slova, která se liší pouze délkou hlásek (např. kat – kát)**
- 4. Napište písmena zvoleného slova do sloupku pod sebe, podruhé stejné slovo opačně. Doplňte mezi ně nová smysluplná slova**

Slovní zásoba je velmi důležitá při projevu žáka nejen během celého jeho studia, ale hlavně při skládání maturitní písemné práce s českého a cizího jazyka a i u ostatních částí maturitní zkoušky.

Úlohy pět, šest, sedm a osm byly věnovány cvičení na rozvoj čtení a orientaci v písmenech a psaném textu. Ve vyhodnocování byl opět brán zřetel na rozdíly výkonů žáků se SPU a žáků bez SPU.

Tato schopnost je velice důležitá v didaktickém testu, který je součástí maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, matematiky a cizího jazyka.

- 5. V následujících slovech čti u každého slova vždy pouze třetí písmeno. Najdeš ukryté zvíře.**
 - a. Lomikle stululo dafini molotoko trolola donidla.**

6. Kolikátá písmena ve slovech musíte přechíst, abyste našli pohádkovou bytost?

b. Dobrý člověk nesedí dlouho marně. Dokáže pracovat.



7. Pouze značka pavouka označuje platná písmenka. Čti je zleva doprava a objevíš jeho jméno.

s		Č		F	s	u
e	g				f	i
	l		i	J		é
		Č			s	
š			č	Ř	ž	
	ž	T	á			n
a	d			T	o	t
	v	K	é		i	a
m						

Při vyhodnocování a analýze výše zmíněných úloh bylo využíváno dvou statistických metod. První metodou je Test nezávislosti (chí kvadrát), který byl použit na úlohu 1, úlohu 4, úlohu 5, úlohu 6 a úlohu 7. Jako druhá metoda byl použit Žákův T-test, kterým byly vyhodnocena úloha 2 a úloha 3.

Druhá část pracovního listu se věnovala čtenářské preferenci žáků. Žáci zde měli možnost vybrat ze seznamu své oblíbené žánry a typy literatury. Následně odpovídali na 2 otázky zaměřené na jejich čtenářskou zkušenost a jejich frekventovanost čtení.

Otázky z pracovního listu:

Jak často čteš?

- a) každý den
- b) několikrát do týdne
- c) několikrát do měsíce
- d) jen když musím (povinná četba)
- e) nečtu vůbec, nebaví mě to

**Pokud jsi na předchozí otázku neodpověděl variantou e (nečtu vůbec, nebaví mě to),
odpověz prosím na tuto další otázku.**

1. Které 3 knihy vás nejvíce oslovily v poslední době?

9. Organizace šetření

Výzkumné šetření se uskutečnilo v květnu, červnu, září a říjnu 2016. Pracovní listy byly žákům předány osobně speciálním pedagogem, který pracuje na Střední zemědělské škole na plný úvazek, s detailním vysvětlením jednotlivých úkolů a literárních pojmů.

Každý úkol z první části pracovního listu zaměřený na porozumění a reprodukci textu byl se žáky probrán a vizuálně naznačen, aby se minimalizovala možnost nepochopení nebo chybného pochopení zadání.

Po vypracování první části pracovního listu byli žáci vždy požádáni, aby vyznačili úkoly, které pro ně byly obtížné, které zvládli jednoduše a které jim připadali zábavné.

Ve druhé části pracovního listu byly s žáky probrány a vysvětleny veškeré literární pojmy a názvy žánrů, aby žáci mohli objektivně vybrat své oblíbené.

Žáci vyplňovali pracovní listy ve vyučovací době vždy v rámci jedné třídy. Na vyplnění obou částí pracovního listu měli časovou dotaci 45 minut, tedy jednu vyučovací hodinu. Tento čas byl zvolen z důvodu, že žáci jsou zvyklí v tento časový interval pracovat v kuse a rozvrhnout si práci tak, aby vše stihli bez časové tísně.

Pracovní list byl vyplňován anonymně. Žáci pouze na svůj pracovní list označili kroužkem, zda jim někdy byla diagnostikována některá specifická porucha učení.

10. Velikost a charakteristika vzorku

Pracovní list vypracovalo celkem 252 žáků Střední zemědělské školy v Benešově, z toho 34 žáků se SPU.

- žáci prvních ročníků
- žáci druhých ročníků
- žáci třetích ročníků
- žáci čtvrtých ročníků

Výzkumné šetření bylo prováděno na Střední zemědělské škole v Benešově, která má 380 žáků. Tato škola se zaměřuje na obory v rámci zemědělství a veterinářství. Mezi zemědělské obory řadí Mechanizaci v zemědělství, Podnikání v zemědělství, Chov koní a jezdeckví, Tvorba a údržba zahrad a Údržba golfových hřišť. V programu Veterinářství nabízí dva obory, a to Veterinární technik a Pet specialista. Dále lze na škole najít Přírodovědné lyceum se zaměřením na vědu a výzkum.

Vzhledem k tomu, že cílem práce bylo zjistit současný stav v problematice porozumění a reprodukce textu, byla tato škola vhodná k výběru, jelikož zde studují žáci se širokým rozpětím rozumových předpokladů.

V rámci zemědělských oborů se zde nacházejí žáci, kteří se zaměřují spíše na praktickou část výuky a po ukončení středoškolského vzdělání se z větší části chystají do zaměstnání.

Obory Veterinářství a Přírodovědné lyceum se naopak zaměřují z větší části na teoretické získávání poznatků a většina žáků se po ukončení střední školy chystá na další studium na vysokých školách.

