Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Projevy specifických poruch učení žáků při praktickém vyučování (odborném výcviku)

Expressions of specific learning disabilities in practical training (professional training)

Michal Holub

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Praha, 2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Projevy specifických poruch učení žáků při praktickém vyučování (odborném výcviku) potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 16. dubna 2018

Rád bych vyjádřil poděkování vedoucí mé práce, paní PhDr. Marii Linkové, Ph.D., za její cenné rady a připomínky během zpracování mé bakalářské práce. Zároveň děkuji paní PhDr. Kamile Balharové za poskytnutí množství potřebné literatury pro zpracování tématu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o problematice specifických poruch učení, a to v kontextu se středním odborným vzděláváním. Specifické poruchy učení jsou v práci popsány v kapitolách týkajících se historie problematiky SPU, odborné terminologie a vzniku SPU. Dále je popsána klasifikace poruch učení, v kapitole „Druhy SPU“ jsou rozebrány charakteristiky jednotlivých poruch včetně příkladů projevů u žáků trpících danou poruchou. Protože téma práce je zaměřeno na projevy SPU při odborném výcviku, je do teoretické části zařazena také kapitola popisující kontext SPU a středního odborného vzdělávání včetně související legislativy v České republice. Přestože tématem práce jsou specifické poruchy učení, jedna kapitola krátce nastiňuje problematiku specifických poruch chování, neboť tyto dvě skupiny mají mezi sebou určitou souvislost.

Praktická část se věnuje projevům SPU na odborném výcviku v oboru reprodukční grafik, práce proto obsahuje popis profilu absolventa zmíněného oboru. Výzkumným šetřením metodou anonymních dotazníků mezi žáky zjišťuji, jaké povědomí mají sami žáci o své SPU a jaké vnímají projevy těchto poruch na odborném výcviku. V případě šetření mezi učiteli mě zajímala celková orientovanost v dané problematice, a zda jsou učitelé připravení, schopni a ochotni být oporou žákům se SPU.

Součástí praktické části je vyhodnocení dotazníků (slovní popis + grafické znázornění) a na konci praktické části jsou výsledky shrnuty do závěru, kde se ukazuje, že každý dotázaný žák se SPU ví, jaké problémy mu konkrétní porucha přináší při odborném výcviku, zároveň se dle výsledků šetření ukazuje určitá nepřipravenost ze strany učitelů OV, což ale na druhou stranu neznamená, že by takové žáky nedokázali vůbec podporovat ve studiu.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, projevy poruch, praktické vyučování

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the problems of Specific Learning Disabilities in the context of secondary vocational education. Specific learning disabilities are described in the chapters related to the history of SLD, terminology and the origination of SLD. Further, the classification of learning disorders is described. In the chapter "Types of SLD" the characteristics of individual disorders are analysed, including examples of various manifestations in case of students suffering from the particular disorder. Since the thesis focuses on the manifestation of SLD in vocational training, the chapter describing the context of SLD and secondary vocational education, including related legislation in the Czech Republic, is also included in the theoretical part. Although the topic of the thesis is Specific Learning Disabilities, one chapter briefly outlines the issues of specific behavioural disorders as there is a certain link between these two.

The practical part deals with the SLD manifestation in practical training in the field of reproduction graphic designer. Therefore, the thesis contains a description of the graduate profile of the given field of study. Based on the outputs of the anonymous questionnaire survey among students, I am trying to assess how aware the students are of their own SLD and how they perceive individual manifestations of their disorders in their training. In the case of the research among the teachers, I was interested in their overall orientation in the given issues and whether the teachers are prepared, able and willing to support the students with SLD.

The practical part consists of the evaluation of the questionnaires (verbal description + graphical representation). At the end the results are summed up in the conclusion which seems to indicate that each student with SLD knows what problems their specific disability brings during the training. At the same time, the survey shows certain level of unpreparedness of the teachers of the professional training. This, on the other hand, does not mean that they are completely unable to support these students during their studies.

KEYWORDS

specific learning disabilities, symptoms of specific learning disabilities, practical training

Obsah

1 Úvod 8

2 Teoretická část 9

2.1 Specifické poruchy učení 9

2.1.1 Historický vývoj specifických poruch učení 9

2.1.2 Odborná terminologie – specifické poruchy učení 10

2.1.3 Co jsou to specifické poruchy učení 11

2.1.4 Vznik specifických poruch učení 14

2.1.5 Klasifikace specifických poruch učení 17

2.1.6 Druhy SPU 18

2.1.7 Specifické poruchy učení vs. poruchy chování 24

2.1.8 Specifické poruchy učení ve středním odborném vzdělávání 26

2.2 Odborný výcvik – terminologie 27

2.3 Profil absolventa oboru reprodukční grafik 27

2.4 Závěr teoretické části 28

3 Praktická část 29

3.1 Cíl výzkumného šetření 29

3.2 Metoda výzkumného šetření 29

3.3 Vzorek respondentů 29

3.4 Vyhodnocení praktické části 30

3.4.1 Výsledky výzkumného šetření – žáci 30

3.4.2 Výsledky výzkumného šetření – učitelé 56

3.5 Závěr praktické části 76

3.5.1 Závěry vyvozené z šetření mezi žáky: 76

3.5.2 Závěry vyvozené z šetření mezi učiteli: 77

4 Závěr 78

5 Seznam použitých informačních zdrojů 79

6 Seznam příloh 81

1 Úvod

Za dobu svého působení jako učitel odborného výcviku jsem se několikrát setkal s žáky, kterým byl diagnostikován jeden či dokonce více druhů specifických poruch učení. U některých jsem s tím byl obeznámen hned při začátku studia od rodičů nebo vedení školy, v jiných případech jsme s kolegy vypozorovali některé z projevů SPU sami. Teprve po následné konzultaci s rodiči nám byly podány patřičné informace, čili jsme dostali konkrétní zprávu z PPP.

Práce s žáky, kteří studují s tímto znevýhodněním, pro mě byla zajímavou zkušeností a někdy také výzvou s ohledem na nutnost úpravy některých studijních úkolů. Začal jsem číst odbornou literaturu týkající se specifických poruch učení, kde jsem mimo jiné teprve načerpal informace o tom, že SPU nevymizí s věkem, nýbrž se projevují i u studentů středních škol. Volba tématu bakalářské práce byla tedy jasná.

V teoretické části se snažím shrnout základní problematiku specifických poruch učení – jejich klasifikaci, etiologii vzniku. Uvádím také informace v kontextu ke střednímu vzdělávání, kde poukazuji na komplikaci sekundární problematikou. Uvádím také specifika studijního oboru reprodukční grafik.

Cílem praktické části mé práce je pomocí metody dotazníkového šetření zjistit míru skutečně probíhající podpory na odborném výcviku pro žáky se specifickými poruchami učení. Nástrojem jsou dotazníky - jeden dotazník pro žáky a druhý dotazník pro učitele. Dotazník pro žáky je zaměřen na otázky, zda si uvědomují znevýhodnění, které jim přináší jejich porucha, jestli si jsou schopni sami pomoci při problémech se zadáním či vypracováním úkolu, nebo si alespoň dokáží říci o pomoc. Verze pro učitele spočívá v šetření, jestli jsou oni schopni aktivní práce s žákem s tímto zdravotním postižením? Jakých prostředků k tomu využívají (případně mohou vůbec využívat) v daném oboru vzdělávání? Výsledky šetření jsou shrnuty pomocí grafů a komentářů v příslušných kapitolách praktické části.

2 Teoretická část

V jednotlivých podkapitolách teoretické části mé bakalářské práce se věnuji teoretickému základu problematiky specifických poruch učení ve spojitosti se studijními obory grafického designu a předtiskové přípravy.

2.1 Specifické poruchy učení

2.1.1 Historický vývoj specifických poruch učení

a) V zahraničí:

Na konci 19. století publikoval anglický lékař W. Pringle Morgan případ chlapce, který se nemohl naučit číst i při normální inteligenci. Spolu s J. Hinshelwoodem se domnívali, že jde o vrozenou oční slepotu.

Ve 20. letech 20. století publikoval S. T. Orton studii, kde popsal dyslexii jako vizuálně-percepční poruchu.

V 60. letech se ukázalo, že problémy popisované zdravotnickou veřejností se vyskytují často v běžné populaci dětí při vývoji čtenářských dovedností. Do popředí tak vešly epidemiologické studie.

V 70. letech se objevuje snaha odlišit od sebe specifické obtíže se čtením od obecných potíží se čtením. Pro rozlišení byl použit vztah mezi inteligencí a čtenářskými dovednostmi normální populace. Výsledkem byl diskrepantní přístup v problematice SPU. Dítě, které čte neadekvátně ke svému IQ, je označeno za jedince se specifickou poruchou čtení.

Medicínský ani diskrepantní přístup však nebyl pro diagnostiku SPU dostačující (z pohledu medicínského je SPU syndrom s neurobiologickým podkladem, diskrepantní přístup se zaměřuje pouze na čtení).

Od 90. let vzniká snaha dyslexii popsat jako poruchu na několika úrovních:

- Behaviorální úroveň
- Kognitivní úroveň
- Biologická úroveň
- Poukazováno je ale i na důležitost role vlivu prostředí.

b) U nás:

Na začátku 20. století byl zveřejněn článek psychiatra A Heverocha „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“. Popsal v něm možnost neschopnosti naučit se číst a psát u jinak normálně vyvíjejícího se dítěte.

V 50. letech vznikla v Dolních Počernicích ústředna pro nápravnou péči o děti se SPU vedená týmem lékařů a dětských psychologů (J. Langmeier, O. Kučera, Z. Žlab, J. Jirásek, Z. Matějček…)

V 60. letech byly zřízeny první experimentální specializované třídy (v Praze a v Brně).

V 70. letech vznikla v Karlových Varech první základní škola pro žáky se SPU. Začaly být také nově zřizovány pedagogicko-psychologické poradny. V roce 1971 byla také vydána směrnice MŠMT o zřizování specializovaných tříd.

Od 80. let byl kladen důraz na vzdělávání učitelů základních škol.

Na přelomu 80. a 90. let vznikl tzv. pětistupňový systém nápravné péče, který rozděluje druhy přístupu k nápravě specifických poruch učení podle závažnosti postižení od 1. do 5. stupně:

1) Nejlehčí formy napravuje třídní učitel v rámci běžné výuky v běžné třídě
2) Zřizování tzv. minidyslektických tříd nebo kabinetu dyslexie
3) Nápravná cvičení s rodiči pod kontrolou pracovníka pedagogicko-psychologické poradny
4) Zařazení dítěte do specializované třídy
5) Hospitalizace v dětských psychiatrických léčebnách

V problematice SPU se potýkáme stále s nejednotnými přístupy k terminologii i diagnostice a dosavadní snahy zatím nevedou k cíli ve formě nesporné diagnostiky SPU a zvýšení čtenářské gramotnosti. Někteří odborníci tedy obtíže často interpretované jako SPU chápou spíše jako variaci normálního vývoje a od tohoto pojetí se odvíjí tzv. preventivně-intervenční model péče. Ten je založen na mnohem větším podílu péče ze strany běžného učitele, dále prevence a velkou úlohu hraje také rodina. Pouze nejtěžší poruchy, u kterých se nepodařilo v rámci třístupňového modelu péče zmírnit obtíže, jsou pak diagnostikovány jako SPU. [1]

2.1.2 Odborná terminologie – specifické poruchy učení

Česká odborná literatura nabízí množství variant vysvětlení, definic a druhů terminologie ohledně specifických poruch učení. Můžeme se tak dočíst o specifických poruchách učení, vývojových poruchách učení a specifických vývojových poruchách. Všechny uvedené termíny můžeme označit jako nadřazené pro termíny jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie,

1 ŠAUEROVÁ M.; ŠPAČKOVÁ K.; NECHLEBOVÁ E., Speciální pedagogika v praxi, (2012), s. 13.

dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie a dyspinxie[2]. Často se děti, které trpí SPU, označují jako žáci se specifickými výukovými potřebami.[3]

Předpona dys- znamená v pojmech týkajících se specifických poruch učení nedostatečný či nesprávný vývoj dotčené dovednosti. Obecně - dysfunkce je ne zcela vyvinutá funkce, oproti afunkci, což je ztráta vyvinuté funkce.[4]

Dále uvádím historické názvy SPU – „*Specifickou poruchu mluvené i psané řeči objevili lékaři. Obtíže ve čtení byly nejčastěji označovány jako Slovní slepota, ale i jinými názvy např. Vrozená slovní slepota, Děti koktavé v pravopise, Děti, které při dobrých počtech "píší jako by blábolily"*“[5]

2.1.3 Co jsou to specifické poruchy učení

Problematika specifických poruch učení je stále aktuálnější téma. Například potíže se čtením a psaním mohou znamenat neúspěch v dalším vzdělávání.[6] Podle Jucovičové, Žáčkové a Sovové bývají specifické vývojové poruchy učení definovány jako *„Neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“.*[7] V jedné ze svých publikací uvádí Jucovičová a Žáčková jako specifikum SPU i to, že výše intelektu bývá u dětí trpících SPU průměrná či dokonce nadprůměrná. Problémy se ukazují hlavně při osvojování psaní, čtení a počítání vlivem poškození kognitivních (poznávacích), percepčních (narušení smyslového vnímání) a motorických (pohybových) funkcí.[8] Pro srovnání uvádím ještě definici Matějčka: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se*

---

2 POKORNÁ, V., Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, (2010), s. 59

3 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.; SOVOVÁ H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, (2001), s. 4.

