

**Univerzita Pardubice**

**Fakulta Filozofická**

**Přístupy k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami  
na středních školách**

**Mgr. Hana Čechovičová**

**Závěrečná práce**

**2016**

zadání

zadání

Prohlašuji: Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Liberci 14.4.2015

Mgr. Hana Čechovičová

## Poděkování

Na tomto místě, bych chtěla poděkovat vedoucí závěrečné práce PhDr. Marcele Ehlové za vlídné a trpělivé vedení závěrečné práce. A také své rodině a příteli za psychickou podporu při psaní závěrečné práce.

## **Anotace**

Předmětem závěrečné práce je problematika specifických poruch učení u studentů středních škol. Zaměřuje se na vymezení a charakteristiku nejčastějších specifických poruch učení. Dále se práce zabývá středoškolským vzděláním v České republice, problémy jedince na střední škole a podpůrnými prostředky, které při svém studiu může využít.

## **Klíčová slova:**

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, střední škola, podpůrné prostředky.

## **Annotation**

The subject of this final thesis is to describe specific education defects on high school. The aim is to identification, characterization and categorization of the most common specific education defects. Furthermore it deals with high education in the Czech Republic, individual problems and on high school and equipment which can be used to eliminate these defects.

## **Key words:**

Specific education defects, disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysortography, dyscalculia, high school, supporting equipment

## Obsah

Úvod.....	8
1 Specifické poruchy učení (SPU).....	10
1.1 Vymezení a definice speciálních poruch učení.....	12
1.2 Diagnostika specifických poruch učení.....	14
1.3 Druhy specifických poruch učení.....	15
1.3.1 Dyslexie.....	15
1.3.2 Dysgrafie.....	18
1.3.3 Dysortografie.....	19
1.3.4 Dyskalkulie.....	22
2 Středoškolské vzdělání v České republice.....	25
2.1 Vzdělání žáků se specifickými poruchami učení na středních školách.....	26
2.1.1 Legislativní rámec vzdělání žáků se specifickými poruchami učení.....	26
2.1.2 Výběr střední školy .....	28
2.1.3 Obecné problémy žáků se specifickými poruchami učení na střední škole.....	28
2.1.4 Možnosti úlev a kompenzací při výuce Českého jazyka a literatury pro žáky se specifickými poruchami učení.....	31
2.1.5 Možnosti úlev a kompenzací při výuce cizích jazyků pro žáky se specifickými poruchami učení.....	32
2.1.6 Domácí příprava v průběhu středoškolského studia.....	34
2.2 Průběh státní maturitní zkoušky.....	36
2.2.1 Společná část státní maturitní zkoušky.....	37
2.2.2 Profilová část státní maturitní zkoušky.....	39
2.3 Státní maturitní zkouška pro žáky se specifickými poruchami učení.....	39

## Úvod

V závěrečné práci se budeme věnovat specifickým poruchám učení u žáků středních škol. V dnešní době je kladen velký důraz na vzdělávání a na získávání informací obecně. Denně získáváme a zpracováváme nové informace a vědomosti. Ne ovšem každý je umí zpracovat stejně. Důvody proč ne všichni jedinci umějí zpracovávat informace se různí. Jako jednu velkou skupinu můžeme uvést specifické poruchy učení. Žáci s tímto handicapem se učí pomalejší tempem a tak mohou být ze své třídy spolužáky vyloučeni. Tímto jsou specifické poruchy učení nejenom pedagogický problémem, ale i problémem společenským. Toto vyloučení z kolektivu, obzvláště v období puberty a dospívání může jedince poznamenat až do konce života. V závěrečné práci se zaměříme převážně na pedagogické hledisko SPU.

Toto téma závěrečné práce jsem si vybrala hlavně ze dvou důvodů. První z nich byl ten, že jsem se na střední škole osobně setkávala s různými přístupy k žákům se specifickými poruchami učení. Do této práce bych ráda také zařadila své osobní zkušenosti a postřehy ze střední školy. Druhý důvod je ten ten, že v tomto roce začne platit novela školského zákona, která mění pohled na žáky se specifickými poruchami učení a je velice diskutovaná. Nebudeme se zde této novele věnovat do větších podrobností, jelikož bude v platnosti až od září 2016 a je možné, že v ní vzniknou ještě drobné úpravy. Ovšem základní informace, které z ní vyplývají si nastíníme a to ve druhé části závěrečné práce.

Závěrečná práce je rozdělena do dvou hlavních kapitol.

V první kapitole se budeme věnovat specifickým poruchám učení jako takovým. Nejprve shrneme jak se vyvíjel pohled na specifické poruchy učení. Následně se budeme v jednotlivých kapitolách zabývat definicím jednotlivých poruch učení. A to konkrétně dyslexii, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulii, jelikož s těmito poruchami se můžeme setkávat asi nejčastěji a dle mého názoru nejvíce ovlivňují studijní i osobní život žáka na střední škole.



Ve druhé části se zaměříme na středoškolské vzdělání v České republice. Popíšeme si legislativní rámec, který upravuje nejen středoškolské vzdělání, ale také pohled na žáky se specifickými poruchami učení. V této pasáži se budeme věnovat problémům středoškoláka. Od výběru školy až po její ukončení státní maturitní zkouškou. Průběh státní maturitní zkoušky si nejprve popíšeme pro žáky, kteří nemají žádné poruchy učení a to z důvodu toho, abychom si mohli lépe představit rozsah podpůrných prostředků pro žáky s SPU, které budou také popsány.

## 1 Specifické poruchy učení (SPU)

O existenci poruch učení se mluví snad již od existence samotné vzdělanosti. Již Jan Ámos Komenský prosazoval, aby se k žákům přistupovalo individuálně. Proto kladl velký důraz na názornost vykládané látky a při učení by měl učitel používat správné učební techniky. Ovšem specifické poruchy jak je známe dnes, byly definovány až na přelomu 19. a 20. století. Od padesátých let 20. století se stávají SPU sociálním problémem, který ovlivňuje nejenom vzdělání dítěte ale i jeho zařazení do společnosti.<sup>1</sup>

Nemůžeme říct, že jsou SPU problémem, o který se zajímají pouze pedagogové, jak by se mohlo zdát, protože se jedná převážně o problém s učením. O problematiku poruch učení se také zajímají lékaři a to zejména neurologové a také psychologové. Již v roce 1877 se objevuje termín „slovní slepota“, předchůdce dnešní dyslexie, který zavedl německý lékař S. Kussmaul. Upozorňoval na to, že jeho pacienti nemají poškozený zrak ani sníženou inteligenci a přesto nejsou schopni číst tak dobře, jako jiní stejně inteligentní jedinci. Termín „slovní slepota“ nahradil o deset let později oční lékař Rudolf Berlinen termínem Dyslexie. Ovšem průkopníkem ve zkoumání dyslexie byl Samuel Torrey Orton, který se zaměřoval na zkoumání vad řeči. Vytvořil tým spolupracovníků, který zkoumal v různých oblastech výskyt těchto poruch.<sup>2</sup> „*Příčinu dyslexie vidí v nedokonalé dominanci jedné hemisféry, nedokonalé laterizaci mozkových hemisfér; tím je vlastně narušena jejich vzájemná souhra.*“<sup>3</sup> Orton kladl důraz na individualitu dítěte. Jeho spolupracovníci a žáci zakládají Ortnovu dyslektickou společnost, která má své sídlo v USA. Společnost se zabývá výzkumem speciálních poruch učení. Ne jenom zahraniční vědci se věnovali specifickým poruchám učení a to zejména dyslexii. Mezi české myslitele můžeme zařadit profesora Antonína Heverocha, který v roce 1904 publikoval článek „*O jednostranné neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité paměti*“ Popisuje zde jedenáctiletou dívku, která i když byla stejně inteligentní jako její vrstevníci, měla problém se čtením – dnes nazývaný jako dyslexie.<sup>4</sup>

1 Srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: 2007. ISBN 978-80-210-3613-0. str. 19

2 Srov. Tamtéž, str. 20

3 Tamtéž, str. 20

4 Srov. Tamtéž, str. 20

Na specifické poruchy učení můžeme také nahlížet z psychologického hlediska. Tímto psychologickým aspektem dyslexie se zabývali odborníci v Dolních Počernicích, kde působil od padesátých let dvacátého století doktor J. Langmaier a také doktor O. Kučera, který zde působil jako vedoucí lékař psychiatrického oddělení. Do tohoto oddělení byly přijímány děti s těžkými poruchami učení, ovšem po důkladném vyšetření bylo zjištěno, že primární příčinou je dyslexie. Kučera byl průkopníkem v pohledu na zkoumání dyslexie, protože při klasifikaci specifických poruch nahlížel na jejich soubor příčin. Mezi největší české odborníky, a dle slov Miroslavy Bartoňové dokonce i klasiky, můžeme zařadit profesora Z. Matějčka, který vydal mnoho publikací (např.: *Co děti nejvíc potřebují*, *Psychická deprivace v dětství*, *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*, *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*, a mnoho dalších) nejenom pro odbornou veřejnost, ale i pro rodiče.<sup>5</sup>

V současnosti je čtení, psaní či počítání nezbytnou součástí každodenního moderního života. Mnozí z nás tyto elementární dovednosti vidí jako naprostou samozřejmost. Ovšem osvojení tohoto triviálního vzdělání tak samozřejmé není. Ne každý jedinec se jej totiž může naučit bez problémů. Příčin může být velmi mnoho. Jednou skupinou z nich jsou specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie (podrobně se jednotlivým specifickým poruchám učení budeme věnovat v následujících kapitolách). Jedinec, který špatně ovládá nebo vůbec neovládá zmíněné dovednosti, je velice často bohužel vyloučen z kolektivu nebo má velký problém uplatnění ve společnosti. „*Dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo. Potřeba komunikace je hluboko zakotvena v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě i v sociálních vztazích.*“<sup>6</sup>

Specifické poruchy učení mohou také mít vliv na to, jakou střední či vysokou školu si žák vybere. Žáci, kteří se v deváté třídě rozhodují, na jakou školu (ať už se jedná o střední školu či učňovský obor) chtějí jít, mohou být a často také jsou, ovlivněni tím, že mají problémy s učením. Mají problém si najít střední školu, která by akceptovala jejich potřeby a požadavky na učení a tak si v některých případech volí učňovský obor jenom proto, že očekávají, že pro ně učení bude jednodušší

5 Srov. tamtéž, str. 20-23

6 POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3. str. 19

a že budou lépe začleněni do kolektivu. Dle Pokorné „*Mnoho dětí není motivováno k tomu, aby pokračovalo ve výuce na střední škole, dokonce často pociťují nechuť k učení vůbec. Jejich rodiče nemají už často dostatek sil, aby jim dále pomáhali.*“<sup>7</sup> A nejen proto je specifickým poruchám učení věnována značná pozornost.