Výzkumné šetření bylo realizováno kvótním výběrem, který je charakteristický tím, že o výběru nerozhoduje náhoda, ale sám výzkumník. Ten výběr orientuje dle určitých kontrolních znaků, které si sám zvolí.

Toto šetření má kvantitativní charakter a bylo zaměřeno na poznání objektivní reality, která není závislá na našich citech, postojích či přesvědčeních. (Chrásková 2003)

11. Analýza výsledků

Tato kapitola je zaměřena na vyhodnocení jednotlivých úloh pracovního listu. Úlohy budou vyhodnocovány chronologicky za sebou, jak byly poskládány v pracovním listu.

Pracovní listy vypracovalo 252 žáků, z nichž 34 žáků má diagnostikovou některou ze specifických poruch učení.

1. úloha

Zadání úlohy: Vytvořte co nejvíce slov, která mají shodnou předponu (nad-, pod-, do-, u-, ...)

Tato úloha byla zaměřena na gramatickou znalost předpon. Pomocí Testu nezávislosti (chí kvadrátu) bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení mají větší problémy ve zvládnutí tohoto gramatického jevu než žáci intaktní.

Skutečné četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	celkem
Žáci bez SPUCH	117	101	218
Žáci s SPUCH	25	9	34
Celkem	149	110	252

Tabulka 1 - Skutečné četnosti (úloha 1)

Očekávané četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	celkem
Žáci bez SPUCH	122,8413	95,15873	218
Žáci s SPUCH	19,15873	14,84127	34
Celkem	142	110	252

Tabulka 2 Očekávané četnosti (úloha 1)

Kritická hodnota pro tento případ - $\chi(1-\alpha)$; **df = 3.841**

Testové kritérium (chí kvadrát) pro tento případ - **G = 4.714**

V případě této úlohy byla zjištěna statisticky průkazná závislost zvládnutí výše zmíněného gramatického jevu na specifických poruchách učení.

Tento závěr potvrzuje hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole, i přes vhodné reedukační a kompenzační metody, hůře zvládají osvojení gramatických pravidel než žáci bez specifických poruch učení a chování.

2. úloha

Zadání úlohy: Vymyslete co nejvíce rostlin a stromů na začáteční písmeno l

Tato úloha byla zaměřena na velikost slovní zásoby. Pomocí nepárového T-testu bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení mají menší slovní zásobu než žáci intaktní.

	Počet slov	Počet žáků	Průměr	Rozptyl
Žáci bez SPUCH	1003	218	4,600917	8,37743
Žáci se SPUCH	148	34	4,323529	7,807093

Tabulka 3 t-test (2úloha)

Kritérium na rozptyl: F - 1,073053683

Dle statistické tabulky - VI. Kvantily FP Fisher-Snedecorova rozdělení F s v1 a v2 stupni volnosti počítáme s 1,566

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2}}}$$

t - 0,181153775

Hodnotu t porovnáváme s následující tabulkou.

St. volnosti v	0,8	0,9	0,95	0,975	0,9875	0,995
∞	0,8416	1,2816	1,6448	1,96	2,2414	2,5758

Tabulka 4 Kvantily $t_{1-\alpha/2}(n)$ Studentova t rozdělení

V případě této úlohy jsou oba hodnocené výběry rovnocenné, jelikož hodnota t je menší než daná hodnota dle stupně volnosti v tabulce.

Tento závěr zamítá hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole mají menší slovní zásobu než žáci bez specifických poruch učení a chování.

3. úloha

Zadání úlohy: Vymyslete slova, která se liší pouze délkou hlásek (např. kat – kát)

Tato úloha byla zaměřena na velikost slovní zásoby. Pomocí nepárového T-testu bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení mají menší slovní zásobu než žáci intaktní.

	Počet slov	Počet žáků	Průměr	Rozptyl
Žáci bez SPUCH	178	218	0,816514	1,06725
Žáci se SPUCH	20	34	0,588235	0,948097

Tabulka 5 t- test (3 úloha)

Kritérium na rozptyl: F - 1,125676

Dle statistické tabulky - VI. Kvantily FP Fisher-Snedecorova rozdělení F s v1 a v2 stupni volnosti počítáme s 1,566

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{((n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2)}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2}}}$$

t - 1,176508

Hodnotu t porovnáváme s následující tabulkou.

St. volnosti v	0,8	0,9	0,95	0,975	0,9875	0,995
∞	0,8416	1,2816	1,6448	1,96	2,2414	2,5758

Tabulka 6Kvantily t1-α/2 (n) Studentova t rozdělení

V případě této úlohy jsou oba hodnocené výběry rovnocenné, jelikož hodnota t je menší než daná hodnota dle stupně volnosti v tabulce.

Tento závěr zamítá hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole mají menší slovní zásobu než žáci bez specifických poruch učení a chování.

Statistické výsledky úlohy 2 a 3 jsou však ovlivněny jejich rozptylem, který je dvojnásobně větší než jejich průměr. Tato skutečnost degraduje hodnotu průměru a tím pádem zkresluje i celkový statistický výsledek.

4. úloha

Zadání úlohy: Napište písmena zvoleného slova do sloupku pod sebe, podruhé stejné slovo opačně. Doplňte mezi ně nová smysluplná slova

Tato úloha byla zaměřena na velikost slovní zásoby. Pomocí Testu nezávislosti (chí kvadrátu) bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení mají menší slovní zásobu než žáci intaktní.