4 ZELINKOVÁ O., Poruchy učení, (2015). s. 9

5 HOVORKOVÁ, HANA. Specifické poruchy učení a chování - SPU In: Metodický portál RVP [online]. 26. Srpen 201, [vid. 2018-03-02]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU

6 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 3.

7 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.; SOVOVÁ H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, (2001), s. 4.

8 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H., Reedukace specifických poruch učení u dětí, (2008), s. 9.-10.

porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových vlivů.“[9]

Projevy např. dyslektických obtíží se často ukazují, až když dítě začíná navštěvovat povinnou školní docházku, kde na něj jsou kladeny určité nároky pro zvládnutí specifických schopností pro čtení, počítání, psaní a pravopis. Projevem je jejich špatné zvládání. Problémy nejsou způsobeny smyslovým handicapem ani špatným rozumovým vývojem. To odlišuje poruchy specifické od poruch nespecifických, kde je viníkem smyslový handicap, opožděný rozumový vývoj či přílišná absence jedince ve škole.[10] Zelinková, Čedík upozorňují na fakt, že neexistují dva lidé se stejnou specifickou poruchou učení, jež by měli naprosto stejné obtíže. Projevy u každého se liší. Znatelný vliv na současný stav jedince má jeho dosavadní výchova, přístup školy a míra tolerance obtíží.[11]

Pokorná poukazuje v rámci kritiky definic SPU na fakt, že důraz je mnohdy kladen na to, aby definice byla vyjádřena právním jazykem a srozumitelná pro úředníky, čímž ztrácí svou pedagogickou charakteristiku. Důležitější je naopak jednoznačnost definic relativizovat, aby bylo možno ukazovat na specifickou situaci každého jedince.[12] Tu popisují ve své knize Jucovičová, Žáčková a Sovová takto: *„Děti se specifickými poruchami učení jsou každé svým způsobem originální. Na různorodost obrazu jejich poruchy působí mnoho faktorů: typ poruchy a její specifické projevy, které se mohou vyskytovat v různých kombinacích, síla poruchy a závažnost jejího vlivu na úspěšnost ve výuce, míra intelektových schopností a kompenzační schopnosti.“*[13]

„*Existuje množství definic specifických poruch učení (SPU). Většina z nich se shodne na následujícím:*

- *Jedná se vrozené obtíže, mnohdy geneticky podmíněné*
- *Pramení z drobných oslabení centrální nervové soustavy*

9 MATĚJČEK, Z., Dyslexie – Specifické poruchy učení, (1993), s. 24.

10 MATĚJČEK in MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 14.

11 ZELINKOVÁ O.; ČEDÍK M., Mám dyslexii, (2013), s. 25.

12 POKORNÁ, V., Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti, (2010), s. 18

13 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.; SOVOVÁ H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, (2001), s. 13.

- *Projevují se obtížemi ve čtenářském a písemném projevu, popř. matematice, a to navzdory kvalitní výuce i dostatečné domácí přípravě do školy*
- *Mohou být doprovázeny řadou dalších specifických obtíží, jakou jsou deficity krátkodobé paměti, pracovní paměti, orientace v čase a prostoru, zhoršená schopnost seriality, zhoršená automatizace činností – každý jedinec se specifickými poruchami učení má jiný profil různorodých obtíží, pouze obtíže ve čtení, psaní, popř. matematice je jednoznačně spojují*
- *Toto vše se jedinci děje navzdory kvalitním rozumovým schopnostem*
- *Obtíže v různé intenzitě přetrvávají po celý život*
- *SPU nelze „vyléčit“ ani „odstranit“, lze je však zmírnit vhodnou výukou, vhodnou volbou kompenzačních pomůcek, adekvátním poskytováním podpory a tréninkem oslabených oblastí.“* [14]

Autorky dále uvádí seznam klíčových symptomů SPU, zejména vedoucích k problémům se čtením a psaním. Patří sem:

- **Oslabené fonemické uvědomění**, tedy potíže s hláskami, slabikami, žák má problémy s hláskami celkově pracovat, špatně si pamatuje nová slova, tím vznikají celkové problémy s učením nových informací.
- **Oslabené verbální schopnosti**, jedinci se obtížně vyjadřují, mluví pomalu. Naproti tomu – často jsou v pozdějším věku jedinci s dyslexií schopni zdatně verbálně komunikovat – je možné to chápat jako kompenzaci problémů se čtením a psaním.
- **Deficit zrakového vnímání** – i když má žák zcela zdravý zrak, mívá například problémy rozeznat podobné tvary. I toto je ale individuální – někteří jedinci jsou naopak schopni pracovat hlavně s vizuálními podněty, a to bez nejmenších problémů.
- **Oslabená paměť** – žáci se SPU hůře využívají krátkodobou a pracovní paměť, problémy mají se zapamatováním seznamů, výčtů a dílčích výsledků. Což výrazně ztěžuje celou práci.
- **Zhoršená serialita** se projevuje potížemi s dodržováním a popisem postupů práce, neschopnost vysvětlit znova postup získání výsledku zadaného úkolu. Zaviněním tohoto symptomu například bývají žáci s dyslexií křivě nařčeni z opsání úkolu.

14 KREJČOVÁ L.; BODNÁROVÁ Z., Žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ – ČESKÝ JAZYK A CIZÍ JAZYKY (2015), (2015), s. 11.

- **Potíže s orientací v čase a prostoru** sice nemusí platit pro každého, ale u jedinců se SPU se tyto obtíže projevují častěji. Jde zejména o dovednost poznat hodiny, odhadnout délku trvání něčeho, zapamatovat si trasu, umístění nějakého bodu.
- **Problémy s automatizací (proceduralizací) činností** – zde jde o problém osvojit si nějakou činnost do té míry, kdy ji děláme automaticky. Některým jedincům to trvá mnohem déle, v některých případech se to nepovede vůbec. Jde kupříkladu o čtení, kdy i dospělý člověk se SPU musí být maximálně soustředěn, aby text mohl začít číst, oproti zdravému jedinci, který jakýkoliv text čte automaticky, jakmile se na něj podívá.[15]

Zvláštnosti v chování dětí se SPU

Kromě primárních obtíží plynoucích z poruch jako dyslexie, dysortografie, dysgrafie, je důležité myslet také na další následky. Pokud jedinec se SPU není odborně veden a nedostává se mu pomoci zvládat prostředky vzdělávání, začne zaostávat za ostatními, získává nesprávné návyky i v chování, stále se zhoršuje jeho hodnocení a klesá motivace, což vede někdy až ke vzniku fobií, záškoláctví apod. [16]

2.1.4 Vznik specifických poruch učení

Otakar Kučera už v 60. letech 20. stol. na základě svého výzkumu zjistil u skupiny dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích tyto příčiny vzniku obtíží, které jsou i v dnešní době svým členěním použitelné.

1. Lehké mozkové dysfunkce – u 50 % sledovaných dětí
2. Dědičnost – u 20 % sledovaných dětí
3. Hereditálně-encefalopatická příčina (kombinace dvou předchozích) – u 15 % dětí
4. Neurotická nebo nejasná příčina – u 15 % sledovaných dětí. [17]

Hlavními příčinami vzniku SPU jsou poruchy například vnímání, řeči, motoriky. Mezi odborníky najdeme dva hlavní názory – jedni se kloní k příčině v genetické bázi, další hledají příčinu v poškození mozku. Obecně se však odborníci shodují, že za vznik SPU může kombinace více faktorů. [18]

15 KREJČOVÁ L.; BODNÁROVÁ Z., Žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ – ČESKÝ JAZYK A CIZÍ JAZYKY (2015), (2015), s. 14.

16 ZELINKOVÁ O., Poruchy učení, (2015). s. 46

17 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 19.

18 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 25.

Dle Pokorné lze specifické poruchy učení dělit na vnitřní a vnější etiologické faktory:

1) Vnitřní faktory:
   a) Dysfunkce centrální nervové soustavy
      - Dědičnost, genetické dispozice: geneticky může být přenesena i porucha a dysfunkce CNS.
      - Lehká mozková dysfunkce: Příčiny vyvolání LMD mohou nastat v prenatálním, perinatálním a postnatálním období vývoje.
      - Odchylná organizace mozkových aktivit: na základě studií sledujících mozkovou aktivitu bylo zjištěno u dyslektiků, že musí vyvinout větší mozkovou aktivitu během čtení, než jedinci bez dyslexie.
   b) Odchylná konstelace laterality, netypická dominance hemisfér: dyslektici bývají častěji levorucí.
2) Vnější faktory: Jde o nepříznivé vlivy z prostředí, které sice nemohou být příčinou vzniku SPU, ale mohou například zesílit vliv endogenních faktorů.
   a) Rodina: příliš vysoké nároky na dítě, špatné rodinné prostředí.
   b) Škola: metoda výuky, prostředí třídy.[19]

Podle Pokorné se mnozí odborníci domnívají, že nemalý počet dětí, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, touto poruchou ve skutečnosti netrpí. Vliv prostředí má velkou úlohu, dětem někdy v podstatě není umožněno se dostatečně učit, nebo se ve školním prostředí necítí dobře z důvodu nepřijetí kolektivem. Na místě je kritika medicínského pojetí definic poruch učení, které nebere v úvahu právě výše zmíněné aspekty a okolnosti.[20]

Dle současné teorie se také uplatňuje dělení do tří základních rovin:

- Biologicko-medicínská rovina
- Kognitivní rovina
- Behaviorální rovina[21]

Zelinková popisuje jednotlivé roviny takto:

1) **Biologicko-medicínská rovina**:

19 POKORNÁ, V. 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.3., rozšířené a opravené vydání, (2001), s. 79.

20 POKORNÁ, V., Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti, (2010), s. 105

21 UTA FRITH in ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 21.

Genetika - zde je poukázáno na model, podle kterého několik určitých genů společně s vnějšími vlivy přispívají ke vzniku dyslexie. Základ této teorie je v představě, že jde o několik genů, oproti pojetí, kdy je za vznik dyslexie zodpovědný jeden klíčový gen.

Struktura a fungování mozku – vědci objevili na základě mikroskopických studií mozku a díky moderním zobrazovacím metodám velké anatomické rozdíly mezi mozky dyslektiků a mozky jedinců, kteří touto poruchou netrpí. Předpokládá se, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se utvářejí před porodem.

Hormonální změny – Několik výzkumů (Ala M. Galaburdy, Normana Geshwinda…) poukazuje na jednu možnost vzniku dyslexie vlivem vyšší hladiny testosteronu, která má normálně funkci vývoje sekundárních pohlavních znaků, ale může omezit také vývoj některých dalších znaků. Proto jsou chlapci častěji postiženi sníženou imunitou, leváctvím, dyslexií a deficity ve fungování levé hemisféry.

Cerebelární teorie (cerebellum = mozeček) – Teorie založená na výzkumu (R. Nicolson, A. Fawcett), který se týká pochopení hlavních příčin dyslexie. Ukázalo se, že postižení mozečku je jednou z hlavních příčin dyslexie – mozeček se podílí na osvojování automatických motorických funkcí, předpokládá se ale, že mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoli dovedností, tedy nejen motorických, ale také kognitivních. Důležitý je vliv na řízení řečových procesů. [22]

2) **Kognitivní rovina:**

Deficity jsou prokázány v těchto oblastech:

Fonologický deficit – mezi odborníky dochází ke shodě, že většina dyslektiků mívá deficit ve fonologických procesech, které ovlivňují schopnosti nácviku čtení.

Vizuální deficit – poukazuje na slévání písmen při čtení u jedinců s dyslexií, prodloužení ikonické perzistence (ikonické přetrvání) u dyslektiků, což má za následek potřebu delšího času při učení jednotlivých písmen, stejně jako malá plynulost očních pohybů.

Deficity v oblasti řeči a jazyka – jde o poruchy spojené s malou slovní zásobou, artikulační neobratností a nízkým jazykovým citem.