## **1.1 Vymezení a definice speciálních poruch učení**

Dříve, než budeme popisovat jednotlivé speciální poruchy učení, bychom měli obecně definovat tento pojem. Specifické poruchy jsou v odborných publikacích definovány různě. Nejprve si, ale ukážeme jak se na SPU nahlíželo v nedávné historii. Asi nejlépe ji shrnuje ve své publikaci „*Dyslexie*“ profesor Matějček, uvádí zde dvě definice:

*„První zní takto: specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to v mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokončené schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“*<sup>8</sup>

Tuto definici vydal v roce 1967 úřad pro výchovu v USA. Je na ní pozoruhodné, že nezapomíná jak na psanou tak i na mluvenou část řeči a že tím upozorňuje na to, že jedinec s poruchami učení může mít problémy s oběma formami řeči. Dále také nevylučuje, že se mohou poruchy také kombinovat. S druhou rozšířenější definicí přichází v roce 1980 národní ústav zdraví ve Washingtonu ve spolupráci s dalšími předními experty.<sup>9</sup> Druhá definice zní:

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými*

---

7 Tamtéž, str. 21

8 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. . str. 25*

9 Srov. tamtéž, str. 24-25

*formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy), nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*<sup>10</sup>

Tato druhá definice je již značně rozsáhlejší a to i o příčiny, které se mohou nebo také nemohou podílet na vzniku poruch učení. Věnuje se tomu, že vnější vlivy okolí nezapříčiňují SPU, protože ty jsou spojovány s poruchou centrálního mozkového systému.

V současnosti se v odborné literatuře setkáváme s nejednotností ve výrazech. Můžeme se setkat se specifickými poruchami učení nebo vývojovými poruchami učení nebo se specifickými vývojovými poruchami.

Klasifikace SPU dle Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 2008 zařazuje specifické poruchy do skupiny Poruchy psychického vývoje, do kategorie F 80 – F89. Specifické poruchy jsou v Mezinárodní klasifikaci nemocí charakterizují takto: „Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku“<sup>11</sup>

Zahrnují následující diagnózy:

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

---

10 Tamtéž, str. 25

11 *Mezinárodní klasifikace nemocí: přehled vybraných kapitol, podkapitol a skupin pro neurology*. 2. vyd. Olomouc: Solen, 2008. str. 239

F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy<sup>12</sup>

## **1.2 Diagnostika specifických poruch učení**

Správná diagnostika specifických poruch učení je velmi důležitá, zejména pro jejich reedukaci a pro správný vývoj dítěte. S diagnostikou se zpravidla začíná ve školní třídě na prvním stupni. Toto není ovšem podmínka diagnostiky. Ta může probíhat už v předškolním věku, ale také na druhém stupni a ve výjimečných případech i na středních školách.

Ve třídě je žák pozorován a srovnáván s jeho vrstevníky. Pokud učitel pozoruje nějaké specifické znaky poruch učení, může doporučit, aby dítě navštívilo specializované pracoviště, kde pracovníci určí, o jaký druh a stupeň specifické poruchy učení se jedná. „*Stanovení jasných kritérií pro diagnostiku SPU je velmi obtížné.*“<sup>13</sup> Kritéria se obecně určují podle obecných definic specifických poruch (jednotlivé definice si určíme v následující kapitole 1.3 Druhy specifických poruch). Při diagnostice žáků musí specialista brát ohled na individualitu jedince. Je to dlouhodobější proces, který je také závislý na spolupráci nejenom se školou, ale také s rodinou žáka.<sup>14</sup>

## **1.3 Druhy specifických poruch učení**

### **1.3.1 Dyslexie**

Jako typického zástupce specifických poruch učení můžeme uvést dyslexii. Dyslexie má nejzřetelnější vliv na jedince v průběhu učení. Začala být tedy zkoumána jako první. Obecně bychom mohli dyslexii definovat jako poruchu čtení a vnímání čteného textu. „*Dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako*

---

<sup>12</sup> Tamtéž, str. str. 239

<sup>13</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.str. 51

<sup>14</sup> Tamtéž str. 50-53

vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, *neplynul* s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení) nebo naopak překotné se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisférové)<sup>15</sup> (viz. rozdělení dyslexie dle profesora D. J. Bakkeru v této kapitole)

V mezinárodní klasifikaci nemocí je dyslexie evidována pod označením F81.0. patří do kategorie Specifických vývojových poruch školních dovedností a je charakterizována takto: „*Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení.*“<sup>16</sup>

Jedinec, u kterého je diagnostikována dyslexie mívá většinou také problémy s melodičností jazyka. Při čtení neumí klesat hlasem na konci věty. Toto monotónní čtení je také příčinou toho, že žák hůře porozumí čtenému textu. Při čtení textu také velice často přeskakují jedinci z řádku na řádek a neuvědomují si, že text, který četli před chvílí, nenavazuje na text, který čtou nyní. Toto jim opět stěžuje pochopení a orientaci v textu. Dále můžeme u dyslektiků pozorovat problémy například s dechem při čtení, kdy si neumí rozložit svůj dech, a tak se nadechují uprostřed slova a podobně.

V průběhu čtení se mohou také objevovat následující chyby, které se opakují:<sup>17</sup>

- jedinec zaměňuje písmena, která jsou si tvarově podobná jako například m-n, b-d-p
- jedinec často vynechává části slov nebo celá slova ve větě
- jedinec přečte pouze začátek slova a zbytek slova si domyslí
- jedinec vynechává diakritická znaménka a nebo je čte tam kde nejsou, nebo je špatně vyslovuje a podobně

15 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6. str.14

16 *Mezinárodní klasifikace nemocí: přehled vybraných kapitol, podkapitol a skupin pro neurology*. 2. vyd. Olomouc: Solen, 2008. str. str 240

17 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6. str.15

- jedinec přidává písmena nebo celé slabiky do slov

Díky těmto opakujícím se chybám často dochází při čtení ke komolení slov. Jedinec je postupem času jak si lépe osvojuje čtení a poslech svého čtení schopen se opravovat a text přečíst správně. Při čtení také žáci využívají špatnou techniku čtení tzv. tiché čtení. Žák si nejprve slovo přečte potichu pro sebe a až poté přečte slovo nahlas. Tato technika čtení není správná a je nutné ji co nejrychleji napravit. Pokud se tato špatná technika čtení nepodchytí včas a není napravována, může se jedinec neustále točit v kruhu a nerozvíjet svoje řečové a čtecí schopnosti. Tím, jak žák čte stále složitější slova a texty, jeho čtení se zpomaluje a schopnost porozumění textu se snižuje.

Žáci s dyslexií mají také problém s porozuměním textu, což může být problém v průběhu studia, kdy se na porozumění textu klade čím dál tím větší důraz. Čtení se v průběhu studia stává velkým zdrojem informací a tak žáci, kteří mají problém se čtením, buď informace získávají velice špatně, nebo k jejich získání potřebují mnohem více času než žák bez specifických poruch učení. Tento nedostatek v pochopení textu se může projevat ve všech předmětech, které ve škole má. „*Tyto děti pak budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu čtení. To jest nejen v jazycích (zde se to týká jak opisu, přepisu, ale i kontroly diktátů), ale i v naukových předmětech a i v matematice, zvl. při řešení slovních úloh (uvědomme si ale, že i číslice vlastně čteme). Proto obtíže při čtení často pronikají do výkonu v matematice, i když logické řešení úlohy nebývá postiženo.*“<sup>18</sup>

Dyslexie se může dělit na dva typy. Tyto typy uvádí Věra Pokorná ve své knize *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Toto rozdělení navrhl nizozemský profesor D. J. Bakker. Bakker ve své teorii vychází z rozdělení mozkových hemisfér, pravá hemisféra se soustředí na směr a tvar a levá hemisféra se zaměřuje na řeč. Když čte nějaký text, vnímá tvar písmen, aktivuje se pravá hemisféra mozku. Při čtení je aktivována také řeč a s ní i levá hemisféra mozku. Při čtení jsou tedy aktivní obě hemisféry a jejich propojení je velice důležité. Podle Bakkerova čtenáři, kteří teprve začínají číst, nemají zautomatizovaný směr písma a také jim splývají podobná písmena (p, b, d) zatěžují tak více pravou hemisféru. Pokročilý čtenáři, kteří mají čtení více zautomatizované zapojují do čtení více pravou