Skutečné četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	Celkem
Žáci bez SPUCH	139	79	218
Žáci s SPUCH	17	17	34
Celkem	156	96	252

Tabulka 7 skutečné četnosti (4 úloha)

Očekávané četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	Celkem
Žáci bez SPUCH	134,9524	83,04762	218
Žáci s SPUCH	21,04762	12,95238	34
Celkem	156	96	252

Tabulka 8 očekávané četnosti (4 úloha)

Kritická hodnota pro tento případ - $\chi(1-\alpha)$; **df = 3.841**

Testové kritérium (chí kvadrát) pro tento případ - **G = 2,362**

V případě této úlohy nebyla zjištěna statisticky průkazná závislost velikosti slovní zásoby žáků na specifických poruchách učení.

Tento závěr zamítá hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole disponují menší slovní zásobou než žáci bez specifických poruch učení a chování.

5. úloha

Zadání úlohy: V následujících slovech čti u každého slova vždy pouze třetí písmeno. Najdeš ukryté zvíře.

Lomikle stululo dafini molotoko trolola donidla

Tato úloha byla zaměřena na práci s textem. Pomocí Testu nezávislosti (chí kvadrátu) bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení se hůře orientují v textu než žáci intaktní.

Skutečné četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	Celkem
Žáci bez SPUCH	214	4	218
Žáci s SPUCH	34	0	34
Celkem	248	4	252

Tabulka 9 Skutečné četnosti (5 úloha)

Očekávané četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	celkem
Žáci bez SPUCH	214,5397	3,460317	218
Žáci s SPUCH	33,46032	0,539683	34
Celkem	248	4	252

Tabulka 10 očekávané četnosti (5 úloha)

Kritická hodnota pro tento případ - $\chi(1-\alpha)$; **df = 3.841**

Testové kritérium (chí kvadrát) pro tento případ - **G = 0,634**

V případě této úlohy nebyla zjištěna statisticky průkazná závislost schopnosti orientace v textu na specifických poruchách učení.

Tento závěr zamítá hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole se hůře orientují v textu než žáci bez specifických poruch učení a chování.

Vzhledem k výsledkům je zřejmé, že tato úloha je pro žáky středních škol příliš snadná a byla by vhodnější aplikovat na žáky základních škol, což mohlo ovlivnit statistický výsledek.

6. úloha

Zadání úlohy: Kolikátá písmena ve slovech musíte přechíst, abyste našli pohádkovou bytost?

Dobrý člověk nesedí dlouho marně. Dokáže pracovat.

Tato úloha byla zaměřena na práci s textem. Pomocí Testu nezávislosti (chí kvadrátu) bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení se hůře orientují v textu než žáci intaktní.

Skutečné četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	Celkem
Žáci bez SPUCH	160	58	218
Žáci s SPUCH	22	12	34
Celkem	182	70	252

Tabulka 11 skutečné četnosti (6 úloha)

Očekávané četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	celkem
Žáci bez SPUCH	157,4444	60,55556	218
Žáci s SPUCH	24,55556	9,444444	34
Celkem	182	70	252

Tabulka 12 očekávané četnosti (6 úloha)

Kritická hodnota pro tento případ - $\chi(1-\alpha)$; **df = 3.841**

Testové kritérium (chí kvadrát) pro tento případ - **G = 1,107**

V případě této úlohy nebyla zjištěna statisticky průkazná závislost schopnosti orientace v textu na specifických poruchách učení.

Tento závěr zamítá hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole se hůře orientují v textu než žáci bez specifických poruch učení a chování.

Tato úloha je složitější variantou úlohy č. 5 a vzhledem k výsledkům je již vhodnější pro žáky střední školy než úloha č. 5.

7. úloha

Zadání úlohy: Pouze značka pavouka  označuje platná písmenka. Čti je zleva doprava a objevíš jeho jméno.

s		Č		F	s	u
e	g				f	i
	l		i	J		é
		Č			s	
š			č	Ř	ž	
	ž	T	á			n
a	d			T	o	t
m	v	K	é		i	a

Tato úloha byla zaměřena na práci s textem a tabulkou. Pomocí Testu nezávislosti (chí kvadrátu) bylo zjišťováno, zda žáci s poruchami učení se hůře orientují v textu a tabulce než žáci intaktní.

Skutečné četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	Celkem
Žáci bez SPUCH	180	37	218
Žáci s SPUCH	32	2	34
Celkem	213	39	252

Tabulka 13 Skutečné četnosti (úloha 7)

Očekávané četnosti

	Splnilo	Nesplnilo	celkem
Žáci bez SPUCH	184,2619	33,7381	218
Žáci s SPUCH	28,7381	5,261905	34
Celkem	213	39	252

Tabulka 14 očekávané četnosti (úloha 7)

Kritická hodnota pro tento případ - $\chi(1-\alpha)$; **df = 3.841**

Testové kritérium (chí kvadrát) pro tento případ - **G = 2,765**

V případě této úlohy nebyla zjištěna statisticky průkazná závislost schopnosti orientace v textu a tabulkách na specifických poruchách učení.

Tento závěr zamítá hypotézu, že žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole se hůře orientují v textu a tabulkách než žáci bez specifických poruch učení a chování.

11.1 Čtenářské preference

V této kapitole se budeme věnovat vyhodnocení části pracovního listu, který byl zaměřen na čtenářské preference žáků. Žáci měli možnost výběru mezi 68 pojmy, které charakterizovaly jednotlivé žánry a literární druhy.

Všechny pojmy byly se žáky před začátkem vyplnění probrány, aby se předešlo nepochopení nebo špatnému pochopení jednotlivých významů.

Následující tabulka poukazuje na čtenářské preference žáků VOŠ a SZeŠ Benešov.