Deficity v procesu automatizace – teorie založená na předpokladu, že proces učení začíná i u dyslektiků bez problémů, ale obtíže se projevují v okamžiku, kdy jedinec s dyslexií dostane úkol, který by měl zvládnout automaticky.

22 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 21-26

Deficity v oblasti paměti – U dyslektiků bývá často postižena tzv. pracovní paměť a paměť krátkodobá. Proto mají dyslektici potíže při úkolech jako zopakovat slovíčka řečená před několika sekundami…

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů – průzkumy ukázaly u dyslektiků obtíže při požadavku rychle jmenovat po sobě následující podněty.

Kombinace deficitů – většina odborníků se shoduje v kombinaci několika deficitů jako příčin dyslexie.[23]

Mimo ucelený souhrn deficitů uvádím také zvlášť projevy deficitů kognitivních funkcí. Ty se nemusejí projevit u všech diagnostikovaných jedinců.

- Nedostatečná integrace psychických funkcí, pomalé provádění kognitivních operací
- Zraková percepce, problémy s prostorovou orientací
- Sluchová percepce – zvukový signál je u žáků se SPU přijímán méně přesně
- Automatizace – ovlivnění všech poznatků a dovedností
- Poruchy paměti
- Obtíže s koncentrací pozornosti
- Nedostatečně rozvinutá motorika, grafomotorika[24]

3) **Behaviorální rovina:**

Do behaviorální roviny se řadí:

Rozbor procesu čtení, Rozbor procesu psaní, Rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.[25]

2.1.5 Klasifikace specifických poruch učení

Michalová upozorňuje s ohledem nutnosti týmové spolupráce učitele, speciálního pedagoga, psychologa a neurologa na důležitost znalosti 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kde jsou specifické poruchy učení zastoupeny:

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0. Specifická porucha čtení

23 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 26-31.
24 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 46.
25 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 32

F 81. 1. Specifická porucha psaní

F 81. 2. Specifická porucha počítání

F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy[26]

2.1.6 Druhy SPU

Dyslexie

Dyslexie je nejznámější ze specifických poruch učení. Úroveň čtení je u dyslektiků výrazně nižší, než jakékoliv další dovednosti konkrétního dítěte.[27]

Pojem dyslexie se často používá jako synonymum pro zkratku SPU, i když původně jde o poruchu projevující se potížemi se čtením.[28]

Jedinec s dyslexií není schopen naučit se číst pomocí běžných výukových metod. Definice dyslexie jsou podle Michalové založeny na diskrepanci mezi výsledky inteligenčních testů a na výkonu ve čtení.

Lehčí poruchy čtení, nebo poruchy čtení u jedinců s vyšším IQ mohou být objeveny až ve středním školním věku. Často si také rodiče nepřejí, aby dítě bylo za dyslektika označeno, a jsou schopni mu sami pomáhat zvládat obtíže.

Termín dyslexie se v literatuře uvádí ve dvou významech:

a) V širším slova smyslu – Vychází se stejného konceptu, jak uvádí Krejčová, Bodnárová. Myslí se tím souhrnné označení komplexu specifických vývojových poruch učení, pro které se nejčastěji používá zkratka SPU. Důvodem označení všech SPU za dyslexii je častý souběžný výskyt několika poruch u jednoho jedince.

26 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 15.
27 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 9.
28 KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., Žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ – ČESKÝ JAZYK A CIZÍ JAZYKY (2015), s. 11.

b) V užším slova smyslu – jde tedy o označení jedné specifické poruchy učení, a to poruchy čtení.[29]

V současné době se odborníci shodují na názoru, že je vhodnější termín dyslexie užívat v užším slova smyslu a pro komplex poruch užívat pojem specifické poruchy učení (SPU).

Podobně jako je tomu u definic SPU, je možné najít několik variant definic samotné dyslexie.

Pro příklad uvádím definici Z. Žlaba:

„*Specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.*“[30]

Zelinková, Čedík shrnují, že dyslexie nepostihuje jen správnost a rychlost čtení, ale také míru porozumění textu. Aby čtenář-dyslektik čtenému textu porozuměl, musí si ho přečíst opakovaně. V závažnějších případech jedinci vynechávají písmena, slabiky, čtený text si domýšlí. Vzhledem k uvedenému mívají dyslektici potíže i v dalším studiu, kdy musí přečíst a zapamatovat si větší množství informací.[31]

Jucovičová, Žáčková, Sovová uvádějí u dyslektiků rozdělení potíží při čtení na tzv. **pravohemisférové čtení**, kdy znakem je čtení pomalé, namáhavé a s menším množstvím chyb, a tzv. **levohemisférové čtení**, které je typické sice rychlým čtením, ale s častým chybováním. Při reprodukci textu děti často chybují – buď jí nejsou schopny vůbec, nebo jen s pomocí návodných otázek. Druhou možností je sice obsahově správná reprodukce čteného textu, ale s použitím slov, která byla chybně přečtená. Dále se objevují následující chyby:

- Zaměňování tvarově podobných písmen (b-d, m-n…)
- Přesmykování slabik (lokomotiva-kolomotiva)
- Vynechávání písmen, slabik nebo slov a celých vět
- Naopak přidávání písmen
- Vynechávání diakritických znamének nebo jejich chybné použití.
- Domýšlení textu[32]

29 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 16.

30 ŽLAB in MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 17.

31 ZELINKOVÁ O.; ČEDÍK M., Mám dyslexii, (2013), s. 25.

32 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.; SOVOVÁ H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, (2001), s. 7.

Michalová uvádí navíc tyto další znaky typické pro dyslexii:

- Kromě zaměňování tvarově podobných písmen ještě obtížné rozlišování samotných tvarů písmen.
- Chybné spojování psané a zvukové podoby hlásek
- Záměna zvukově blízkých hlásek
- Chybné měkčení
- Špatná intonace při čtení
- Potíže s předložkovými vazbami
- Nepochopení obsahu textu
- Předčítání nejdříve šeptem

Dále uvádím popis specifické poruchy osvojování pravopisu a poruchy osvojování psaní. Zelinková ale uvádí: *„Pojem dyslexie se začal používat jako první, vývojem teorie i praxe se vydělil pojem dysortografie a dysgrafie. Pokud není třeba blíže specifikovat, používáme pro uvedené poruchy označení dyslexie.“*[33]

Dysortografie

Tato porucha způsobuje, že žák dělá při psaní velké množství chyb, jako například zaměňování slabik, vynechávání nebo přidávání písmen, chybějící čárky a háčky, záměna slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, často nedělá mezery mezi předložkami a následujícím slovem. Pravidla pravopisu přitom zcela ovládá. V psaném projevu má problém se skladbou vět. [34]

Porucha se týká hlavně specifických dysortografických jevů (viz výše popsané příklady chyb), nezahrnuje tedy celou gramatiku.

Dysortografie může vznikat na základě špatně rozvinuté oblasti sluchové percepce, dále z dysfunkce pravé mozkové hemisféry a také u dětí s hyperaktivitou a hypoaktivitou.

Projevy dysortografie se mohou měnit v závislosti na věku žáka – do třetí třídy ZŠ se objevují typické chyby, dále se projevy zmírňují. Pokud je však na žáka vyvíjen nátlak z hlediska časových limitů, může i ve vyšších třídách ZŠ začít dělat znova chyby i přesto, že pravopis ústně ovládá. [35]

Na druhém stupni ZŠ se objevují komplikace sekundární problematikou. Konkrétně jde o potíže při psaní zápisů do sešitů formou diktování od vyučujícího. Žák mívá tedy problémy

33 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 10.

34 ZELINKOVÁ O.; ČEDÍK M., Mám dyslexii, (2013), s. 25.

35 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 18.

v českém jazyce, cizím jazyce a v naukových předmětech.[36] Pokud nebyla porucha včas diagnostikována, nebo žák „neprošel“ kvalitním procesem reedukace, často nemá zvládnuté základní učivo a nemůže navazovat vědomosti nové, vznikají tak mezery v učivu.[37]

Žlab dělí dysortografii na:

a) *Auditivní* – žáci mají potíže s pořadím hlásek ve slovech, smysl slov však chápou
b) *Vizuální* – žáci mají problém si vybavit podobu tvarově podobných písmen, chyby po sobě většinou těžko hledají, někdy naopak opravují slova, která jsou napsaná správně.
c) *Motorickou* – psaní je pro žáka v důsledku narušené jemné motoriky velmi namáhavé, nezbývají mu síly na aplikaci naučených gramatických pravidel. Takovéto projevy má však dysgrafie, mluví se tedy o možnosti, že dysortografie je jen typem dysgrafie.[38]

Pro přehlednost ještě uvádím zjednodušený souhrnný výčet typických chyb u žáka s dysortografií:

- Vynechávání písmen, slabik, slov, vět…
- Přidávání písmen, slabik i slov
- Nesprávné použití diakritických znamének
- Přesmykování slabik
- Záměny hlásek a slabik, které jsou zvukově podobné – znělých a neznělých hlásek, sykavkové hlásky – děti pravidlo znají, ale při psaní ho nepoužijí, píší, jak vyslovují.
- Psaní slov dohromady, bez mezer – zejména připojení předložek a zvratných zájmen ke slovu, psaní krátkých vět jako jedno slovo.
- Komolení slov
- Gramatické chyby – mezi specifické chyby řadíme gramatické chyby tehdy, když dítě pravidla ovládá, dokáže pravopis zdůvodnit, ale v psaném projevu stále chybuje. O dysortografické chybovosti můžeme mluvit také tehdy, kdy dítě chybuje při opisu. Nutné je však vzít oddělit postižení dyslexií, kdy opisovaný text byl už špatně přečtený. [39]

36 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.; SOVOVÁ H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, (2001), s. 7.

37 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H., Metody reedukace specifických poruch učení - Dysortografie, (2008), s. 10.

38 ŽLAB in MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 18.

39 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H., Metody reedukace specifických poruch učení - Dysortografie, (2008), s. 7.

Dysgrafie

Zelinková popisuje dysgrafii jednoduše jako poruchu osvojování psaní, která postihuje hlavně úpravu a čitelnost.[40] Michalová rozvádí tuto specifickou poruchu jako problém pro žáka se soustředit na obsahovou i gramatickou stránku psaného projevu, protože veškerou žákovu kapacitu zabírá samotný proces psaní.[41]

Největší obtíže jsou však s čitelností písma a celkovou úpravou. Tyto projevy však později již nezpůsobují velké potíže při dalším studiu nebo v práci, protože psaní rukou bývá pak nahrazeno klávesnicí počítače.[42]

Základní znaky dysgrafie shrnuje následující seznam:

- Nečitelné písmo i přes delší čas na zhotovení
- Střídání psacího a tiskacího písma, neschopnost dodržovat psaní na řádku, nerovnoměrný sklon
- Nedopisování slov, vynechávání celých slov
- Nepravidelné zarovnání textu
- Špatný úchop psacího náčiní
- Špatné držení těla při psaní
- Žák sám sobě diktuje psaný text, velká sebekontrola
- Výrazně pomalé tempo
- Výsledek psaného projevu je neadekvátní vzhledem k celkovým dovednostem žáka.[43]

Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha matematických schopností. Jedinec s dyskalkulií mívá problémy s manipulací s čísly, nezvládá matematické operace. Početní úkony provádí často spíše na základě paměti, používá počítání na prstech, nezvládá geometrii (grafomotorická porucha). Jako dyskalkulii označujeme souhrn potíží, tudíž projevy jednoho druhu nemůžeme označit jako dyskalkulii.

Rozlišujeme následující typy dyskalkulií:

- **Praktognostická dyskalkulie** – žák má potíže při matematických manipulacích s předměty nebo nakreslenými symboly.

40 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 9.
41 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 19.
42 ZELINKOVÁ O.; ČEDÍK M., Mám dyslexii, (2013), s. 25.
43 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 20.