18 Tamtéž, str.16



hemisféru. Bakker velice trefně přirovnává čtení k jízdě na koni. Jsou dva druhy koňů jeden je rychlý (typ L) a druhý je pomalý, ale dobře pozoruje (typ P). Dítě by mělo nejprve číst přesně a poté svoje tempo zrychlovat, jet nejprve na koni typu P a poté na typu L. Ovšem při dyslexii tomu tak vždy není a žák jede někdy na špatném koni v nesprávnou dobu. **Dyslektický typ P** – žák čte velice pečlivě a přesně, písmena vnímá pouze jako tvary a ne jako symboly, čte tedy pomaleji než jeho vrstevníci, kteří nemají s vnímáním písmen takový problém. Jedinec tedy využívá při čtení převážně pravou hemisféru. Děti s touto poruchou by měli více zaměstnávat levou hemisféru, aby se nerovnováha mezi hemisférami vyrovnala. **Dyslektický typ L** – jedinec zaměstnává spíše levou hemisféru mozku. Sedí na rychlém koni, dělá velice často chyby právě díky tomu, že je jeho tempo čtení rychlé. Často se také stává, že čtenému textu dobře nerozumí. Reedukace by měla být zaměřena na prvou hemisféru mozku. Čtený text by se neměl skládat z jednoho typu písma, ale měl by obsahovat různé typy písma, aby se na něj žák více soustředil a díky tomu více vnímal, co čte.<sup>19</sup>

### 1.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie bývá obvykle definována jako specifická porucha grafického projevu. My pro účely této práce použijeme definici, která dysgrafii definuje jako „... *poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu*“<sup>20</sup>. Dysgrafie se často vyskytuje v kombinaci s dalšími specifickými poruchami učení, nejčastěji pak s dyslexií a dysortografií. Jedinec nemusí trpět velkými pohybovými nebo smyslovými nedostatky, nemusí mít velké problémy s inteligencí a dokonce se zvládním citových vztahů. Stejně mu však dělá problémy napodobování forem číslic, písmen a znaků. Jedná se o velice individuální poruchu – její projevy se mohou lišit jedinec od jedince.<sup>21</sup>

---

19 Srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3. str. 109-113

20 ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]*. Praha: Portál, 2003 str. 42

21 Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie. 2.*, rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0. Str. 6-7

Jako největší predispozice pro dysgrafii se nejčastěji uvádí porucha motoriky. Tu významně ovlivňuje především jemná motorika, ale velmi často bývá doplněna i o poruchu motoriky hrubé. Přesněji můžeme říct, že se jedná o poruchu automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Při pokusu o identifikaci příčiny vzniku těchto motorických nedostatků musíme zabrousit až do období raného dětství. Zde se během lezení postupně vyvíjí symetrický tonický šíjový reflex, který může velmi výrazně ovlivnit rytmiku, ordinaci pohybů a směrovou orientaci, neboť pokud není dostatečně vyvinutý, může docházet k nežádoucímu svalovému napětí.<sup>22</sup>

Dalšími faktory, které mohou ovlivnit formu a závažnost (stupeň) dysgrafie jsou „... *nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti, představitivosti, pozornosti a smyslu pro rytmus.*“<sup>23</sup>

V mezinárodní klasifikaci nemocí je dysgrafie spolu s dysortografií (budeme se jí věnovat v následující kapitole 1.3.3. Dysortografie) evidována pod označením F81.1. patří do kategorie *Specifických vývojových poruch školních dovedností* a je charakterizována takto: *„Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno.“*<sup>24</sup>

Hlavní následky dysgrafie, které by měl být schopný pedagog rozpoznat přímo během žákovy práce, můžeme rozdělit do tří kategorií:

**Písmo** – Písmo dysgrafika bývá obvykle velmi těžce čitelné, ba někdy dokonce úplně nečitelné. Dysgrafik často píše křečovitě a neobratně, proto jeho písmo nese známky neuspořádanosti a těžkopádnosti, což se projevuje především nejistotou tahů, která může zapříčinit nedotahováním nebo naopak přetahováním linek a nepravidelný sklon písma.

---

22 Srov. tamtéž, str. 7

23 Tamtéž, str. 7

24 *Mezinárodní klasifikace nemocí: přehled vybraných kapitol, podkapitol a skupin pro neurology*. 2. vyd. Olomouc: Solen, 2008. str. 241

**Tvary** – Dysgrafici si nejsou obvykle schopni zapamatovat tvar a ten následně nemohou napodobovat. Proto u nich můžeme pozorovat tvarové záměny a zrcadlové psaní.

**Tempo** – Při psaní jako takovém se často projevují dvě krajní situace. Tempo písma je buď velmi pomalé, což je typičtější příklad, nebo velmi rychlé až zbrklé.<sup>25</sup>

Příčinou nejsou většinou vnější vlivy, ale vnitřní vlivy. „... *Není postižen orgán (v tomto případě ruka), jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptorů do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu.*“<sup>26</sup>

### 1.3.3 Dysortografie

Dysortografie je dalším zástupcem specifických poruch učení, která se odloučila od dyslexie a začala se zkoumat jako samostatná porucha. Často bývá spojována s dyslexií. Tyto dvě poruchy se vzájemně občas zaměňují a velmi často se objevují ruku v ruce.

*„Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Bývá s dyslexií tak úzce a tak často spojena, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Většinou dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie“<sup>27</sup>* Vznik této poruchy bývá spojován s poruchou fonemického sluchu, což porušuje sluchovou percepci (sluchové vnímání). Většinou bývá poškozena schopnost zvukové diferenciacce (sluchového rozlišování). To brání jedinci rozlišit výšky, délky a hloubky jednotlivých tónů, ba dokonce hlásek, slabik i vět.

*„Bývá poškozena i schopnost zvukové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Bývá porušeno i vnímání a schopnost reprodukce rytmu.“<sup>28</sup>* Důsledkem těchto problémů bývá velice často i snížený jazykový cit.

---

25 Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0. Str. 7-14

26 Tamtéž, Str.8

27 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. Str. 72

28 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-4-5. Str. 6

Projevuje se hlavně množstvím dysortografických jevů. Vzhledem k výše zmíněnému tedy není postižení získávání a aplikace gramatických pouček a pravidel hlavním problémem. Jedná se pouze o důsledek poškození zvukového vnímání a slabšího jazykového citu.<sup>29</sup> To působí žákům výraznější potíže především při psaní diktátů, kdy je vyžadováno zachycení mluveného slova, jeho sluchová analýza a převod do psané podoby. Žák slovo nedokáže správně zachytit a analyzovat, z čehož plynou časté chyby. Žák totiž запиše slovo tak, jak jej slyší.

Podle Zelinkové se chyby dělí podle jejich charakteru na primární specifické dysortografické chyby a pravopisné chyby.

Mezi specifické dysortografické chyby můžeme zařadit:

1. Vynechávání písmenek, slabik, slov, ba dokonce i celých vět.
2. Nelogické přidávání písmenek, slabik nebo slov. Špatná práce s umístěním diakritických znamének (háčků, čárek, kroužků).
3. Záměny zvukově podobných hlásek a slabik – ta vzniká právě z toho, že žák zapisuje slova tak, jak je slyší.
4. Nedodržování hranic slov v písmu – díky pomalejší analýze zpracovává některé požadavky z paměti, čímž dochází k zapsání i několika slov tak, jak si je zapamatuje.<sup>30</sup>

Mezi pravopisné chyby pak můžeme zařadit takové chyby, které pramení z neschopnosti žáka aplikovat gramatická pravidla, která prokazatelně ovládá. Příčiny jsou především v jazykovém vývoji dítěte a vývoji jeho řeči. Tyto chyby se mohou hromadit také díky tlaku, který je na žáky vyvíjen. Pokud má na úkon dostatečné množství času, může v mnoha případech zareagovat správně, ale pokud musí pracovat ve vyšším tempu, chyby se hromadí.<sup>31</sup>

Zdeněk Žlab uvádí další možnosti, jak rozdělit dysortografii, je podle typů projevu.

---

29 Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. str. 43

30 Srov. tamtéž, str. 43

31 Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody redukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-4-5. str. 6-8

**Auditivní dysortografie** – řeší problémy se sluchovým rozlišováním a následnou sluchovou analýzou. Oslabuje auditivní paměť a žáci s touto formou dysortografie nedokážou správně zachytit pořadí hlásek ve slově i přes to, že smyslu slova rozumí.

**Vizuální dysortografie** – řeší problémy s vizuální pamětí. Žák není schopen spojit sluchový vjem a konečný tvar písmene. Chyby v textu mu pak přijdou přirozené a není schopný je identifikovat a to ani v případě, že mu učitel poskytne dostatečný čas na kontrolu.

**Motorická dysortografie** – řeší především problémy jemné motoriky. Žákovi pozornost zde natolik zaměstnává samotný proces psaní jako také ho a není schopen se dostatečně soustředit na gramatická pravidla.<sup>32</sup>

### 1.3.4 Dyskalkulie

Výjimečně se při definici dyskalkulie nespokojíme s definicí paní Zelinkové, podle které se jedná o „...poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii“.<sup>33</sup> Jenž se přidržuje dříve prosazovaného přístupu, podle kterého se dyskalkulie nejčastěji objevuje u žáků se spíše podprůměrným nadáním.