Oblíbené žánry	Žáci bez SPUCH (218 žáků)	Žáci se SPUCH (34 žáků)
1.	Příroda a zvířata (118 hlasů)	Fantasy (18 hlasů)
2.	Fantasy (110 hlasů)	Příroda a zvířata (17 hlasů)
3.	Horor (105 hlasů)	Cestopisy (11 hlasů)
4.	Thriller (100 hlasů)	Horor a sci-fi (shodně 10 hlasů)
5.	Sci-fi (97 hlasů)	Thriller (9 hlasů)

Tabulka 15 čtenářské preference

Na rozdíl od minulé kapitoly, kde jsme mohli vnímat rozdíly ve výsledcích žáků s poruchami učení a žáků intaktních, zde jsou výsledky skoro totožné. Toto zjištění je v souladu s tvrzeními autorů odborné literatury, která se věnuje poruchám učení a chování. Ti říkají, že tyto poruchy nemají charakter, který by jedince nějak výrazně odlišoval od většinové populace. Žáci s poruchami učení vyhledávají stejné žánry a typy literatury jako žáci intaktní.

V návaznosti na čtenářskou preferenci žáci dále zodpovídali otázku, zaměřující se na knihy, které je v poslední době nejvíce zaujaly. Výčet těchto knih by šel zařadit do několika kategorií.

Kategorie s nejčastěji zastoupenými knihami:

Fantasy a sci-fi

- Harry Potter – J. K. Rowlingová
- Hra o trůny – G. R. R. Martin
- Hunger Games – S. Collinsová
- Pán prstenů – J. R. R. Tolkien
- Sirotčinec slečny Peregrinové pro podivné děti – R. Riggs

Tato kategorie tvoří největší skupinu knih, které žáky zaujaly. Fantasy a sci-fi je mezi mladými lidmi oblíbená díky originalitě příběhů, rozvíjení fantazie tvořením nových světů či postav a v neposlední řadě možnosti útěku od reality, problémů a každodenního stereotypu. Při čtení fantasy či sci-fi jedinec nikdy neví, co od příběhu

přesně očekávat. Čím lepší fikce, tím větší překvapení, co všechno lidský mozek spolu s fantazií dokáže vytvořit.

V neposlední řadě pomocí fikce je jedinec schopný si vytvořit jiný úhel pohledu, který ho donutí se na věci a svět dívat jinak.

Horor a thriller, napětí

- Dítě číslo 44 – T. R. Smith
- Dívka ve vlaku – P. Hawkins
- Skryté zlo – S. Brown
- Stalker – L. Kepler
- To – S. King

Horory a thrillery jsou příběhy postavené na napětí, dobrodružství a strachu. Tyto tři prvky jsou zároveň i důvodem, proč jsou zrovna tyto žánry tak oblíbené. Je dokázáno, že lidé rádi překonávají svůj strach. Tato činnost je dána geneticky, kdy již od počátků museli lidé překonávat svůj strach při cestě za obživou či přístřeší.

Dnešní doba již je o mnoho méně strašidelná a nebezpečná než to bylo v minulosti. Proto lidé vyhledávají podněty navozující strach v knihách, filmech, hrách apod.

Young Adult

- Divergence – V. Rothová
- Hvězdy nám nepřály – J. Green
- Papírová města – J. Green
- Modrá jako safír – K. Gierová
- Stmívání – S. Meyerová

Pojem Young adult charakterizuje literaturu, kterou vyhledávají náctiletí čtenáři. Nejčastěji jsou zde zahrnuty žánry fantasy, sci-fi, drama a romantické povídky a romány.

V současné době jsou velmi populární tzv. dystopické romány, které popisují utrpení nesvobodných lidí pod nadvládou krutého diktátora. V seznamu výše naleznete zástupce této kategorie v knize Divergence od Veroniky Rothové.

Společným prvkem těchto různých žánrů je hlavní hrdina. Ten je i hlavním důvodem oblíbenosti této kategorie. Jedná se o jedince, který je čtenářům blízký svým věkem a specifickými zážitky a situacemi do nichž se dostává a to hlavně v oblastech,

kteře jsou pro čtenáře mladého věku zajímavé a aktuální. Mezi nejčastější témata patří znásilnění, smrt rodičů, problematika drog a alkoholu a problémy s krásou či vlastní identitou.

Populárně naučná literatura

- Deník polepšeného psa – M. J. Howard
- Koně – práce ze země – B. Lesley
- Pozitivní metody výchovy psa – P. Millerová
- Slavní koně – Z. Mahler
- To by se zvěrolékaři stát nemělo – J. Herriot

Populárně naučná literatura předkládá čtenářům odborné informace v určitém oboru populární, zábavnou, odlehčenou formou. Z tohoto důvodu jsou tyto knihy oblíbené. Čtenář zde nalezne mnoha informací pro zdokonalení svých zálib a koníčků ve formě, která je pro něj příjemná a pochopitelná.

Knihy uvedené v seznamu mají společné téma zvířata. Je to z důvodu, že pracovní listy byly vyplněny žáky VOŠ a SZeŠ Benešov, kde je předpokládáno, že všichni žáci budou mít podobné zájmy a to v oblasti přírody věd.

Povinná četba k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury

- Krysář – V. Dyk
- Máj – K. H. Mácha
- Pes Baskervillský – A. C. Doyle
- Romeo a Julie – W. Shakespeare
- Stařec a moře – E. Hemingway

Tato kategorie, stejně jako kategorie Young adult v sobě obsahuje knihy různých žánrů. Společným prvkem je zde seznam povinné četby k maturitní zkoušce z českého jazyka. Jak již vyplývá z názvu seznamu, tyto knihy by měli povinně přečíst všichni žáci maturitních oborů.

Tato kategorie je specifická faktem, že čtenáři knihu začínají číst z důvodu, že musí a ne proto, že je zaujala anotací, přebalem nebo dobrými recenzemi. O to těžší je tyto knihy dočíst, pokud jedince během čtení nezaujmou.