- **Verbální dyskalkulie** – žák není schopen slovně vyjádřit počet symbolů, předmětů, či naopak si vyslovený počet představit. Nedokáže vyjmenovat číslovky od nejmenší do největší a naopak.
- **Lexická dyskalkulie** (dle Košče numerická dyslexie) – dítě není schopno přečíst matematické symboly a čísla. Namísto čísla 251 čte číslice 2, 5 a 1. Podobně jako dyslektik zaměňuje podobné tvary písmen, jedinec s lexickou dyskalkulií zaměňuje tvarově podobné číslice (3/8, 6/9).
- **Grafická dyskalkulie** (dle Košče numerická dysgrafie) – dítě není schopno psát matematické znaky. Při diktování nebo opisu číslic vynechává nuly, nebo číslice píše v opačném pořadí. Nedokáže psát jednotky pod jednotky, desítky pod desítky…
- **Operační dyskalkulie** – problémy s matematickými operacemi – sčítání, odčítání, násobení, dělení, záměna těchto operací, žák provádí písemně výpočet příkladů, které je snadné vypočítat zpaměti, pomáhá si počítáním na prstech. Obtíže se projevují ve vyšších ročnících, kde je počítáno už s automatizovanými matematickými operacemi.
- **Ideognostická dyskalkulie** – porucha v chápání matematických pojmů, od nejlehčích forem – chápání vztahů v matematických řadách (5, 10, 15, …) až po nejtěžší, kdy žák není schopen pokračovat v počítání po jedné od určeného čísla. Nedokáže převést slovní úlohu do systému čísel. [44]

Hendrik Simon ve své publikaci shrnul různé přístupy k definici dyskalkulie a v závěru dané kapitoly uvádí, že jasně definovaná dyskalkulie neexistuje – každý jedinec trpí vlastním souborem potíží, typů chyb a nalézt přesnou definici dyskalkulie není nutné. [45]

Následující názvy poruch učení se nevyskytují v zahraniční literatuře, ale přesto je dobré je uvést.[46]

44 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 44.

45 SIMON, H., Dyskalkulie – Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami, (2015), s. 159.

46 POKORNÁ, V. 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.3., rozšířené a opravené vydání, (2001), s. 59.

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Dítě má díky motorické neobratnosti špatný úchop, mívá potíže s pochopením perspektivy, výkres je nevzhledný [47]. Podle Zelinkové, Čedíka, je dyspinxie ojedinělá a blíží se k dysgrafii a dyspraxii. [48]

Dysmuzie

Jde o specifickou poruchu hudebních schopností, narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Má častější výskyt, ale má menší celkový dopad na výuku. Dělí se na dysmuzii expresivní – dítě nedokáže reprodukovat i známý tón, a dysmuzii totální, kdy jedinec hudbu celkově nechápe, nerozpozná ji.

Dyspraxie

Dyspraxie je porucha motorické obratnosti v různých oblastech, Mezinárodní klasifikace nemocí charakterizuje dyspraxii takto: *„Porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou (jinou než tou, kterou lze předpokládat u abnormality koordinace). Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech. Pohybová koordinace dítěte při jemných nebo hrubých motorických úkonech by měla být signifikantně pod úrovní očekávanou u dítěte tohoto věku a inteligence. To se nejlépe zjistí pomocí individuálně aplikovaného standardizovaného testu pro jemnou nebo hrubou motorickou koordinaci. Potíže s koordinací by měly být přítomny od raného vývoje (tj. neměly by být získané) a neměly by být důsledkem přímého působení jakýchkoliv defektů zraku, sluchu ani žádné diagnostikované sluchové poruchy. Zahrnuje: Syndrom neobratného dítěte, vývojovou poruchu koordinace, vývojovou dyspraxii.“*[49]

2.1.7 Specifické poruchy učení vs. poruchy chování

Podle odborné literatury historický vývoj specifických poruch učení souvisí s vývojem specifických poruch chování. V průběhu 60. let se u nás již hovořilo o lehké mozkové

47 ŠAUEROVÁ M.; ŠPAČKOVÁ K.; NECHLEBOVÁ E., Speciální pedagogika v praxi, (2012), s. 32.

48 ZELINKOVÁ O.; ČEDÍK M., Mám dyslexii, (2013), s. 27

49 Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, Desátá revize (MKN-10) in MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 24.

dysfunkci (LMD) a tento pojem se ustálil. Od 90. let se začíná ustalovat termín ADD/ADHD, který přináší přesnější terminologické vymezení.[50]

Jak je uvedeno v kapitole 2.1.3. Vznik specifických poruch učení, Zelinková dle výzkumu O. Kučery popisuje jako jednu z příčin obtíží u dyslektiků LMD.[51] Také Jucovičová tvrdí, že specifické poruchy učení vznikají často na bázi syndromu LMD.[52]

Zelinková uvádí příklady několika zahraničních studií, kdy byla prokázána možnost současného výskytu poruch chování a učení. Např. Barkley (1990) – 20-25 % dětí s ADHD má poruchy čtení, Du Paul (1994) – u 40 % dětí s ADHD diagnostikoval zároveň dyslexii, výzkum pod vedením prof. Shaywitze z USA (sledování vztahu mezi dyslexií a ADHD u 186 dětí ve věku 7,5-9,5 let). Závěrem studie Shaywitze je mimo jiné tvrzení, že SPU a SPCH se mohou vyskytovat společně, ale jedinci s ADHD a zároveň s poruchami čtení potřebují reedukaci pro obě poruchy zvlášť.[53]

Jucovičová shrnuje specifické poruchy chování takto:

- Dříve užívané termíny: lehká dětská encefalopatie (LDE), malá mozková dysfunkce (MMD), lehká mozková dysfunkce (LMD).
- Dnes užívané termíny: Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a syndrom poruchy pozornosti (ADD) a hyperkinetické poruchy (dle MKN 10) dělící se na poruchu pozornosti a aktivity a hyperkinetickou poruchu chování. [54]

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

„ADHD je chápáno jako vývojové chronické postižení se silným biologickým a hereditálním zatížením, jehož důsledkem je zhoršený školní a sociální výkon. Je to vývojová porucha charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.“[55]

50 ŠAUEROVÁ M.; ŠPAČKOVÁ K.; NECHLEBOVÁ E., Speciální pedagogika v praxi, (2012), s. 18.

51 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 19.

52 JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.; SOVOVÁ H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, (2001), s. 13.

53 ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, (2015), s. 198.

54 JUCOVIČOVÁ, D., Specifické poruchy učení a chování, (2014), s. 40.

55 ŠAUEROVÁ M.; ŠPAČKOVÁ K.; NECHLEBOVÁ E., Speciální pedagogika v praxi, (2012), s. 34.

2.1.8 Specifické poruchy učení ve středním odborném vzdělávání

Legislativní rámec

Vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení spadá pod vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami. To je popsáno v zákoně č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, dále vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb.[56]

Se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení počítá také rámcový vzdělávací pro jednotlivé obory. Jsou popsány návrhy možných úlev pro žáky se specifickými poruchami učení, ale je také počítáno s určitou přípravou ze školy, odkud jedinec přichází – tedy vytvořený systém pomůcek a nápravných či kompenzačních postupů.

Michalová uvádí, že mezi děti, které mají problémy na druhém stupni ZŠ a na středních školách, patří zejména ty, u nichž sice byla specifická porucha učení diagnostikována dříve, ale i přes odbornou pomoc nedošlo ke kompenzaci poruchy, nebo děti, u kterých byla specifická porucha učení diagnostikována později.

Na středních školách jsou na žáky kladeny vyšší nároky, musí rychleji pracovat při výuce a reagovat na rozdílné požadavky různých učitelů.

Legislativně je péče o žáky zajištěna i na středních školách, celková míra benevolence je však v rukách dané školy. Záleží také na povaze studijního oboru, tedy do jaké míry je možné poskytovat úlevy, aniž by byly v rozporu s profilem absolventa.[57]

Dalším nebezpečím u dospívajícího žáka jsou tzv. sekundární obtíže, které vznikají jako důsledek specifických poruch učení. Žák vykonává na překonání obtíží velké úsilí, ale výsledky tomu neodpovídají. Trpí potom pocity méněcennosti, odporem ke škole, obtížemi začlenit se do kolektivu. Dospívající žák sám vůči sobě zaujímá nějaký postoj, u žáků se specifickými poruchami učení to bývá právě pocit méněcennosti. Proto je důležitá včasná

56 ŠKOLSKÝ ZÁKON VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM OD 1. 9. 2017 DO 31. 8. 2018. msmt.cz. [online]. [vid. 2018-03-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018

57 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 3.

intervence, informovanost učitelů, správné způsoby reedukace, aby v důsledku toho mohl jedinec studovat stejným tempem, jako jeho spolužáci.[58]

Závěrem k této kapitole uvádím úryvek Zelinkové, Čedíka z kapitoly „DYS- A PROŽÍVÁNÍ“: *„Negativní pocity spojované s opakovaným neúspěchem představují dlouhodobou zátěž. Dítě si přestává věřit nejen v rizikovém předmětu, ale i v dalších, dosud bezproblémových aktivitách. Uvedené obtíže bohužel s odchodem ze základní školy nevymizí, pouze se mění jejich projevy. Negativní vliv specifických poruch učení na citový a sociální život může člověka poznamenat více než poruchy samy.“*[59]

2.2 Odborný výcvik – terminologie

Praktické vyučování:

Jde o součást vzdělávání na středních školách, učilištích i vysokých školách. Usiluje se v něm o získání schopnosti aplikovat získané teoretické znalosti také v praxi a o osvojení potřebných příslušných dovedností.

Odborný výcvik:

Odborný výcvik je formou praktického vyučování. Dalšími takovými jsou učební praxe a odborná nebo umělecká praxe. [60]

2.3 Profil absolventa oboru reprodukční grafik

Profil absolventa každého oboru středního odborného vzdělávání je uveden v rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělávání. V praktické části mé bakalářské práce se zabývám žáky se SPU studující obory zaměřené na grafiku. Pro popis kompetencí absolventa a jeho uplatnění níže uvádím informace k oboru vzdělávání 34-53-H/01 Reprodukční grafik.

Vzdělávání v oboru reprodukční grafik směřuje k tomu, aby si žáci v souladu s cíli středního odborného vzdělávání vytvořili klíčové kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, kompetence využívat prostředky informačních

58 MICHALOVÁ, Z., Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, (2001), s. 9.

59 ZELINKOVÁ O.; ČEDÍK M., Mám dyslexii, (2013), s. 27

60 PALÁN, Z.. Andragogický slovník/Praktické vyučování. In: Andromedia.cz [online]. [vid. 2018-03-02]. Dostupné z: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/prakticke-vyucovani

a komunikačních technologií a pracovat s informacemi) **i odborné kompetence (uplatňovat estetické principy polygrafické výroby, znát organizační strukturu polygrafického výrobního odvětví, zajišťovat technologickou přípravu textových a obrazových podkladů, vytvářet vhodný design výrobků, vykonávat práce v celém procesu předtiskové přípravy, realizovat zpracování výrobku včetně kontroly kvality, dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb, jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje)**.

Uplatnění absolventa:

„Absolvent oboru má předpoklady k tomu, aby po příslušné praxi prokázal schopnost rychle se přizpůsobit pracovním činnostem v reklamních agenturách, v grafických studiích, v DTP studiích při tiskárnách, ve výrobních úsecích nakladatelství a vydavatelství. Je schopen připravovat a zhotovovat veškeré tiskové podklady pro výrobu tiskových forem používaných v polygrafické výrobě. Je schopen přijímat textové a obrazové podklady pro předtiskovou přípravu a zakázky od zákazníka jak na datových nosičích, tak i formou dálkového elektronického přenosu. Tato data je schopen kvalifikovaně posoudit z hlediska vhodnosti a úplnosti, v případě nutnosti je opravit. Ovládá technologie a počítačové programy používané pro zpracování obrazu a textu.“[61]

2.4 Závěr teoretické části

Teoretická část mé práce by mohla být shrnutím problematiky SPU pro začínající učitele nebo učitele, kteří se nově dostávají do kontaktu s žáky se specifikou poruchou učení. A teprve tápou a hledají informace.

V momentě, kdy jsem se jako učitel odborného výcviku setkal s žákem, který měl výraznější projevy dyslexie, sám jsem hledal literaturu, kde je problematika popsána a shrnuta v rovině od vzniku SPU po projevy jednotlivých poruch. Měl jsem mylnou představu, že SPU s příchodem na střední školu se už neprojevují… Pro výklad tohoto tématu jsem využil kapitolu Specifické poruchy učení ve středním odborném vzdělávání. Ale projevy SPU při středoškolském odborném vzdělávání najdeme i v charakteristikách jednotlivých poruch. Některé projevy se mohou zmírnit správnou reedukací na základní škole, nicméně to neznamená, že jedinec přichází na střední školu zcela bez obtíží. Naopak se mohou vyskytnout tzv. sekundární obtíže, které jsem také popisoval.