Naproti tomu my se v tomto případě poohlédneme se po definici, která by nám poskytla hlubší pochopení. „*Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.*“<sup>34</sup> Ta nám nabízí teorii, podle které se může dyskalkulie objevit i u žáka, který není intelektuálně pod průměrem. Podle několika uznávaných institucí lidskou inteligenci rozdělujeme

32 Srov. Žlab, Z. Vývojové poruchy čtení a psaní. OZV KÚNZ, Praha 1988 In: MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str. 18

33 ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. str. 44

34 NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie, metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. zcela přeprac. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 125 s. ISBN 80-7311-029-6. Str. 16

do osmi skupin, mezi které patří i logiko-matematická inteligence. Proto i jedinci s nižší složkou logiko-matematické inteligence mohou tento deficit kompenzovat ostatními složkami. Tito žáci pak mohou vykazovat určité známky dyskalkulie, ale tak to úplně nemusí být. Proto je velice složité od sebe tyto dvě skupiny, ale je bezpodmínečně nutné s touto variantou počítat.<sup>35</sup>

V mezinárodní klasifikaci nemocí je dyskalkulie evidována pod označením F81.2. Patří do kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností a je charakterizována takto: „*Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.*“<sup>36</sup>

Novák Josef také nabízí metody rozlišování druhů dyskalkulie:

**Praktognostická dyskalkulie** – jedná se o problémy s manipulací s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Žáci nejsou schopni předměty kategorizovat nebo třídit do skupin o předem určeném počtu prvků. Stejně tak nejsou schopni porozumět pojmu číslo. V geometrii nemůžou rozeznat jednoduché geometrické obrazce a projektovat si je do trojrozměrného prostoru.

**Verbální dyskalkulie** – do této kategorie spadají problémy s pojmenováním počtu předmětů, matematických úkonů a jednotlivých operandů. Žáci nejsou schopni jmenovat řadu čísel, seřadit je vzestupně nebo sestupně, dokonce mívají problémy s vyjmenováním sudých a lichých čísel. Žáci nejsou schopni pochopit vyslovené číslo, matematické znaky nebo matematické symboly.

---

35 Mensa ČR. *Mensa ČR: Kolik existuje typů inteligence?* [online]. 2016 [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>

36 *Mezinárodní klasifikace nemocí: přehled vybraných kapitol, podkapitol a skupin pro neurology*. 2. vyd. Olomouc: Solen, 2008. str. 241

**Lexická dyskalkulie** – se věnuje problémům s neschopností číst matematické symboly, mezi které patří číslice, z číslic složená čísla, znaky pro porovnání čísel, jednotlivé operandy. Žáci zaměňují tvarově podobná čísla, jako jsou 6 a 9, 8 a 3 apod. a dělají jim problémy čísla, která obsahují nulu. Často mívají porušenou pravolevou a prostorovou orientaci. Pro žáka s tímto typem dyskalkulie je obtížné chápat římské číslice, desetinná čísla, exponenty, indexy a zlomky.

**Grafická dyskalkulie** – řeší podobné problémy jako Lexická dyskalkulie, ale z opačného pohledu – jedná se o problém se psaním. Žáci nejsou schopni zapisovat matematické znaky. Mívají problém s poruchou při zápisu vícečíslicových čísel a není schopný zaznamenat čísla, které mu někdo diktuje. Zapomínají psát nuly, nedokážou přepsat čísla ve správném pořadí. V geometrii nejsou schopni narýsovat ani jednoduchý geometrický obrazec.

**Operační dyskalkulie** – řeší přímo problémy spojené s procesem počítání. Jedinci nejsou schopni pochopit matematické operace (sčítat, odčítat, násobit a dělit). Zaměňují komplikovanější operace za jednodušší, pletou si jednotky, desítky a stovky apod. Žáci si často pomáhají jinými metodami počítání, i když to není nutné a příklad lze jednoduše spočítat z paměti.

**Ideognostická dyskalkulie** – jedná se o poruchu v oblasti pojmové činnosti a jejich pochopení. Definuje problémy, které se týkají pochopení matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů. Žáci nejsou schopni zobecňovat, nemohou pochopit ani jednoduché interpretace jednoho čísla (např. nedokáže pochopit, že  $4, 2 + 2, 5 - 1$  nebo  $1 + 3$  vyjadřují to samé.<sup>37</sup>

---

37 Srov. NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie, metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. zcela přeprac. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. 125 s. ISBN 80-7311-029-6. Str. 24 - 29

## **2 Středoškolské vzdělání v České republice**

Středoškolské vzdělání v České Republice spadá pod zákon 261/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon). Školský zákon definuje středoškolské prostředí a cíle v § 57 takto: *„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.“*<sup>38</sup>

Školský zákon také specifikuje v §7, druhy středních škol. Jsou to gymnázia, střední odborné učiliště, střední odborné školy a konzervatoře. Školský zákon také ustanovuje podmínky pro přijímací řízení na střední školy. Mezi základní podmínky pro přijetí na střední školu můžeme zařadit ukončení základní školní docházky.<sup>39</sup>

Střední vzdělání může žák zakončit buď vysvědčením o závěrečné zkoušce a výučním listem a to tehdy pokud studoval střední vzdělání s výučním listem. Žák, který studuje střední vzdělání s maturitní zkouškou, získává po úspěšném dokončení studia maturitní vysvědčení.<sup>40</sup> (Více se nové podobně maturitních zkoušek budeme věnovat v kapitolách 2.2 Státní maturitní zkouška a 2.2.1 Státní maturitní zkouška pro žáky se specifickými poruchami učení.)

---

38 Srov. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2016 – 03 - 015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

39 Srov. tamtéž

40 Srov. tamtéž



## **2.1 Vzdělání žáků se specifickými poruchami učení na středních školách**

Dle Zelinkové je práce s žáky na prvním stupni odlišná než s žáky na stupni druhém a na středních školách. Zároveň dodává, že mnoho doporučení, které jsou určeny pro žáky na prvním stupni, jsou velmi důležitá pro reedukaci žáku na vyšších stupních vzdělání.<sup>41</sup>

V úvodu této kapitoly bychom měli uvést jak na žáky s specifickými poruchami nahlíží náš právní systém.

### **2.1.1 Legislativní rámec vzdělání žáků se specifickými poruchami učení**

V roce 2015 byl školský zákon novelizován<sup>42</sup> a většina změn vešla v platnost k 1.5. 2015. Některé úpravy vejdou v platnost až 1.9. 2016. V závěrečné práci, se budeme věnovat i změnám, které jsou platné od 1.9.2016, protože mění pohled na vzdělávání žáků se specifickými poruchami.

Žák se specifickými poruchami učení je dle novely školského zákona 561/2004 Sb. §16 definován takto: *„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.“*<sup>43</sup>

Zde můžeme vidět rozdíl jak právní řád nahlíží na žáky se specifickými poruchami učení doposud. Specifické poruchy učení se řadí mezi zdravotní postižení.<sup>44</sup>

41 ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. str. 177

42 Srov. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2016 – 03 - 015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

43 Tamtéž

44 Srov.Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2016 – 03 - 015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>

V definici žáka se specifickými poruchami učení se hovoří o podpůrných prostředcích, které škola může jedinci nabídnout a na které má právo. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. Tato opatření je možné kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně může zavést škola sama, bez školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření mohou být například tato: Poradenská pomoc ve školách či poradenských zařízeních. Škola může nabídnout žákovi přizpůsobené přijímací řízení, uzpůsobený vzdělávací plán, nebo prodloužení středoškolského studia a to až o dva roky. Žák se specifickými poruchami může využívat různých kompenzačních pomůcek.<sup>45</sup>

Hovořili jsme zde o školských poradenském zařízení, žák dle zákona může navštívit toto zařízení. Školské pedagogické zařízení vydá žákovi, u kterého byly diagnostikovány specifické poruchy učení, doporučení. *„Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.“*<sup>46</sup> Pokud žák nebo zákonný zástupce není ze zprávou spokojen může se do třiceti dnů odvolat.<sup>47</sup>

### **2.1.2 Výběr střední školy**

V posledním ročníku základní školy čeká na žáky nelehké rozhodování. Jedinec se v průběhu prvního pololetí se musí rozhodnout, jestli bude nadále chodit do školy a kam, nebo bude již po základní škole chodit do zaměstnání. Toto rozhodnutí velice ovlivní jeho budoucí život, protože s volbou školy si také volí obor, ve kterém bude pracovat. Než se žák rozhodne na jakou střední školu bude chodit, měl by si nejprve ujasnit, o jaký obor se zajímá. Důležité při výběru školy je také, jestli jedinec chce po ukončení středního vzdělání pokračovat na vysoké škole nebo nikoliv. Pokud by žák nechtěl pokračovat na vysoké škole tak s velkou pravděpodobností si nevybere gymnázium, ale střední školu s určitým zaměřením apod. Dalším kritériem, které by

---

45 Srov. tamtéž

46 tamtéž

47 tamtéž

mohlo jedinci pomoci je přístup školy k žákům se specifickými poruchami. Tyto informace se můžeme dozvědět například při dnech otevřených dveří, které školy pořádají. Žáci se specifickými poruchami učení na toto rozhodování nejsou sami, mohou jim moci rodiče, ale také učitelé, vyškolení výchovní poradci na školách nebo psychologové. Spolu mohou nalézt vhodnou školu, která bude žákům s SPU vyhovovat. Pro žáky s SPU je výběr střední školy komplikovanější než pro zdravého jedince ne však nemožný. V České Republice je velký výběr středních škol, které respektují specifické požadavky těchto žáků nebo mají uzpůsobenou výuku. Pokud si žák vybere střední školu nevhodně, může se jedinec cítit podceňovaný nebo naopak má pocit, že zvolený obor je nad jeho síly. V tomto případě není problém střední školu změnit.<sup>48</sup>