11.2 Četnost čtení

Poslední aspekt, který pracovní list sledoval, byla četnost čtení u jednotlivých žáků VOŠ a SZeŠ Benešov. Mnoho výzkumů dokazuje, že četnost čtení má velký vliv na čtenářskou gramotnost jedince a na rozmanitost slovní zásoby. Proto je vhodné, aby se čtenářství posilovalo již od raného věku.

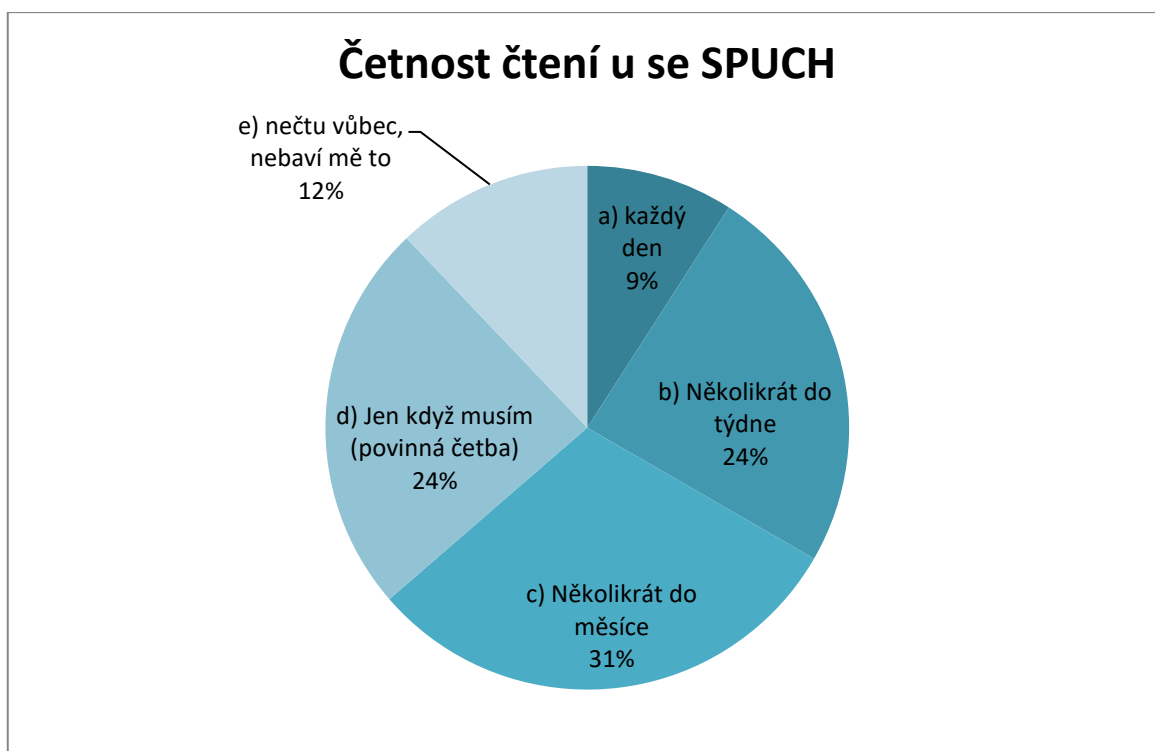
Žákům byla v pracovním listu podána otázka, jak často čtou. Na výběr měli z 5 možností:

- a) každý den
- b) několikrát do týdne
- c) několikrát do měsíce
- d) jen když musím (povinná četba)
- e) nečtu vůbec, nebaví mě to

Tato otázka byla vyhodnocena zvlášť u žáků s poruchami učení a zvlášť u žáků intaktních. U obou skupin byly výsledky velice podobné a dominovaly odpovědi několikrát do týdne, několikrát do měsíce a jen když musím (povinná četba). Z tohoto výsledků vyplývá, že u žáků na střední škole nemají poruchy učení zásadní vliv na četnost čtení. Podrobné výsledky můžeme vidět v následujících grafech na další straně:



Graf 1 Četnost čtení u žáků intaktních 1



Graf 2 Četnost čtení u žáků se SPUCH 1

12. Výsledky a diskuze

Cílem práce bylo blíže poznat v současné době stále častěji diskutovanou problematiku specifických poruch učení a analyzovat zda tyto poruchy ovlivňují určité školní aspekty žáků.

Zvolenou metodou výzkumného šetření byla metoda pracovního listu vlastní konstrukce.

Po vyhodnocení všech získaných informací bylo zjištěno, že specifické poruchy učení negativně ovlivňují získávání a udržení gramatických struktur žáků. Schopnost porozumění textu, orientace se v něm a bohatost slovní zásoby není dle vyhodnocených informací zásadně ovlivněna.

Tyto závěry vyplývají z potvrzení nebo vyvrácení daných hypotéz:

H 1: *Žák se specifickou poruchou učení výrazně hůře ovládá gramatiku českého jazyka než žák bez specifické poruchy učení.*

Tato hypotéza se týkala analýzy otázky č. 1, která byla obsažena v pracovním listu pro žáky. Statistické vyhodnocení této úlohy poukázalo na závislost mezi odpověďmi žáků a specifickými poruchami učení.

Tato hypotéza se potvrdila.

H2: *Žák se specifickou poruchou učení má výrazně větší problémy s porozuměním a orientací v textu než žák bez specifických poruch učení.*

Tato hypotéza se týkala analýzy otázek č. 5, 6 a 7, které byly obsaženy v pracovním listu pro žáky. Statistické vyhodnocení těchto úloh neprokázalo závislost mezi odpověďmi žáků a specifickými poruchami učení.