61 RVP pro střední odborné vzdělávání. nuv.cz. [online]. [vid. 2018-03-03]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%203453H01%20Reprodukcni%20grafik.pdf

3 Praktická část

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření mezi studenty je zjistit, jaké povědomí mají o své specifické poruše učení žáci, kteří takovou poruchou trpí, dále jaké mají zkušenosti z výuky odborného výcviku. Účelem je získaná data porovnat a zjistit tak míru znevýhodnění žáků se specifickými poruchami učení při středním odborném vzdělávání, konkrétně při odborném výcviku, tzn., jestli určitým způsobem SPU ovlivňují výkon a úspěch žáka a z nasbíraných dat také porovnáním odpovědí zjistit, jaké konkrétní projevy mají specifické poruchy učení u jednotlivých žáků v konkrétním studijním oboru a jestli si jsou žáci schopni sami pomoci kupříkladu použitím některých moderních nástrojů. Jak naznačuji v úvodu své bakalářské práce, výsledky výzkumného šetření také mapují skutečnou míru pomoci ze strany učitelů při reedukaci specifických poruch učení.

Ve výzkumném šetření mezi učiteli cílím na zjištění, jestli jsou učitelé dostatečně informování v problematice specifických poruch učení, dále pak jestli znají specifika práce s žáky postiženými SPU při odborném výcviku konkrétního studijního oboru, zda jsou žákům ochotni a schopni pomoci při práci nebo při přípravě na vyučování.

3.2 Metoda výzkumného šetření

Pro výzkum mezi žáky a také mezi učiteli jsem zvolil empirickou kvantitativní metodu, tedy dotazníky. Tuto metodu jsem upřednostnil před osobními rozhovory, protože řada studentů nebyla ochotná rozhovory poskytnout. Dotazník pro žáky byl distribuován prostřednictvím služby Google dotazníky, tudíž každý respondent ho mohl vyplnit zcela anonymně, ať už ve škole nebo doma. Dotazník pro učitele byl distribuován jak službou Google dotazník, tak v tištěné podobě.

Dotazník pro žáky se skládal z 25 otázek – 22 otázek mělo několik možností předem daných odpovědí, z toho 2 otázky nabízely doplnění vlastní a 3 otázky byly otevřené.

Dotazník pro učitele se skládal z 20 otázek – všechny otázky měly několik možností předem daných odpovědí, z toho 1 otázka nabízela doplnění vlastní možnosti

3.3 Vzorek respondentů

Dotazníky byly rozeslány do několika středních odborných škol na území ČR. Respondenty z řad žáků tvoří 13 dívek a 9 chlapců studujících obor reprodukční grafik nebo jemu příbuzné obory. Celkem jsem získal 22 vyplněných dotazníků od žáků. Dotazníky pro učitele obdrželi

učitelé odborného výcviku výše zmíněného oboru. Od pedagogů jsem získal 11 vyplněných dotazníků.

3.4 Vyhodnocení praktické části

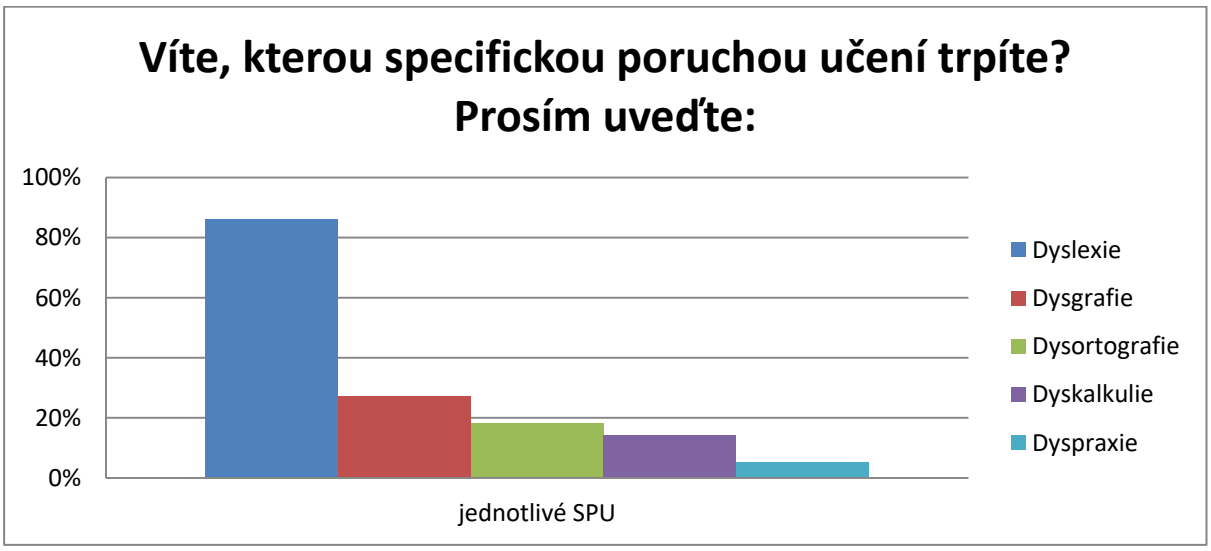
V následujících kapitolách podrobně rozebírám získaná data. Některá z nich prezentuji pro lepší přehlednost v tabulkách nebo grafech.

3.4.1 Výsledky výzkumného šetření – žáci

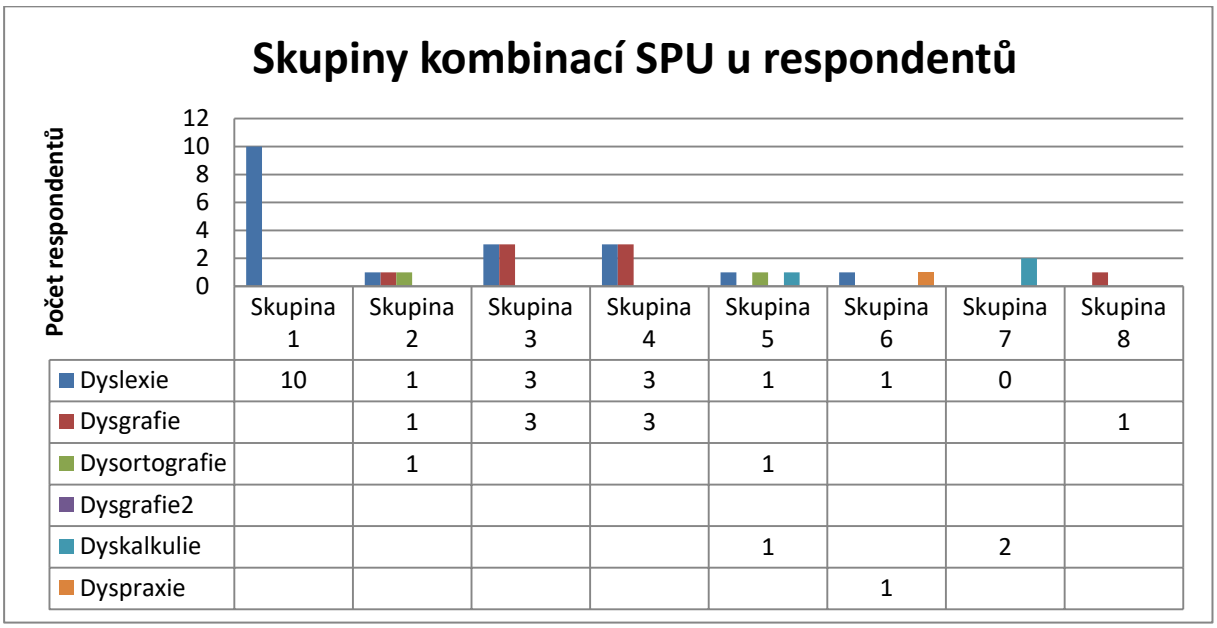
V této kapitole provádím statistický rozbor výsledků dotazníkového šetření mezi žáky. Kromě textového popisu odpovědí na jednotlivé otázky připojuji také grafické znázornění pomocí grafů.

Vyhodnocení otázky č. 1 - Víte, kterou specifickou poruchou učení trpíte? Prosím uveďte.

Na úvod dotazníku jsem zvolil otázku, zda respondenti vědí, kterou/kterými SPU trpí. 86 % jich uvedlo dyslexii, 27 % dysgrafii, 18 % dysortografii, 14 % dyskalkulii a 5 % dyspraxii. (znázorněno grafem č. 1) Sečtením procentuálních výsledků získáme údaj 150 %, z čehož vyplývá, že někteří respondenti mají diagnostikovaných několik poruch zároveň. To znázorňuje graf č. 2. Respondenty jsem v něm rozdělil do 8 skupin podle uvedených SPU.



Graf č. 1 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 (Autor)

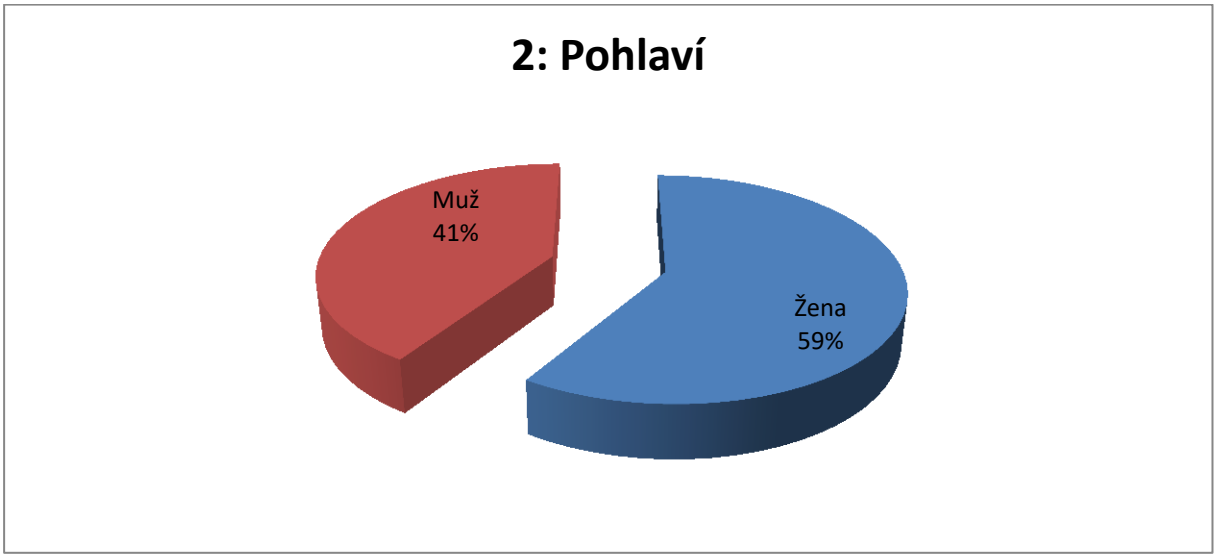


	Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3	Skupina 4	Skupina 5	Skupina 6	Skupina 7	Skupina 8
Dyslexie	10	1	3	3	1	1	0	
Dysgrafie		1	3	3				1
Dysortografie		1			1			
Dysgrafie2								
Dyskalkulie					1		2	
Dyspraxie						1		

Graf č. 2 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 2 - Pohlaví

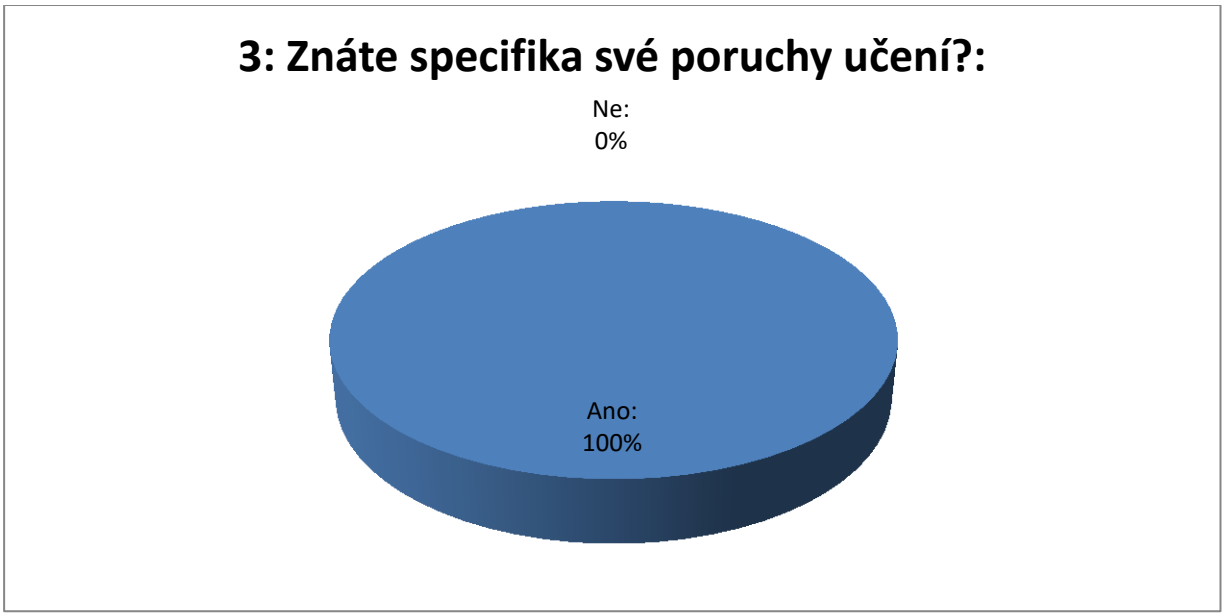
Z 22 respondentů uvedlo 9 (41 %) pohlaví „Muž“ a 13 (59 %) pohlaví „Žena“.