### **2.1.3 Obecné problémy žáků se specifickými poruchami učení na střední škole**

Další problémy mohou nastat hned na začátku školního roku. Žák nastupuje na novou školu a do úplně jiného prostředí, kde byl zvyklí. Tuto situaci můžeme porovnat s přechodem z prvního stupně na druhý stupeň. Při tomto přechodu se žák s SPU potýká také s mnoha problémy jako je například větší množství učiva a předmětů, nový kolektiv, nebo také nové prostředí. Zde je velice důležitá komunikace a spolupráce s rodiči žáka. A nyní se vraťme k problematice přestupu s druhého stupně na střední školu a komplikace při začátku a během studia.<sup>49</sup>

Podpora (o podpůrných opatřeních dle novelizace školského zákona jsme hovořili v kapitole 2.1.1 Legislativní rámec vzdělání žáků se specifickými poruchami učení), eliminace znevýhodnění a diskriminace je pro žáky se specifickými poruchami učení důležitá pro zajištění jejich vzdělání. Žáci, mohou mít nízké výkony v oblasti intelektuální nebo sociální. Velice často středoškoláci s SPU mají problém s pomalejším tempem než jejich zdraví vrstevníci. Potřebují mnohem delší čas proto, aby se danou látku naučili a pochopili. Ovšem toto pomalejší tempo se projevuje nejčastěji ve čtení, schopnosti naučit se větší objem učiva a v matematice. Pomalejší

---

48 Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, str. 203 - 204

49 Srov. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str.31

tempo má za následek také, to že jedinec se častěji vyhýbá předmětům, které mu dělají největší problémy. Tento problém je asi nejmarkantněji vidět na čtení. Středoškolák, který má problém se čtením, se mu snaží vyhýbat. Ovšem na střední škole se objem studia, který se musí naučit díky čtení, zvyšuje oproti škole základní. Může se tedy stát, že má menší přísun informací, díky čemuž se mu zmenšuje nebo nerozvíjí jeho slovní zásoba. Dalším problémem při snaze naučit se větší množství informací je nedostatečné zrakové zpracování čteného textu. Žák má problém se čtením nahlas, není mu to příjemné, protože zadržává, přeskakuje z řádku na řádek a z přečteného textu si většinu nepamatuje. Což mohu potvrdit z vlastní zkušenosti. Pokud jsem musela číst delší text nahlas a před celou třídou měla jsem větší problém ho následně interpretovat, než když jsem si ho mohla číst potichu pro sebe. Problémy se čtením se velice často přelévají do oblasti psaní a gramatiky. Při psaní si nedávají pozor na interpunkci, nedokončují slova či věty. Jejich myšlenky jsou často rychlejší než ruka, která text přepisuje na papír a tak se může stát, že jejich písemný projev se zdá neuspořádaný či překotný a mnohdy nedává smysl.<sup>50</sup>

Potíže s učením na střední škole pociťuje žák zejména s velkým množstvím učiva, který se musí naučit. Proto je dle Zdeny Michalové „*velmi důležitá pomoc při učení spočívá ve schopnosti uvědomit si, zda je při studiu lépe využívat zrakové či sluchové paměti.*“<sup>51</sup> Jedinec by si měl sám vyzkoušet, která technika učení mu je nejpříjemnější. Pokud má velké problémy se čtením, tak pro něho asi nebude nejvhodnější styl učení, kdy si čte výpisky z hodiny stále dokola, ale mnohem lepší pro něj bude pořídit si diktafon a látku, kterou se musí naučit si nahrát a poté poslouchat. Při studiu je také vhodné využívat různé mnemotechnické pomůcky, barevné zvýrazňování textu, zkracování výpisků, a podobně. Pro žáka je také důležité, aby se učil pravidelně každý den kratší časový úsek, než aby se vše učil najednou a ve stresu.<sup>52</sup>

---

50 Srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1. str. 174 -176

51 Srov. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str. 33

52 Srov. tamtéž Str. 31-33

Dále je pro žáka se specifickými poruchami učení nesnadné si zvyknout na fakt, že se látka tak často neopakuje jako na základních školách. V těchto případech se může zdát, že žák je apatický nebo lenivý a že nejeví zájem o daný předmět. V mnoha případech tomu tak není, žák si pouze zvyká na nový styl výuky. Toto přizpůsobování novému stylu vyučování je u žáků se specifickými poruchami chování delší než u jedinců běžné populace a vyučující by měl na tento fakt brát zřetel. Jedinec by neměl také zapomínat na celkovou regeneraci a odpočinek, která je také velmi důležitá. To, jestli bude pasivní nebo aktivní záleží na každém jednotlivém žákovi.<sup>53</sup> Žáci by měli mít na střední škole částečné kompenzace své specifické poruchy. Dle Zelinkové<sup>54</sup> by to měly být tyto:

1. volba formy zkoušení: ústně nebo písemně;
2. navýšení času na vypracování úloh, testů apod. o 25%;
3. využití počítačů pro písemné vypracování odpovědí;
4. přítomnost osoby, která předčítá text, a student své odpovědi nahrává na kazetu;
5. při zkouškách může být přítomen tzv. facilitátor, tj. osoba, která předčítá text nebo otázky a zapisuje odpovědi;
6. otázky ke zkoušce či testu může student dostat nahrané na magnetofon;
7. alternativní formy zkoušení, např. demonstrace, modelování, referáty.

#### **2.1.4 Možnosti úlev a kompenzací při výuce Českého jazyka a literatury pro žáky se specifickými poruchami učení**

Velmi častou formou zkoušení v českém jazyce je diktát. Tento způsob zkoušení je pro žáka se specifickými poruchami učení mnohdy nad jeho možnosti. A to hned z několika důvodů. „*Musí vnímat diskutující hlas, musí dokázat eliminovat okolní zvuky v prostředí, v němž zkouška probíhá, a které mohou být výrazně rušivé; dále je nutné, aby si dobře zapamatoval předkládané věty sluchovou cestou, neboť unikne-li*

---

53 Srov. tamtéž str. 33-34

54 ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7 str.187

*mu smysl, nemůže správně aplikovat gramatická pravidla.*<sup>55</sup> Tyto všechny úkony musí žák při diktátu sloučit a zautomatizovat si je natolik, aby byl schopen diktát správně a pokud možno bez bych napsat. Žák se specifickými poruchami má ovšem se správným zautomatizováním těchto úkonů problémy a proto i na středních školách by měli být umožněny různé kompenzace. Učitel by měl k žákovi přistupovat individuálně a měl by mu nabídnout některou s těchto podpůrných prostředků: Učitel by neměl hodnotit jako chybu nedokončené slovo. Vyučující může žákovi povolit psát jenom každou druhou větu nebo jenom polovinu diktátu, aby měl čas si diktát zkontrolovat. Umožnění psaní diktátu na počítače či poskytnutí delšího času na opravu. Další možnou kompenzací je doplňování již předtištěného textu<sup>56</sup> Z mé zkušenosti je tento způsob kompenzace při psaní diktátu velice přínosný. Žák se může soustředit na slova, ve kterých je gramatický jev. Nemusí se obávat, že při písemném projevu vynechá písmeno a podobně. Další způsob kompenzace, který vyučující mohou využít je ten, že dají žákovi text, ve který je napsaný chybně a žák chyby v textu vyhledává. Tento způsob se v mém případě neosvědčil, jelikož se velice často stávalo, že jsem si chybně gramaticky zapsané slovo zapamatovala a považovala ho za gramaticky správné. Další způsob jak může učitel žákovi se specifickými poruchami učení kompenzovat jeho handicap je odlišný způsob hodnocení diktátů, ale i jiných písemných prací, než u jeho zdravých spolužáků. Těchto možností je několik jako příklad můžeme uvést, že učitel bude do známkování započínat jenom chyby, které nevycházejí z jeho specifické poruchy a které nejsou specifikované školským poradenským zařízením. Nebo opakující se chybu počítat do známkování pouze jednou.<sup>57</sup> Z mojí zkušenosti je také dobře osvědčilo při známkování diktátu počítat dvě chyby za jednu chybu.