Toto vyhodnocení však mohlo být částečně ovlivněno obtížností otázek. Je možné předpokládat, že při navýšení obtížnosti v otázkách by se závislost mohla prokázat. Konkrétně otázka č. 5 byla neadekvátní a pro žáky střední školy příliš snadná, více by se hodila při výzkumu u žáků škol základních.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Přijímáme alternativní hypotézu, žák se specifickými poruchami učení je přibližně stejně schopný porozumět a orientovat se v textu jako žák bez specifických poruch učení.

H3: *Žák se specifickou poruchou učení má výrazně menší slovní zásobu než žák bez specifických poruch učení.*

Tato hypotéza se týkala otázek č. 2, 3 a 4, které byly obsaženy v pracovním listu pro žáky. Statistické vyhodnocení těchto úloh neprokázalo závislost mezi odpověďmi žáků a specifickými poruchami učení.

V úkolu č. 2 a 3 mohli statistické výsledky ovlivnit vnější činitelé, kterým šlo obtížně zabránit, například nedostatečná vnitřní motivace k hlubšímu zamyšlení a důkladnému vypracování.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Přijímáme alternativní hypotézu, žák se specifickými poruchami učení má přibližně stejně obsáhlou slovní zásobu jako žák bez specifických poruch učení.

H4: *Žák se specifickou poruchou učení čte výrazně méně než žák bez specifické poruchy učení.*

Tato hypotéza se týkala otázky závislé na čtenářských preferencích, která byla obsažena ve druhé části pracovního listu. Vyhodnocení odpovědí neprokázalo závislost mezi frekvencí čtení a specifickými poruchami učení.

Tento výsledek mohl být ovlivněn výběrem výzkumného vzorku, který tvoří žáci VOŠ a SZeŠ Benešov, kteří nejsou humanitně zaměřeni. V případě výběru žáků určitého humanistického oboru by se závislost mohla prokázat.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Přijímáme alternativní hypotézu, žák se specifickými poruchami učení čte přibližně stejně často jako žák bez specifických poruch učení.

H5: *Žák se specifickou poruchou učení má přibližně stejné čtenářské preference jako žák bez specifické poruchy učení.*

Tato hypotéza se týkala úlohy zaměřené na čtenářskou preferenci, kde žáci vyznačovali v tabulce své oblíbené žánry. Vyhodnocení odpovědí prokázalo, že žáci se specifickými poruchami učení vyhledávají stejné žánry jako žáci bez specifických poruch

učení. Specifické poruchy tedy neovlivňují čtenářský výběr, ten je ovlivňován hlavně věkem žáka, mentální vyspělostí, zájmy a prostředím, ve kterém jedinec žije.

Tato **hypotéza se potvrdila.**

Využité biblioterapeutické metody byly z větší části efektivní a většinu žáků dokázaly zaujmout. V některých případech však byla nejspíše potřeba zvolit obtížnější varianta, viz popis výše.

V úkolu č. 2 a 3 by bylo vhodnější detailnější zadání a jednotlivý časový limit na každý úkol zvlášť, což by mohlo vést k důkladnějšímu vypracování úloh.

Závěry výzkumu se shodují s odbornou literaturou věnující se specifickým poruchám učení v oblasti problematiky osvojení a automatizace gramatických pravidel.

Naopak se závěry rozcházejí s tvrzením, že žáci se specifickými poruchami učení méně čtou a obtížněji pracují s textem. Tento rozpor by mohl být zapříčiněný důvody, které jsou již uvedeny výše v popisu hodnocení jednotlivých hypotéz.

Důvody, které mohly zapříčinit rozpor ve výsledcích:

- zvolená cílová skupina
- obtížnost jednotlivých úloh
- nedostatečná vnitřní motivace k vyplnění úloh
- nedostatečná vnější motivace k vyplnění úloh

13. Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na teoretické a praktické poznatky z oblasti biblioterapie v návaznosti na specifické poruchy učení a chování.

Biblioterapie je speciálně pedagogická disciplína, která se zaměřuje na jedince potýkající se s určitým problémem či poruchou, která negativně ovlivňuje jeho psychiku. Díky četbě nebo tvůrčímu psaní může člověk nacházet různá východiska či úplné řešení své obtížné situace.

Biblioterapie stále není v České republice příliš známá ani příliš využívaná. V našem prostředí je stále brána jako spíše psychologický obor a jako takový patří tedy dle názoru mnoha odborníků na půdu zdravotnictví a psychologie. V pedagogické praxi se tedy skoro nevyužívá.

Pedagogové a odborníci se zde mohou seznámit s biblioterapií a najít zde inspiraci k aktivitám se žáky během hodin českého jazyka a literatury.

Hlavním cílem práce bylo zjištění, zda žáci se specifickými poruchami učení a chování na střední škole hůře zvládají práci s textem a mají menší slovní zásobu než žáci bez specifických poruch učení a chování. Tyto dva aspekty byly vybrány z důvodu jejich důležitosti při skládání maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.

Tato práce využila biblioterapeutické metody, pomocí kterých byl vypracován pracovní list. Ten se skládal z cvičení na rozvoj čtení a tvůrčího psaní.

Pracovní list vyplnili žáci VOŠ a SZeŠ Benešov během svých hodin českého jazyka a literatury. Mezi těmito žáky se nacházeli i žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení nebo chování.

Po vyhodnocení úloh z výše zmíněného pracovního listu se u úlohy 6 až 7 vyvrátila hypotéza, že žáci se specifickými poruchami učení a chování hůře zvládají porozumění textu a mají menší slovní zásobu než žáci intaktní.