Graf č. 3 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 3 - Znáte specifika své poruchy učení?

Na tuto otázku z dotazníku odpověděli všichni respondenti „Ano“. Tento výsledek splnil má očekávání – u žáků na střední škole jsem očekával, že již dokáží svou poruchu učení nejen pojmenovat, ale i specifikovat. Konkrétněji se tomuto věnuje následující otázka.



Graf č. 4 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 4 - Popište krátce, jaké problémy máte při vyučování na odborném výcviku.

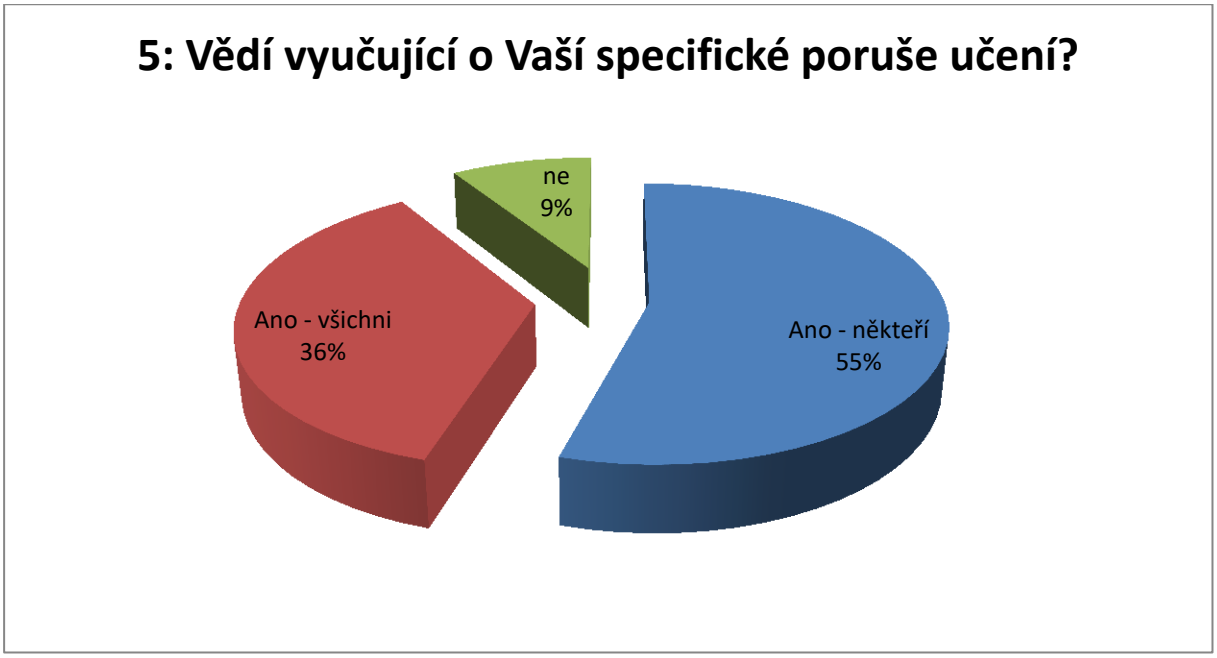
Zde uvádím tabulku odpovědí tak, jak byly zapsány v dotaznících od jednotlivých respondentů. V levém sloupci tabulky uvádím poruchy, které respondent uvedli.

Uvedené SPU (ot. č. 1)	Uvedené problémy při PV/OV (ot. č. 4)	Uvedené SPU (ot. č. 1)	Uvedené problémy při PV/OV (ot. č. 4)
Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	Malá písemna v programech, když píšu práci delam mnoho chyb, škrabu jak kocour	**Dyslexie**	mivam problémy při zápisech z vykladu a při opravě textu.
Dyslexie, dysgrafie	Někdy nestíhám výpisky, dělám chyby při sazbě textu v zadaném úkolu...	**Dyskalkulie**	vytváření zákresu, když musím počítat rozměry tiskovin
Dyslexie	pracuji pomaleji než ostatní	**Dysgrafie**	problém s opisem testu, málo času
Dyslexie, dysortografie,	největší problémy mám při výrobě zákresů a při zpracování korektury	**Dyslexie, dysortografie**	Dělám chyby v textech
Dyslexie, dysgrafie	nestíhám dělat výpisky a nestíhám také zadané úkoly	**Dyslexie**	S opisem rukopisu
Dyslexie, dysortografie, dyskalkulie	jsem pomalý, špatně počítám rozvržení dokumentu	**Dyslexie, dysgrafie**	při tvorbě zákresu, výpisky
Dyslexie, dysortografie	špatně se mi dělají poznámky, špatně se mi dělá korektura textu	**Dyslexie**	celkově mi trvá práce delší dobu
Dyslexie	Jsem pomalý	**Dyslexie**	Jde mi to pomalu.
Dyspraxie a dyslexie	pomalejc chápu zadané úkoli mám problémy při výpiskách	**Dyslexie**	na praxi moc problémy nemám, jen při korektuře textu
Dyskalkulie	dělá mi problémy jednoduché počítání, nedokážu se soustředit na složitější výpočty,	**Dyslexie**	Nemám problémy
Dyslexie	nemám	**Dyslexie**	čtení textu, opravy chyb

Tabulka č. 1 – Odpovědi na otázku č. 4 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 5 - Vědí vyučující o Vaší specifické poruše učení?

Touto otázkou jsem cílil na zjištění, zda žáci středoškolské věkové skupiny oznamují svou diagnostikovanou poruchu ve škole všem učitelům, jen některým, nebo vůbec nikomu. Na otázku odpovědělo 12 respondentů (55 %) „Ano – někteří“, 8 respondentů (36 %) uvedlo odpověď „Ano – všichni“ a 2 (9 %) označilo možnost „Ne“.



Graf č. 5 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 (Autor)

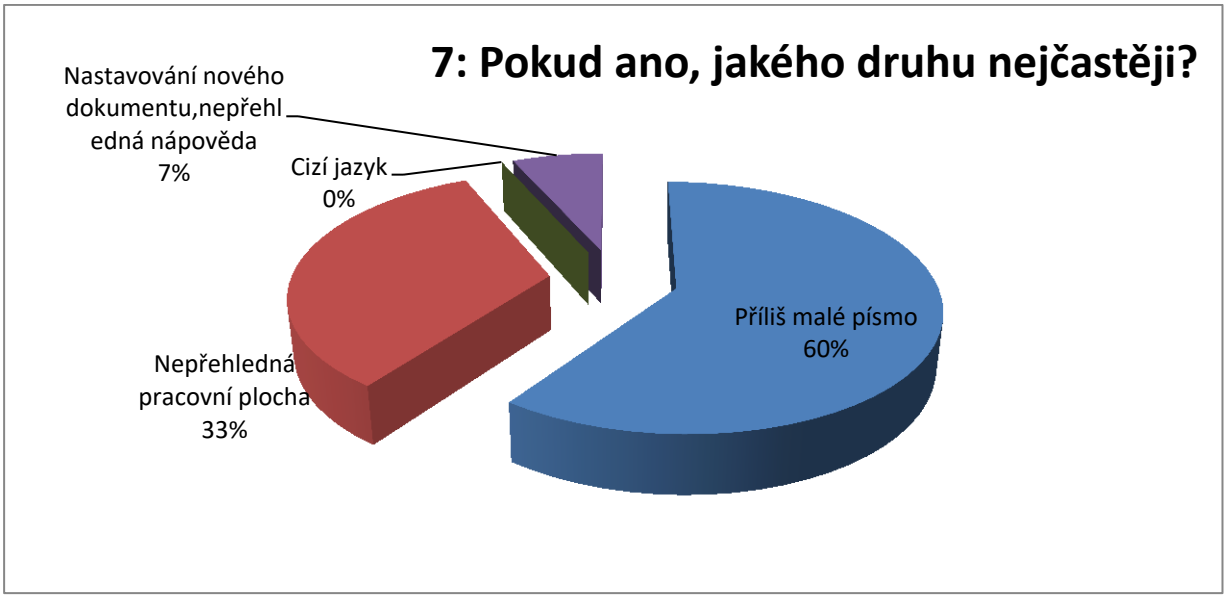
Vyhodnocení otázky č. 6 - Máte nějaké problémy plynoucí z Vaší poruchy při práci s grafickými editory?

14 respondentů (64 %) uvedlo odpověď „Ano“, 8 respondentů (36 %) označilo možnost „Ne“. Podrobnějšími informacemi se zabývám ve vyhodnocení otázky č. 7.

Graf č. 6 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 7 - Pokud ano, jakého druhu nejčastěji?

Tato otázka byla nepovinná, neboť byla zvolena jako doplňující pro odpověď „Ano“ u otázky č. 6. Respondenti mohli označit jednu ze tří přichystaných opovědí, nebo dopsat svou vlastní. Z celkem 15 respondentů jich 9 (60 %) označilo odpověď „Příliš malé písmo“, 5 žáků (33 %) zvolilo odpověď „Nepřehledná pracovní plocha“, nikdo neoznačil odpověď „cizí jazyk“ a jeden respondent (7 %) uvedl vlastní formulaci: „Nastavování nového dokumentu, nepřehledná nápověda“. Z údajů se dá vyčíst, že jasně největší četnost byla u odpovědi „Příliš malé písmo“, což se dá přisuzovat velkému zastoupení dyslektiků mezi respondenty.



Graf č. 7 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 8 - Ukázal Vám vyučující, zda a jak se dá upravit nastavení vzhledu editoru pro Vaše potřeby?

Pracovní prostředí většiny grafických programů se dá snadno nastavit tak, aby bylo přehlednější. Velkou roli v tomto hraje například velikost písma, která se dá změnit. Změna nastavení se pak promítne v dialogových oknech, paletách nástrojů a v oknech s možnostmi nástrojů. Zajímalo mě, zda vyučující podobné možnosti ukazují žákům. Odpověď „Ano“ uvedlo 7 respondentů (32 %), „Ne“ odpovědělo 7 respondentů (32 %), možnost „chtěl mi to ukázat, ale umím to sám/sama“ označili 4 žáci (18 %) a variantu „Ne, ale umím to sám/sama“ označili také 4 žáci (18 %). Podobnou otázku, (pouze otočenou z pohledu učitele) jsem pokládal i vyučujícím. O provázanosti výsledných odpovědí hovořím v závěru praktické části.

Graf č. 8 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 9 – Máte znalosti týkající se korektorských značek?

Na tuto otázku odpovědělo 20 respondentů (91 %) „Ano“ a 2 respondenti (9 %) označili odpověď „Ne“. Otázka mě zajímala, neboť v korektuře textu jde hlavně o rozpoznání chyb a překlepů, což by mohlo dělat větší problémy dyslektikům a dysortografikům. K tomuto se váže také otázka č. 10.

Graf č. 9 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 10 – Míváte potíže při čtení a zpracovávání korektury od korektora textu?

Otázka se vázala na odpověď „Ano“ v otázce č. 9, byla tudíž nepovinná. Z 20 respondentů jich 18 (90 %) označilo odpověď „Ano“ a 2 respondenti (10 %) uvedli „Ne“.

Graf č. 10 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 11 – Setkáváte se s potížemi během výkladu nové látky?

15 respondentů (68 %) uvedlo odpověď „Ne“, 7 respondentů (32 %) odpovědělo „Ano“. Výsledek potvrdil mou domněnku, že specifické poruchy učení nemají velký vliv na zvládání a chápání výkladu nové látky, ať už se jedná o teoretické nebo praktické vyučování.