---

55 Srov. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str. 46

56 Srov. tamtéž, str. 46-47

57 Srov. tamtéž, str. 47 -48

Dalším důvodem proč může být žák se specifickými poruchami při hodinách českého jazyka a literatury neúspěšný je, že má problémy se čtením. Čtení je pro něj náročnější než pro ostatní jeho vrstevníky. Často čte pomaleji, a tak aby stihl daný text přečíst čte často překotně a s chybami. Rychlejší tempo četby má také často přispívá k tomu, že přečtený text si jedinec hůře pamatuje. Vyučující může žákovy s SPU poskytnout žákovi dříve a nebo mu může poskytnout delší část na přečtení.<sup>58</sup>

### **2.1.5 Možnosti úlev a kompenzací při výuce cizích jazyků pro žáky se specifickými poruchami učení**

Na střední škole je také kladen velký důraz na výuku cizích jazyků. Středoškolák má zpravidla dva cizí jazyky ovšem není výjimkou třetí ani čtvrtý jazyk. Umět anglický jazyk slovem i písmem je v dnešní době nutností. Ne ovšem pro každého je lehké se ho naučit. „*Cizí jazyky jsou pro žáky s dyslexií tvrdým oříškem.*“<sup>59</sup> Žáci s SPU mají problém se řádně naučit svůj mateřský jazyk, který slýchávají od narození. Jedinci se specifickými poruchami učení mají problémy s jazykovým citem a artikulací. Hůře se jim rozeznávají znělé a neznělé hlásky. Učení se slovíček je pro ně o mnohonásobně časově náročnější než u zdravých jedinců. Vše si také musejí častěji opakovat jinak dané téma či slovíčko zapomenou. „*Setkáváme se dokonce i s názorem, že by dyslektici, jimž přece dělá potíže jejich mateřština, výuku cizího jazyka neměli absolvovat vůbec.*“<sup>60</sup> Tento postoj by žákům se specifickými poruchami moc nepomohl. Měli by sice usnadněnou výuku na základních školách, ovšem poté by měli velice těžké se dostat na střední školu. Protože většina středních škol požaduje cizí jazyk při přijímacím řízení.<sup>61</sup>

Základy cizího jazyka by si měl středoškolák přinést už ze základní školy. Na střední škole by měl cizí jazyk rozvíjet a základy si už jenom procvičovat. Jak by se měl žák s SPU učit cizí jazyk? Měl by do něj zapojit všechny smysly, zrak (barevně vyznačovat slovíčka, která mi nejdou a podobě) sluch (výslovnost se nejlépe žák

58 Srov. tamtéž str. 48-49

59 KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.212

60 MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str 63

61 Srov. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str. 63 a KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.str. 212-213

naučí při poslechu, který je ve většině případů u učebnic přiložený), pomoci si může také hmatem a podobně. Ovšem nejen z učebnic se člověk může naučit cizí jazyk. Mnoho z nás si své jazykové schopnosti vylepšuje posloucháním cizojazyčných písní, sledováním filmů nebo seriálů v originálním znění. Tento způsob je velice užitečný pro běžnou konverzaci v jazyce a žákům, kteří mají problémy se čtením, velice pomáhá. Ovšem pro písemnou formu jazyka není příliš prospěšný, protože se zde učíme pouze fonetickou stránku jazyka. Další způsob jak může žák se specifickými poruchami učení vylepšit svoje jazykové schopnosti je navštěvovat nějaký jazykový kurz. V jazykovém kurzu je zpravidla méně posluchačů než v klasické vyučovací třídě a lektor se může intenzivněji věnovat problémům, které jeho žáci mají. Další možností jak procvičit jazyky je jet do zahraničí. „*Pro jedince s dyslexií bývá lehčí dosáhnout komunikativní kompetence, tedy porozumět se v cizím jazyce. Rozumět a mluvit. To lze trénovat kdekoliv, v cizině i u nás. Psaní bez chyb je již další úroveň, která je pro žáky a studenty s dyslexií v cizím jazyce ještě obtížnější než v mateřském, ...*“<sup>62</sup> Žáci se specifickými poruchami učení nejdříve ovládají cizí jazyk slovem a až posléze písmem, což je u nich normální.

Obecně žáci se specifickými poruchami učení potřebují na naučení všech předmětů mnohonásobně delší časový úsek než jejich zdraví vrstevníci. Dále je pro středoškoláka s SPU složitější si zapamatovat větší objem učiva najednou a pod tlakem. Problémy může mít také s psaním delších esejí či slohových úloh, zde mu může velice pomoci to, že mu vyučující povolí psát práci na počítači. Žák, který studuje na střední škole a má diagnostikovanou nějakou specifickou poruchu učení, by měl úzce spolupracovat s učiteli, měl by s nimi konzultovat své problémy s učením. Komunikace a spolupráce mezi školou, rodinou a žákem může vést ke spokojenému a lepšímu studiu na střední škole.

### **2.1.6 Domácí příprava v průběhu středoškolského studia**

Pro středoškoláka s SPU je velice důležitá také domácí příprava, která je mnohdy podceňovaná a také při studiu na střední škole nedoceněná. Efektivní domácí příprava může hrát při studiu velkou roli a mít na něj velký vliv. Žák si musí uvědomit, že organizace jeho domácího učení na střední škole se bude velice lišit

<sup>62</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.str. 213



od příprav na prvním a druhém stupni. V tuto chvíli velice často narážíme na fakt, že se jedinec „neumí učit.“ Na druhém stupni základní školy nebylo tak velké množství látky a tak ve většině případů stačilo, že žák poslouchal výklad učitele a poté si o volné chvíli ve škole přečetl poznámky. To ovšem na střední škole z pravidla nejde. A tak se středoškoláků stává, že jejich prospěch se viditelně zhoršuje (Tento problém se netýká jenom žáků s SPU, ale obecně žáků na střední škole. Ovšem u žáků s SPU je tento problém markantnější). Nejprve by se měl jedinec naučit si svůj čas organizovat, protože se mnohdy může stát, že domácích úkolů na další den má několik a může zapomenout je vypracovat. Velkými pomocníky nám můžou být diáře či aplikace v mobilních telefonech, které nás upozorňují na nesplněné úkoly, které jsme si zadali.<sup>63</sup>

Ne jenom organizace času, ale i styl jakým způsobem se doma učit má velký vliv na středoškolské studium. Žák by si měl ujasnit, jaký styl učení mu nejvíce vyhovuje. Toto je velice individuální záležitost, která je závislá druhu a stupni speciální poruchy učení. Nejprve by si měl žák uvědomit, jakým způsobem se mu nejlépe zpracovává výukový materiál. Krejčová a Bodnárová ve své knize *Specifické druhy učení* rozeznávají tři druhy stylu učení. **Vizuální styl** učení (jedinec se nejlépe učí se zápisků, učebnic nebo různých tabulek, vytváří různé pomocné výpisky apod.) **auditivní styl učení** (žák si nejvíce zapamatuje z výkladu učitele) a **kinestetický styl učení** (žákovi se nejlépe učí, když se může při učení pohybovat).<sup>64</sup> Středoškolák by si měl také uvědomit, jakým způsobem informace zpracuje. Je mnoho strategií jak si látku osvojit. Opět je to velice individuální. Záleží na každém z nás, jakou formu budeme preferovat. Někomu může vyhovovat si text přečíst, zaškrtnat si důležité pasáže a poté si důležité části znovu opakovat, jiný zase preferuje dělat výpisky z textu, který zrovna přečetl. To jak informace jedinec zpracuje, závisí také na tom, jakému stylu učení dává přednost. V neposlední řadě by si měl jedinec své znalosti ověřit. Formy můžou být různé. Může se nechat vyzkoušet od rodičů nebo si vše zopakovat pouze pro sebe a nebo si může informace, které získal a umí je znovu napsat. Ve způsobu ověřování znalostí se také promítá, jaký styl učení žák preferuje.<sup>65</sup>

---

63 Srov. tamtéž, str 208-210

64 Srov. tamtéž, str 208-210 str 156

65 Srov. tamtéž, str 155-158 a 208-209

Žák na střední škole by měl svoji domácí přípravu zvládat sám. „*To bohužel neplatí u všech dospívajících, u jedinců s SPU se s obtížemi souvisejícími s efektivní domácí přípravou můžeme setkávat častěji. V takovém případě je studenta nutné podpořit*“<sup>66</sup> Podporovat studenta by měli hlavně jeho rodiče a nejbližší okolí. V tomto případě je důležité dávat jedinci na výběr, jaký styl učení mu vyhovuje a ne mu direktivně nařizovat jakým způsobem se má učit. Pomoci v domácí přípravě mohou také školská poradenská zařízení, kde mohou poradci spolu se žákem po konzultacích zefektivnit domácí přípravu.<sup>67</sup>

Ke středoškolskému studiu a domácí přípravě neodmyslitelně patří práce s textem a s učebnicemi. Rozlišujeme tři metody čtení - prolistování, skenování, a čtení slovo za slovem. Každou metodu bychom měli využívat podle toho, za jakým účelem daný text čteme. „*Všechny tři typy jsou užitečné, ale ne stejně snadné pro člověka s dyslexií.*“<sup>68</sup> Metody čtení pokud je člověk s SPU bude využívat správně, by měly usnadnit jeho cestu za získáváním informací. Nejrychlejší metoda čtení je prolistování, tuto metodou můžeme při učení začít. V textu nám pomohou se orientovat různé obrázky či tučně vyznačená písmena. Jedinec by touto metodou měl získat základní informace o obsahu a členění textu. Skenování – při této metodě čtení čte jedinec jenom určitá slovní spojení, je to důkladnější čtení než prolistování a jedinec by této metodě čtení měl mít základní představu o obsahu textu. Ovšem k úplnému nastudování učiva je nutné číst text třetí metodou a to slovo od slova. Je to tradiční způsob čtení, při kterém je potřeba velká koncentrace čtenáře, který se také rychle unaví. Pro dyslektika je toto čtení nejnáročnější a nedokáže dlouho udržet pozornost jako jeho zdravý vrstevník. Na střední škole už by měli mít žáci svůj styl čtení vybudovaný. Každý žák má stejně jako u typu učení svůj styl čtení textu. Styl učení a styl čtení textu je provázaný. Někdo rád vytváří myšlenkové mapy, jiný zase seznamy či tabulky. Zde také platí to, že by se studentovi neměl nutit styl čtení a pracování s textem, který mu nevyhovuje. Toto platí převážně pro žáky