Hypotéza se potvrdila pouze v první úloze, která byla zaměřena na gramatickou stránku českého jazyka, na tvorbu předpon. V této úloze se prokázala závislost na specifických poruchách učení.

Tento výsledek byl očekávaný, jelikož specifické poruchy učení a chování se nejčastěji projevují na gramatické a grafické stránce jazyka, přičemž grafická stránka jazyka při tomto výzkumu nebyla hodnocena.

V celkovém srovnání pracovních listů žáků se specifickými poruchami učení a žáků intaktních se tedy hypotéza nepotvrdila. Žáci se specifickými poruchami učení na střední

škole, dle výzkumu, mají podobné znalosti, schopnosti a dovednosti v porozumění textu a slovní zásobě jako jejich spolužáci bez specifických poruch učení. Výjimka byla potvrzena v gramatické stránce jazyka, kde tito žáci vykazují horší výsledky než žáci bez specifických poruch učení.

Tento výsledek svědčí o kvalitě reedukačních snah pedagogů, rodičů, speciálních pedagogů a práci školních poradenských zařízení, díky kterým žák se specifickými poruchami učení dokáže své poruchy kompenzovat a minimalizovat jejich negativní dopady.

Pokud se žáci se specifickými poruchami učení a chování chtějí svými výkony a výsledky vyrovnat žákům bez specifických poruch učení a chování ve výše zmíněné gramatické oblasti, je třeba stálé a pravidelné reedukace, kompenzace a upevňování gramatických jevů pomocí pedagogických a speciálně pedagogických intervencí.

Díky novele zákona 561/2014, která je platná od 1. září 2016 by tato myšlenka a pravidelné a stálé speciálně pedagogické intervenci měla být podpořena podpůrnými opatřeními, které v sobě zahrnují přímo speciálně pedagogické intervenční hodiny.

V neposlední řadě je nutné zmínit i druhou část výzkumu, která neprokázala, že by žáci se specifickými poruchami učení četli méně často než žáci bez specifických poruch učení. Vztah k četbě tedy dle výzkumu specifické poruchy učení a chování primárně neovlivňují.

Seznam použité literatury a zdrojů

- CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E.: *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých*. Praha: IPPP ČR
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník, terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s.
- FIŠER, Z.: *Tvůrčí psaní*. Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Paido, Brno 2001, str. 18.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 198 s. ISBN 80-244-0765-5.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2005. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 80-903579-2-X.
- KŠAJT, P.: *Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě*. In KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1998. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7
- LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozšíř. vyd. Praha: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATTENKOLT, G.: *Literarische Improvisation*. In FIŠER, Z.: *Tvůrčí psaní*. Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Paido, Brno 2001, str. 20.
- MICHÁLEK, J. *Vývojová dyslexie – možnost vyhledávání a diagnostiky*. In KUCHARSKÁ, A., kol. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. s. 83-90. ISBN 80-7178-389-7.
- MÜLLER, O. a kol.: *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, str. 31.
- NEUBAUER, J. SEDLAČÍK, M. A KŘÍŽ O.: *Základy statistiky: Aplikace v technických a ekonomických oborech*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4273-1.

- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- REID, G.: *Dyslexia. a Proclilioner's HalUlhook. Third Edition*. University of Edinburgh, 1998. ISBN 0-470-84852-9
- RYAN, M.: *Dyslexie a sociální a emocionální problémy*. In KUCHARSKÁ, A (ed.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha: Portál, 1997. ISBN
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Por tál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5.
- ŠTURMA, J. *Specifické poruchy učení a chování*. In ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁŠOVÁ, L.: *Úvod do bibliopedagogiky*. ISV, Praha 1995, str.: 53.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ŽLAB, Z., ŠKODOVÁ, E. *Narušení grafické stránky řeči*. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

Akademické práce

- HÁNDLOVÁ, Olga. *Využití biblioterapie v zátěžových situacích*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Petr Škyřík.

- JURTÍK, Martin. *Profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
- KADRLOVÁ, Nikola. *Biblioterapie u dětí v dětských domovech*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.
- ŠLAMBEROVÁ, Lucie. *Biblioterapie v prostředí veřejných knihoven*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Hana Landová, Ph.D.
- VAVERKOVÁ, Petra. *Specifické poruchy učení u studentů středních škol*. Olomouc, 2008. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Gabriela S mečková, Ph.D.
- WAGNEROVÁ, Jitka. *Práce se studenty se specifickými poruchami učení v Dys-centru Praha*. Benešov, 2010. Univerzita Karlova v Praze.

Internetové zdroje

- Kreativní psaní osob s mentálním a tělesným znevýhodněním. [online]. 2006. [cit. 10. dubna 2012]. Dostupné z: <http://www.domovkamamad.cz/vyrobyky/literarni-tvorba.htm#zacatekStranky>
- Parametrické testy - Studentův t-test. *Multimediální pomůcky na VFU* [online]. Brno: Veterinární a farmaceutická univerzita Brno, <http://cit.vfu.cz/> [cit. 2016-12-07]. Dostupné z: <http://cit.vfu.cz/statpotr/potr/teorie/predn3/ttest.htm>
- RUSZOVÁ, Dagmar. Biblioterapie jako metoda spadající do oblasti široce pojímané arteterapie. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2012, roč.12, č.1[cit. 2016-06-01]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=998>.
- STURM, Brian W. Reader's advisory and bibliotherapy: helping or healing?. *Journal of Educational Media and Library Sciences*. LISA [databáze on-line] Dec 2003, n. 41 (2) [cit. 2005-12-05]. Dostupné na: <http://www.csa.com/htbin/dbrng.cgi?>.