Graf č. 11 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 (Autor)

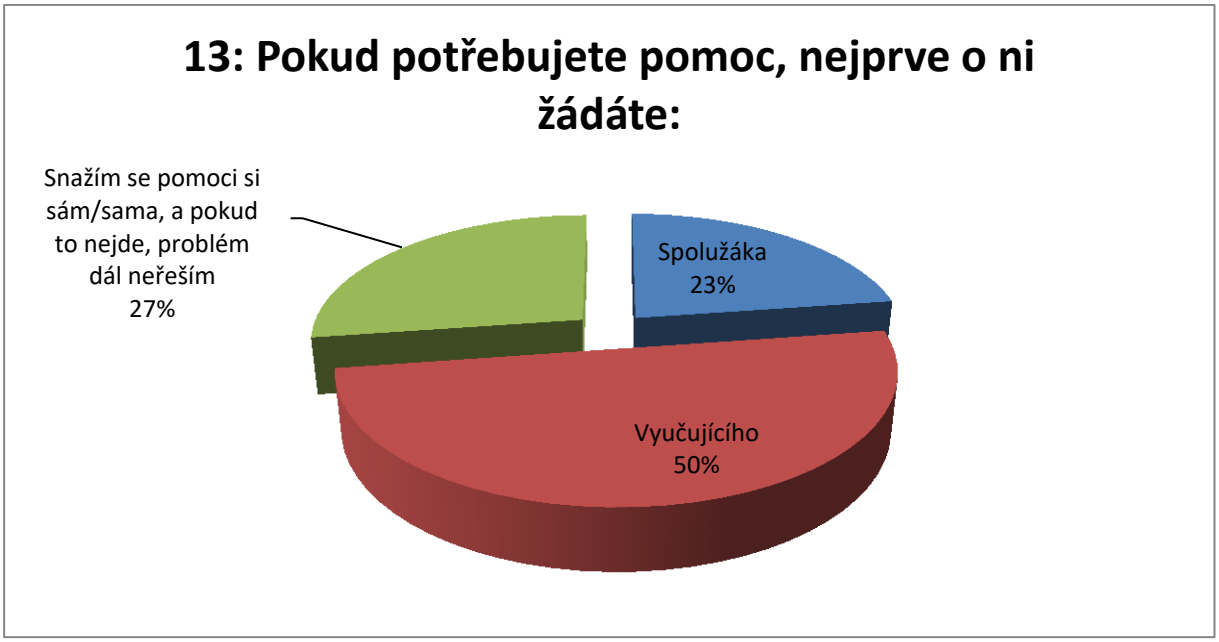
Vyhodnocení otázky č. 12 – Setkáváte se na odborném výcviku s potížemi během nácviku nových znalostí?

15 respondentů (68 %) na tuto otázku odpovědělo „Ano“, 7 respondentů (32 %) označilo možnost „Ne“. Zajímavé je srovnání vyhodnocení této otázky s otázkou č. 6, kde jsem zjišťoval, jestli mají žáci při práci s grafickými editory problémy plynoucí z některé/některých specifických poruch učení. Pokud se podíváme na číselné vyhodnocení obou otázek, vidíme jistou shodu, tedy 64 % respondentů uvedlo, že mají potíže při práci s grafickými editory, a 68 % žáků má pak potíže během nácviku nových znalostí. Položením těchto dvou otázek jsem mimo jiné cílil na ověření pravosti získaných dat, neboť v oboru reprodukční grafik se na odborném výcviku pracuje v drtivé většině případů s grafickými editory. Shoda ve výsledcích obou otázek pravost odpovědí potvrzuje.

Graf č. 12 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 13 - Pokud potřebujete pomoc, nejprve o ni žádáte:

Vzhledem k cílům mého výzkumného šetření (konkrétně zjištění skutečné míry pomoci ze strany učitelů) mě zajímalo, jestli jsou žáci schopni o pomoc učitele také požádat. Zeptal jsem se proto, koho respondenti žádají jako prvního o pomoc, pokud to potřebují. Spolužáka o radu žádá 5 respondentů (23 %), učitele žádá o pomoc 11 respondentů (50 %) a 6 respondentů (27 %) označilo odpověď „Snažím se pomoci si sám/sama, a pokud to nejde, problém dál neřeším“. Z výsledků vyčteme, že polovina žáků neváhá v případě potíží oslovit učitele jako první možnost.



Graf č. 13 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 14 – Pokud nechcete nikoho žádat o pomoc, je to z důvodu:

Otázka byla nepovinná – respondenti ji vyplňovali jen v případě, kdy označili v otázce č. 13 možnost „Snažím se pomoci si sám…“. Takových žáků bylo 6. Z nich 4 (67 %) uvedlo jako důvod možnost „Dřívější špatné zkušenosti (kritická reakce vyučujícího, posměch spolužáka)“, 1 respondent (17 %) odpověděl, že se stydí a 1 respondent (17 %) uvedl vlastní formulaci odpovědi – „Rád řeším své problémy sám“.

Graf č. 14 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 (Autor)

Při samotném zápisu z výkladu mohou u některých žáků nastat potíže plynoucí z jejich SPU. Proto jsem několik otázek z dotazníku věnoval právě pozornosti k zápisům a studijním materiálům.

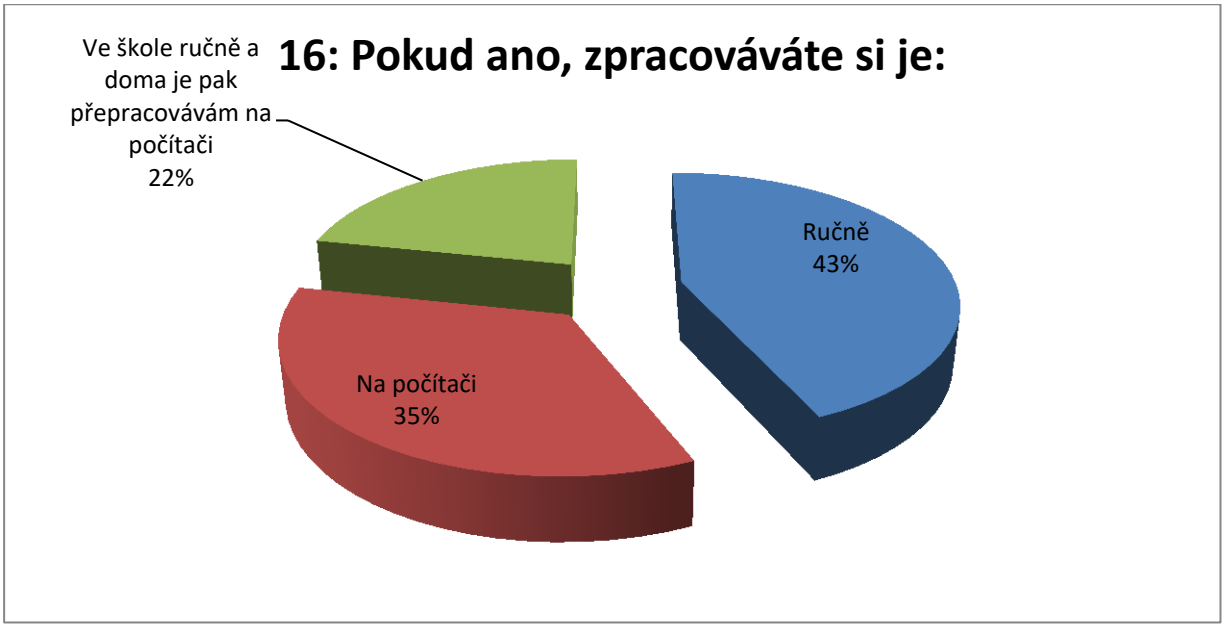
Vyhodnocení otázky č. 15 – Děláte si během odborného výcviku vlastní poznámky?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda si respondenti na odborném výcviku dělají výpisky. 21 žáků (95 %) odpovědělo „Ano“ a pouze 1 žák (5 %) označil možnost „Ne“.

Graf č. 15 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 15 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 16 – Pokud ano, zpracováváte si je:

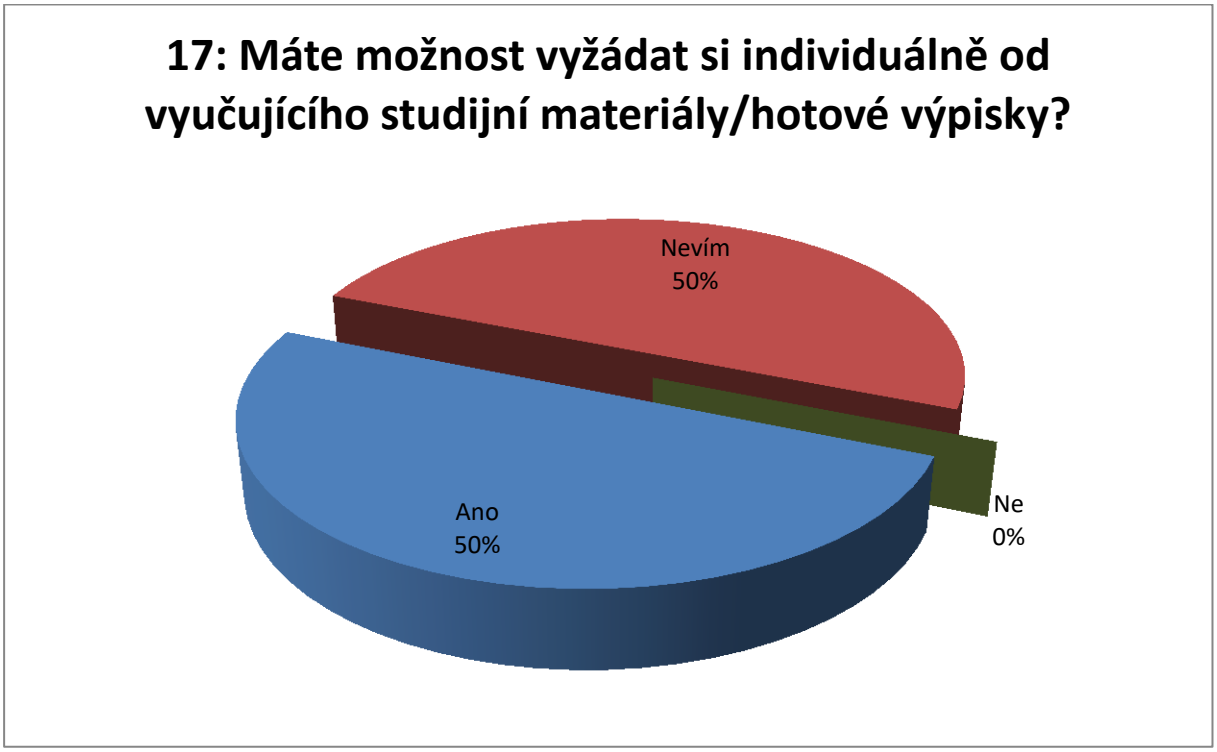
Opět šlo o nepovinnou a upřesňující otázku vázanou k odpovědi „Ano“ u ot. č. 15. Respondenti k otázce jakým způsobem zpracovávají výpisky, volili následující odpovědi: „Ručně“ – 10 žáků (43 %), „Na počítači“ – 8 žáků (35 %), „Ve škole ručně a doma je pak přepracovávám na počítači“ – 5 žáků (22 %).



Graf č. 16 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 17 – Máte možnost vyžádat si individuálně od vyučujícího studijní materiály/hotové výpisky?

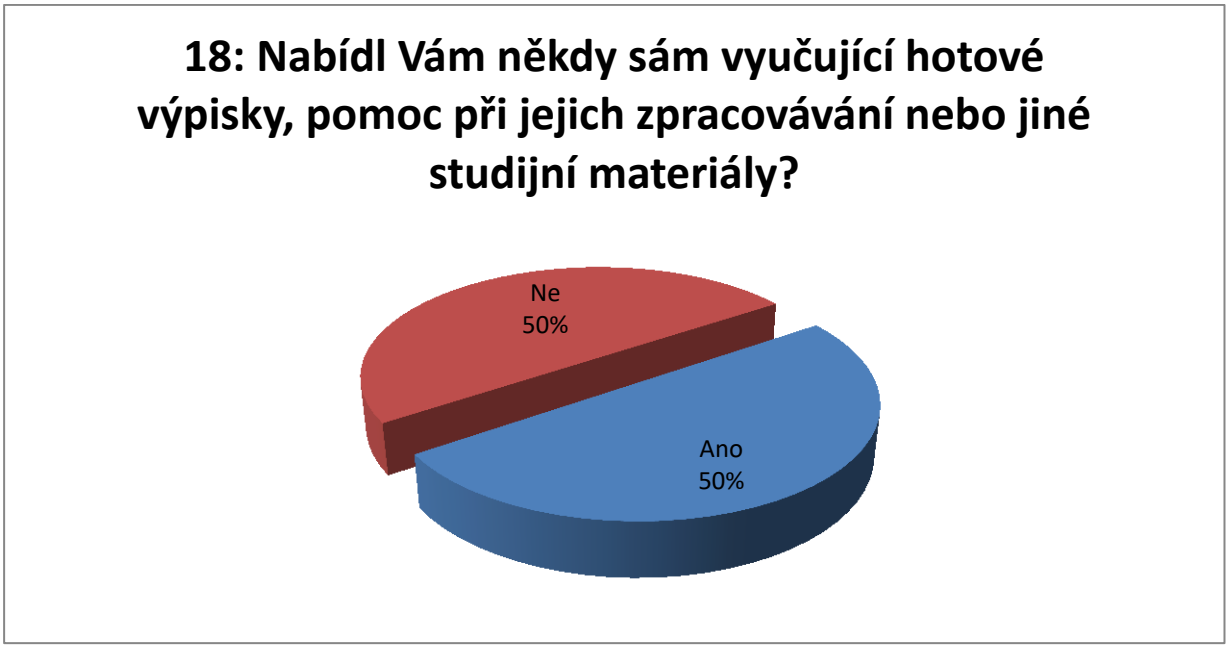
Tuto otázku jsem zařadil do dotazníku, abych zjistil, zda žáci vědí o možnosti požádat vyučujícího o hotové studijní materiály jako podklad ke studiu. Přesně polovina respondentů, tedy 11 žáků (50 %) uvedla odpověď „Ano“, druhá polovina odpověděla „Nevím“. Nikdo nevyužil odpovědi „Ne“.