---

66 Tamtéž, str. 209-210

67 Srov. tamtéž, 2014. str. 210

68 Tamtéž, str 210

s SPU, kteří mají problém se čtením. Ovšem, ale i styl zdravého jedince by měl být respektován. Měli bychom si také uvědomit že jenom velice zřídka se člověk učí nebo čte pouze jedním stylem, ve větší části se člověk, učí kombinací několika metod kdy jedna převládá nad druhou.<sup>69</sup>

## **2.2 Průběh státní maturitní zkoušky**

Státní maturita se nyní skládá ze dvou částí. První je „část společná“, která se skládá z českého jazyka, který je povinný a z matematiky nebo cizího jazyka. Jestli bude žák maturovat z matematiky, nebo cizího jazyka si volí sám. A z „profilové části“, která je závislá na odborných předmětech konkrétní střední školy. Žák si také může dobrovolně vybrat nepovinnou část státní maturitní zkoušky jak ve společné části, tak v profilové části. Ve společné části to je matematika nebo cizí jazyk a v profilové části určuje ředitel školy témata nepovinných zkoušek a také si může vybrat z výběrové zkoušky z matematiky. V roce 2016 budou státní maturitní zkoušky mít jenom jednu možnost obtížnosti. Možnost výběru mezi lehčí a složitější variantou není možná.<sup>70</sup>

### **2.2.1 Společná část státní maturitní zkoušky**

Společná část maturitní zkoušky se povinně skládá s Českého jazyka a poté z volitelných předmětů. Středoškolák si může zvolit mezi cizím jazykem a matematikou. V následující kapitole si rozebereme jednotlivé části státní maturitní zkoušky. Představíme si jaké podmínky má zdravý středoškolák bez handicapu, abychom mohli porovnat jaké podpůrné prostředky jsou možné pro žáky se specifickými poruchami učení (kapitola 2.3 2.3 Státní maturitní zkouška pro žáky se specifickými poruchami učení) Český jazyk je rozdělen na tři části. První z nich je didaktický test, na který má žák časový limit a to 60 minut. Při testu nesmí požívat žádné pomůcky. Test se skládá s otevřených otázek, kde je nutné jej vyplnit jasně a stručně, ale také z otázek uzavřených zde žáci vybírají pouze jednu správnou odpověď. Didaktický test je opravován centrálně. Nedílnou součástí státní maturitní

---

69 Srov. tamtéž, str. 210-212

70 Zkoušky a předměty. [Http://www.novamaturita.cz/](http://www.novamaturita.cz/) [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>

zkoušky je písemná práce z českého jazyka. Takto část na rozdíl od první je vyhodnocována učiteli, které vybere ředitel školy a kteří mají osvědčení, opravňující je opravovat státní závěrečné maturity. V písemné zkoušce by měl žák ukázat, jaké jsou jeho vyjadřovací schopnosti. Měl by do jisté míry odhalit svoji fantazii a také schopnost rychle reagovat na dané téma. Žák má totiž na výběr z deseti témat, která jsou pro všechny maturanty v daném ročníku stejná. Tato téma vyhláší Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Na samotnou písemnou část pak má maturant 90 minut a žák je povinen napsat minimálně 250 slov. Poslední, tedy třetí částí je ústní zkouška, ve které žák ukáže, jestli umí pochopit text, který si přečetl. Žák ve stanovený termín odevzdá seznam 20 děl, které si vybral ze širšího seznamu, který vydává škola. Je tedy pouze na jednotlivých středních školách, jaký seznam literatury svému posluchači nabídne. Seznam poskytnutý střední školou musí mít minimálně 60 děl, maximální hranice počtu literárních děl není určena. V tomto ohledu může škola v malé míře ovlivnit a také přizpůsobit státní maturitní zkoušku učivu, které vyučuje. Žák má povoleno během ústní zkoušky používat jenom psací potřeby a pracovní list, který dostane po vylosování otázky. Ústní část zkoušky stejně jako písemná část je vyhodnocována vyškolenými vyučujícími, které vybírá ředitel školy.<sup>71</sup>

Do společné části státních maturit patří cizí jazyk. Žák si může vybrat z anglického jazyka, německého jazyka, ruského jazyka, španělského jazyka či francouzského jazyka. Žák, který se rozhodne maturovat z cizího jazyka, by měl tento jazyk ovládat na úrovni B1 dle evropského retenčního rámce pro jazyky (SERR/CEFR). Stejně jako zkouška z českého jazyka má i tato zkouška tři části – didaktický test, písemnou práci a ústní zkoušku. Didaktický test se skládá z poslechu, který trvá 35 minut a z textové a čtecí části, na kterou má žák vymezen časový limit o délce 60 minut. Při didaktickém testu žák nesmí využívat slovník, k dispozici má pouze psací potřeby, záznamový arch a testový sešit k zapisování poznámek a odpovědí. Druhá část jazykové maturitní zkoušky je písemná práce. Písemná práce se skládá ze dvou samostatných úkolů o délce 120 až 150 slov a 60 -70 slov. Texty by měli být rozdílné. Žák může v této části používat svůj slovník, který ovšem nemůže obsahovat konverzační témata. Časový rozsah této části zkoušky je 60 min. Poslední a neméně

71 Český jazyk a literatura. <http://www.novamaturita.cz/> [online]. [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033218.html>

důležitou součástí státní maturitní zkoušky z českého jazyka je ústní část. Žák si během státní maturitní zkoušky vytáhne jedno z pěti témat. Téma je rozděleno do čtyř částí. První, druhá a čtvrtá část je určena centrálně a témata jsou obecná. Třetí část může ředitel školy určit sám. Je jenom na jeho uvážení, jestli téma bude obecné nebo jej bude specifikovat podle učebního oboru žáka. Během zkoušky může zkoušený využívat různé pomůcky jako je například slovní, mapy, obrázky.<sup>72</sup>

Mezi společné maturitní předměty patří matematika. Matematika má pouze jednu část a to didaktický test trvající 105 minut. Žák by měl během testu prokázat, zdali je chopen řešit zadané úkoly, pracovat s pomůckami, využívat matematické modelování a znalost matematických pojmů. Žák by měl také během didaktického testu umět interpretovat své výsledky, přesně je vyjádřit nebo je zapsat do tabulky. Nedílnou součástí didaktických testů je také práce se zlomky, či práce s jednotkami a jejich převody. Dále může maturant v testu očekávat rovnice a nerovnice, mocniny a odmocniny, či funkce. Jak jsem již napsala, státní maturitní zkoušku z matematiky si student může vybrat i dobrovolně.<sup>73</sup>

## **2.2.2 Profilová část státní maturitní zkoušky**

V této části maturitní zkoušky je zcela na vedení školy, jak bude profilová část maturity vypadat. Sice nemají úplně volnou ruku, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale určitá, tedy spíše větší volnost než ve společné části státní maturity tu bezpochyby je.

Vedení školy určí, jestli budou žáci maturovat ze dvou nebo ze tří oborů (záleží na rámcovém vzdělávacím programu RVP). Také forma zkoušení není předem dána. To, jestli bude profilovou část maturity skládat ústně písemně či formou praktické zkoušky, je čistě na řediteli školy. To do značné míry samozřejmě vyplývá ze zaměření jednotlivých středních škol. Ředitel školy musí nejpozději sedm měsíců před zkouškou ujasnit, jakým způsobem a z jakých předmětů si může budoucí maturant vybrat. Ten se poté pomocí formuláře závažně přihlásí k určitému tématu.<sup>74</sup>

---

72 Cizí jazyk. [Http://www.novamaturita.cz/](http://www.novamaturita.cz/) [online]. [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>

73 Matematika. [Http://www.novamaturita.cz/](http://www.novamaturita.cz/) [online]. [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/matematika-1404036122.html>

74 Základní informace. [Http://www.novamaturita.cz/](http://www.novamaturita.cz/) [online]. [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037101](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101)

## 2.3 Státní maturitní zkouška pro žáky se specifickými poruchami učení

Jedním z hlavních důvodů, proč vznikly státní maturity, bylo sjednocení podmínek, za kterých se maturita koná. Nejedná se jenom o podmínky pro žáky bez handicapů, ale i pro studenty, kteří studují na střední škole a nějaký handicap mají. Pokud žák ví, že má nějakou specifickou poruchu učení (např. z vyšetření, která podstoupil na základní škole nebo i na střední škole), nebo on sám nebo jeho okolí má na ní podezření, nejprve musí navštívit školské poradenské zařízení<sup>75</sup>. Žák v poradně dostane posudek, ve kterém je stanoveno do jaké kategorie a do jaké skupiny patří. Kategorizace žáků a jejich zařazení do skupin je názorně ukázáno v následující tabulce.