Zákony

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

- Vyhláška MŠMT č. 27/2016., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Vyhláška MŠMT č. 422/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška MŠMT č. 197/2016 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky

Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů:

Graf 1 Četnost čtení u žáků intaktních 1	57
--	----

Graf 2 Četnost čtení u žáků se SPUCH 1	57
--	----

Seznam tabulek:

Tabulka 1 - Skutečné četnosti (úloha 1)	46
Tabulka 2 Očekávané četnosti (úloha 1).....	46
Tabulka 3 t-test (2úloha).....	47
Tabulka 4 Kvantily $t_{1-\alpha/2}(n)$ Studentova t rozdělení	47
Tabulka 5 t- test (3 úloha).....	48
Tabulka 6Kvantily $t_{1-\alpha/2}(n)$ Studentova t rozdělení	48
Tabulka 7 skutečné četnosti (4 úloha)	49
Tabulka 8 očekávané četnosti (4 úloha)	49
Tabulka 9 Skutečné četnosti (5 úloha).....	49
Tabulka 10 očekávané četnosti (5 úloha)	50
Tabulka 11 skutečné četnosti (6 úloha)	50
Tabulka 12 očekávané četnosti (6 úloha)	51
Tabulka 13 Skutečné četnosti (úloha 7).....	52
Tabulka 14 očekávané četnosti (úloha 7)	52
Tabulka 15 čtenářské preference	53

Seznam příloh

- Příloha 1 – Pracovní list
- Příloha 2 – Elektronická verze na CD

Příloha č. 1

Dotazník pro studenty

- 1. Vytvořte co nejvíce slov, která mají shodnou předponu (nad-, pod-, do-, u-,...)**

- 2. Vymyslete co nejvíce rostlin a stromů na začáteční písmeno l**

- 3. Vymyslete slova, která se liší pouze délkou hálek (např. kat – kát)**

- 4. Napište písmena zvoleného slova do sloupku pod sebe, podruhé stejné slovo opačně. Doplňte mezi ně nová smysluplná slova**

5. V následujících slovech čti u každého slova vždy pouze třetí písmeno. Najdeš ukryté zvíře.

c. Lomikle stululo dafini molotoko trolola donidla.

6. Kolikátá písmena ve slovech musíte přechíst, abyste našli pohádkovou bytost?

d. Dobrý člověk nesedí dlouho marně. Dokáže pracovat.

7. Pouze značka pavouka  označuje platná písmenka. Čti je zleva doprava a objevíš jeho jméno.

s		Č		F	s	u
e	g				f	i
	l		i	J		é
		Č			s	
š			č	Ř	ž	
	ž	T	á			n
a	d			T	o	t
	v	K	é		i	a
m						

Test preference literárních forem a obsahu

Podtrhni anebo zakroužkuj svůj oblíbený žánr

Aforismy	autobiografický román	autobiografie	báje a pověsti
bajky	balada	básnická sbírka	beletrie
biografický román	biografie	červená knihovna	česká klasika
cestopis	citáty	deníkové záznamy	detektivka
detektivní komedie	detektivní povídky	detektivní román	dětská
literatura divadelní hra	divadelní hra – komedie	divadelní hra – tragédie	dívčí román
dobrodružný román	drama	encyklopedie pro děti	encyklopedie
esej	esoterika	fantasy	fejetony
historické příběhy	historický román	horor	hudba
humor komiks	korespondence	kriminální příběhy	legenda
literatura faktu	malířství	medicína – zdraví	náboženství
naučná literatura	novela	osobnosti	paměti
parodie	poéma	poezie	pohádka
pověsti	povídka	příběh	příroda, zvířata
rodová sága	román	román pro ženy	romaneto
románový cestopis	satira	sci-fi	soudničky
špionážní román	thriller – napětí – dobrodružství		výtvarné
umění			
záhady			

Jak často čteš?

- f) Každý den
- g) Několikrát do týdne
- h) Několikrát do měsíce
- i) Jen když musím (povinná četba)
- j) Nečtu vůbec, nebaví mě to

Pokud jsi na předchozí otázku neodpověděl variantou e (nečtu vůbec, nebaví mě to), odpověz prosím na následující otázku.

1. Které 3 knihy vás nejvíce oslovily v poslední době?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Halašková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Biblioterapeutická intervence u žáků se SPUCH
Název v angličtině:	Bibliotherapy intervention for students with learning and behavioral disabilities
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na Biblioterapeutickou intervenci u žáků středních škol se specifickými poruchami učení a chování. Teoretická část je rozdělena do tří bloků, které se věnují biblioterapii, definování specifických poruch učení a chování a období adolescence. Praktická část je zaměřena přímo na metody biblioterapie, pomocí kterých je sledována schopnost porozumění textu a bohatost slovní zásoby žáků. Cílem práce je analýza a porovnání výsledků žáků se specifickými poruchami učení a chování s výsledky žáků intaktních.
Klíčová slova:	Biblioterapie, expresivní terapie, účinky četby, specifické poruchy učení a chování, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, adolescence
Anotace v angličtině:	This graduation thesis is focused on a bibliotherapy intervention for students of secondary schools with specific learning and behavioural disabilities. The theoretical part is split into three parts, which are dedicated to bibliotherapy,

	definition of specific learning and behavioural disabilities and period of adolescence. The practical part is focused on the bibliotherapy methods, by which could be observed ability of these students in respect to their text comprehension and level of vocabulary. Aim of this graduation thesis is analysis and comparison of the results of students with specific learning and behavioural disabilities to the results of intact students
Klíčová slova v angličtině:	Bibliotherapy, expressive teraphie, effects of fading, specific learning and behavioural disabilities, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, adolescence
Přílohy vázané v práci:	Pracovní list
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Čeština