Tabulka 1: Přehled přizpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky<sup>76</sup>

	Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3
Tělesné postihnutí (TP)	Navýšení časového limitu o 75 %; kompenzační pomůcky.	Navýšení časového limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; obsahové úpravy ve smyslu nahrazení některých úloh; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
Zrakové postihnutí (ZP)	Navýšení časového limitu o 75 %; kompenzační pomůcky	Navýšení časového limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace (zvětšené písmo velikosti 14, 16, 20, 26 b., Braillovo písmo, elektronická verze); možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; při ústní zkoušce z cizího jazyka žák realizuje pouze úkoly zadané slovně.	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence

<sup>75</sup> Seznam všech školským poradenských zařízení najde žák či rodič na stránkách [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)

<sup>76</sup> Novamaturita.cz [http://www.novamaturita.cz/\[online\].2016 \[cit.2016-03-05\].Dostupné z: http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html](http://www.novamaturita.cz/[online].2016 [cit.2016-03-05].Dostupné z: http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html)

Sluchové postižení (SP)	Navýšení časového limitu o 50 %; kompenzační pomůcky; vyloučen poslech z cizího jazyka	Navýšení časového limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučen poslech z cizího jazyka; ústní zkouška z cizího jazyka může být modifikována do písemné podoby.	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + konání modifikované zkoušky z českého jazyka a cizího jazyka pro neslyšící + tlumočení českého znakového jazyka
Specifické poruchy učení a ostatní (SPUO)	Navýšení časového limitu o 25 %; kompenzační pomůcky	Navýšení časového limitu o 50 %; formální úpravy zkušební dokumentace; případně obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky	Navýšení časového limitu o 100 %; ostatní uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence (netýká se žáků se SPU)

Z tabulky č. 1 je jasné patrné, že žáci se specifickými poruchami učení mají státní maturitní zkoušku uzpůsobenou své skupině, do které byli zařazeni ve školském poradenském zařízení. Tato uzpůsobení mají za cíl zmírnit či naprosto eliminovat handicap, který mají. „*Jedním z hlavních cílů koncepce konání společné části maturitní zkoušky se zdravotně postiženým nebo zdravotním znevýhodněním je umožnit těmto žákům konat maturitní zkoušku takovým způsobem, aby byl minimalizován vliv jejich handicapu na výsledky zkoušky a zároveň byla v nejvyšší možné míře zachována objektivita a srovnatelnost výsledků zkoušky s výsledky nepostižené (intaktní) žákovské populace.*“<sup>77</sup> Tomu napomáhají i další úpravy, které jsou dané vyhláškou<sup>78</sup>. Tyto úpravy si shrneme v následujícím odstavci.

77 BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.. str. 41

78 Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb. *MŠMT* [online]. [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/novela-vyhlasiky-c-177-2009-sb>

**Prostředí** – Žáci, kteří mají nárok na kompenzování svých handicapů, vykonávají státní závěrečnou zkoušku v samostatné třídě a to z důvodu navýšení času a přizpůsobení učebny (např. vyšší stolky, nebo eliminace okolních zvuků a podobně) Žáci jsou zařazeni do samostatné třídy také proto, že mohou využívat kompenzační pomůcky, které ostatní žáci využívat nemohou. Uspořádání prostředí, ve kterém bude žák s výše zmíněnými handicapy, vykonávat státní závěrečnou zkoušku je individuální a to s přihlédnutím na jeho zdravotní stav. **Navýšení časového limitu** – Jak již jsme popsali v předešlé kapitole (2.2 státní maturitní zkouška) žák má na vykonání státní maturity určitý časový limit (který se liší podle toho jaký předmět a jakou část předmětu žák zrovna vykonává). Žák, který má diagnostikované SPU nebo jiné postižení má právo mít delší čas na jednotlivé části závěrečné maturitní zkoušky. To, o jaké prodloužení se jedná je názorně vidět v tabulce č. 1. Dále má žák nárok na přestávky, které se mu započítávají do celkového času zkoušky. **Úpravy ve zkušební dokumentaci** – Žáci, kteří jsou zařazeni do skupiny 1, nemají žádný nárok na tyto úpravy. Tento bod se týká až žáků, kteří jsou zařazeni do skupiny 2 a 3. Úpravy se většinou týkají velikosti písma či jeho zvýraznění. Nebo přepis do Braillova písma. U úloh, které student nemůže splnit (např. Žák se zrakovým postižením nemůže splnit úlohu, která je založena na obrázku či grafu) je úloha nahrazena adekvátní otázkou, kterou již splnit může. Při ústních zkouškách je zohledněna nemožnost komunikace, ředitel školy společně s příslušným školským poradenským zařízením přizpůsobí státní maturitní zkoušku konkrétnímu jedinci s touto vadou (např. dyslalie či brebtavost). **Kompenzační pomůcky** – Používání kompenzačních pomůcek jedna z možností jak vytvořit stejné podmínky, pro úspěšné zvládnutí státní závěrečné zkoušky, i pro žáky, kteří má nějakou specifickou poruchu učení. Pomůcky mohou být dvojího typu. První jsou ve vlastnictví žáka a zodpovídá si za ně žák sám a druhé jsou ve vlastnictví školy, která za ně má zodpovědnost. Jak již bylo zmíněno, kompenzační pomůcky by měli vyrovnávat rozdíly mezi zdravým a handicapovaným žákem, v žádném případě by ovšem neměli dávat jedinci, který s nimi při zkoušce pracuje výhodu oproti žákovi, který ji nemá, jako jsou např. přístup k internetu, nebo různé encyklopedie. **Odlišné hodnocení výsledků zkoušky** – odlišné hodnocené je přípustné u žáků, kteří jsou neslyšící, jelikož při zkoušce z cizího jazyka je vynechán poslech. Jiná odlišná



hodnocení nejsou přípustná a žáci s SPU(O) nebo s tělesným postižením jsou hodnoceni stejně jako jiní zdraví jedinci, kteří skládají státní závěrečnou zkoušku. Asistence – Asistence se dělí na dvě části na asistenci, kteří jsou z oboru speciálně pedagogického a na asistenti, kteří mají za úkol technické zařízení kompenzačních pomůcek. Mezi první skupinu asistentů můžeme zařadit asistenty praktické (pomáhají žákům například s polohováním nebo o přestávkám při běžných činnostech jedince), asistenty zapisovatele (pomáhají žákovi, který nemůže sám zapisovat), asistent který předčítá (pomáhají žákovi, který není schopen sám číst anebo jenom s velkými obtížemi), dále může být přítomen motivující asistent nebo asistent modifikátor.<sup>79</sup>

---

79 Srov. Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb. *MŠMT* [online]. [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/novela-vyhlaskey-c-177-2009-sb>

### 3 Závěr

Tématem závěrečné práce *Přístupy k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami na středních školách* bylo vymezit a specifikovat nejčastější jednotlivé poruchy učení, které mohou být u žáků na středních školách diagnostikovány. Tyto poruchy ve většině případů doprovázejí jedince studiem již od prvních školních let. Žák by neměl s těmito poruchami bojovat, ale měl by hledat způsoby jak je kompenzovat a jak eliminovat jejich vliv na jeho život.

V první polovině závěrečné jsme se snažili ukázat na jednotlivých poruchách učení, jaké problémy mohou žáci s SPU mít. Každý jedinec, ať už žák první třídy anebo dospělí maturant jen individuální bytost, která má své individuální potřeby. Toto také platí u specifických poruch učení. Sice každá porucha má svoji definici, která určuje její základní projevy, které jsou východiskem pro diagnostiku a následnou reedukaci, ovšem nemůžeme jednotlivé žáky kategoricky zařazovat do jednotlivých poruch a snažit se jejich nápravu „násilně“ určovat dle jednotlivých specifik. Je zde velice důležitý individuální a citlivý přístup. Specifické poruchy učení nezasahují jenom do oblasti týkající se školy a získání vědomostí, ale i do oblasti sociální. Žák s SPU může mít problémy se začleňováním do kolektivu, protože je jiný. Tento problém může mít i středoškolák, který přechází ze známého prostředí základní školy do neznámého prostředí školy střední ve velice citlivém věku puberty a dospívání. I na střední škole je velmi důležitý individuální a citlivý přístup k žákům handicapem.

Jakým způsobem je přistupováno k žákům s SPU na středních školách jsme si ukázali ve druhé polovině závěrečné práce. Nejprve jsme si hrnuli jak mohou obecně žáka se SPU jeho poruchy limitovat ve školním prostředí ať už to je při výběru střední školy, nebo při odlišném stylu výuky na kterou byl zvyklí na základní škole. Dále jsme se snažili ukázat jakým stylem je možné vyučovat český jazyk a také cizí jazyk. S těmito předměty mají žáci se specifickými poruchami učení dle mých zkušeností nejvíce problémů. Také jsme si shrnuli základní principy státní závěrečné maturitní zkoušky a také možné kompenzace, které mohou žáci využít při jejím skládání.

Specifické poruchy učení jsou dnes velice diskutovány. K této diskuzi dle mého názoru velmi přispěla novela školského zákona, o které jsme se v závěrečné práci také zmínili. Dle mého názoru by neměl žák se specifickými poruchami učení nahlížet svůj handicap jako na nepřekonatelnou překážku, ale jako na překážku, kterou může překonat.

#### **4 Seznam použitých zkratk**

CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
RVP	Rámcový Vzdělávací Program
SERR	Společný Evropský Referenční Rámec
SPU	Specifické Poruchy Učení
USA	United States of America (Spojené státy americké)

## **5 Seznam použitých tabulek**

Tabulka 1: Přehled přizpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky

## **6 Seznam použité literatury**

### **6.1 Bibliografické citace**

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 80-210-3613-3.

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2008. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903869-4-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903869-7-6.

KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-7311-000-8

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

## **6.2 Elektronické citace**

Český jazyk a literatura. *Nová maturita* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033218.html>

Cizí jazyk. *Nová maturita* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033644.html>

Školský zákon. Ministerstvo rov. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2016 – 03 - 015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>  
školský, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2016 – 03 - 015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

Matematika. *Nová maturita* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/matematika-1404036122.html>

Maturita bez handicapu. *Nová maturita* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>

Mensa ČR. *Mensa ČR: Kolik existuje typů inteligence?* [online]. 2016 [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>

Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/novela-vyhlasky-c-177-2009-sb>

Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2016 – 03 - 015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>

Základní informace: Model maturitní zkoušky pro rok 2016. *Nová maturita* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037101](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101)