Graf č. 17 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 17 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 18 – Nabídl Vám někdy sám vyučující hotové výpisky, pomoc při jejich zpracovávání nebo jiné studijní materiály?

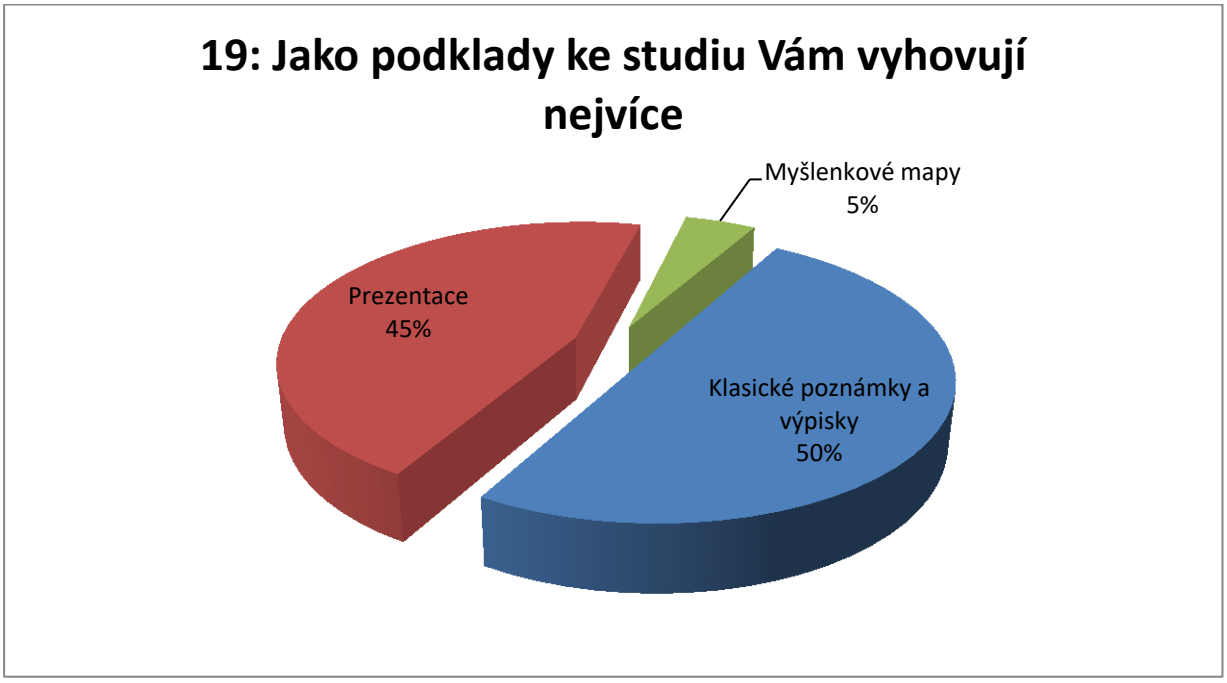
Jde o podobnou otázku jako ot. č. 17, rozdíl je v cílení na iniciativu vyučujícího vůči žákům. Tedy jestli učitel žákům materiály i sám nabízí. Kromě samotné informace, že polovina učitelů iniciativně hotové materiály nabízí žákům, se získané výsledky stávají potvrzujícími pro výsledky ot. č. 17. Respondenti se v odpovědích rozdělili na stejné poloviny, tedy „Ano“ uvedlo 11 žáků (50 %) a druhá polovina odpověděla „Ne“ - vyučující hotové materiály nenabídl a žáci tudíž nevědí, zda je možné si je vyžádat.



Graf č. 18 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 18 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 19 – Jako podklady ke studiu Vám vyhovují nejvíce:

Odpověď „Klasické poznámky a výpisky“ zvolilo 11 respondentů (50 %), možnost „Prezentace“ zvolilo 10 žáků (45 %) a „Myšlenkové mapy“ označil 1 žák (5 %). Téměř poloviční zastoupení odpovědi „prezentace“ si lze vysvětlovat skutečností, že pro dyslektiky je to často forma studijních podkladů mnohem snadnější pro učení oproti poznámkám, kde je mnohem více textu.



Graf č. 19 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 (Autor)

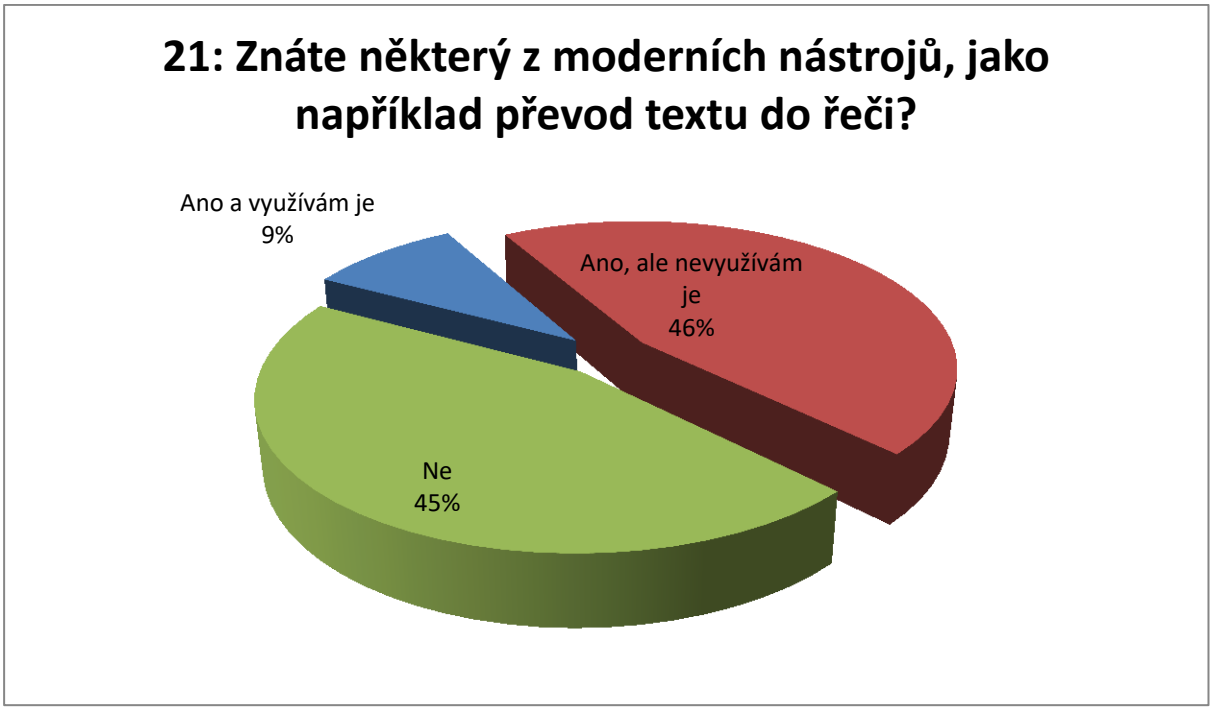
Vyhodnocení otázky č. 20 – Bere vyučující během výkladu a případného diktování poznámek ohled na Vaše znevýhodnění?

Poslední z otázek zabývající se poznámkami a zápisy z výkladu cílila na zjištění, zda vyučující bere v potaz znevýhodnění žáků, kteří díky některým SPU mohou psát pomaleji než ostatní. Kladně odpovědělo pouze 8 žáků (36 %), zápornou odpověď uvedlo 14 (64 %) respondentů.

Graf č. 20 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 20 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 21 – Znáte některý z moderních nástrojů, jako například převod textu do řeči?

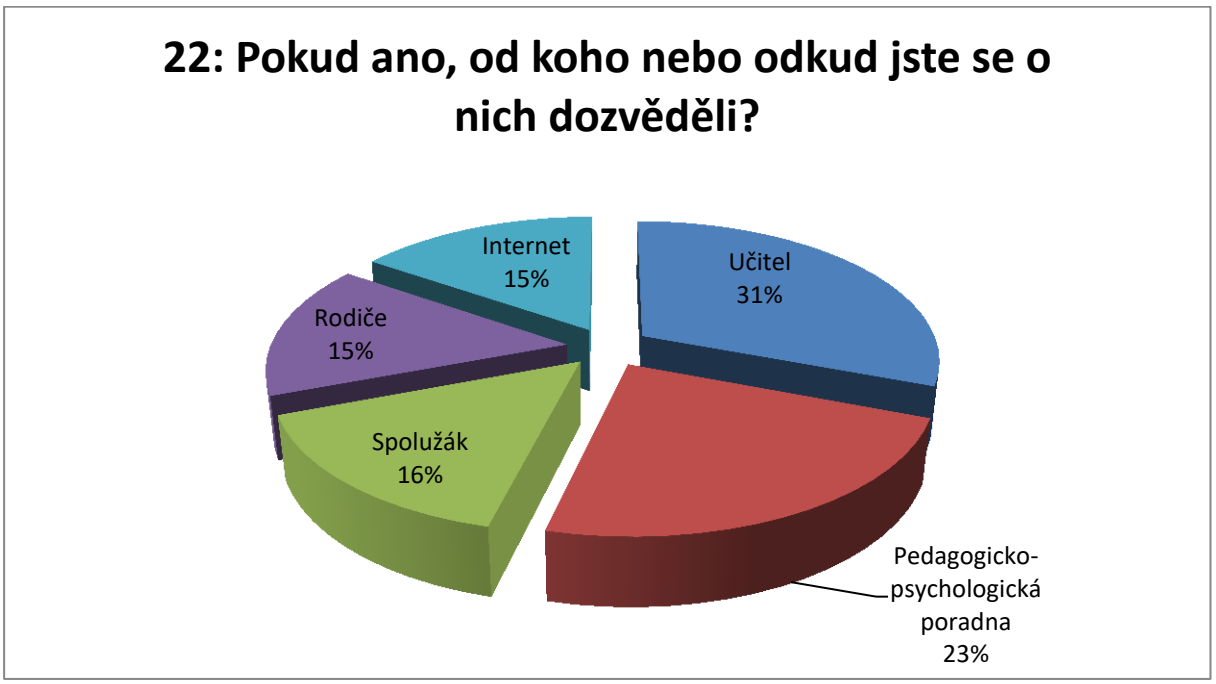
Žákům, kteří mají vlivem dyslexie větší problémy se čtením, by mohlo pomoci užití nástroje Převod textu do řeči. Pokud by tedy měli k dispozici zmíněný nástroj a podklady ke studiu v elektronické formě, mohlo by to pro ně znamenat výrazné ulehčení studia. Zajímalo mě proto, zda o tomto nástroji respondenti vědí a zda jej používají. Z celkového počtu 22 žáků 2 (9 %) uvedli, že nástroj znají a využívají jej, 10 respondentů (45 %) podobné nástroje zná, ale nevyužívá je a 10 žáků (45 %) takové nástroje nezná vůbec.



Graf č. 21 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 21 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 22 – Pokud ano, od koho nebo odkud jste se o nich dozvěděli?

Otázka vázaná na kladné odpovědi z ot. č. 21 měla za úkol zjistit od koho, případně odkud se respondenti dozvěděli o existenci nástrojů jako je například Převod textu do řeči. Respondenti v tomto případě odpovědi sami formulovali, proto jsem výsledná data shrnul a vytvořil 5 skupin odpovědí: Z celkem 12 respondentů 4 (31 %) uvedli „Učitel“, 3 žáci (23 %) odpověděli „pedagogicko-psychologická poradna“, 2 žáci (15 %) odpověděli „Spolužák“, a stejný počet respondentů uvedl „rodiče“ a stejně tak „Internet“.



Graf č. 22 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 22 (Autor)

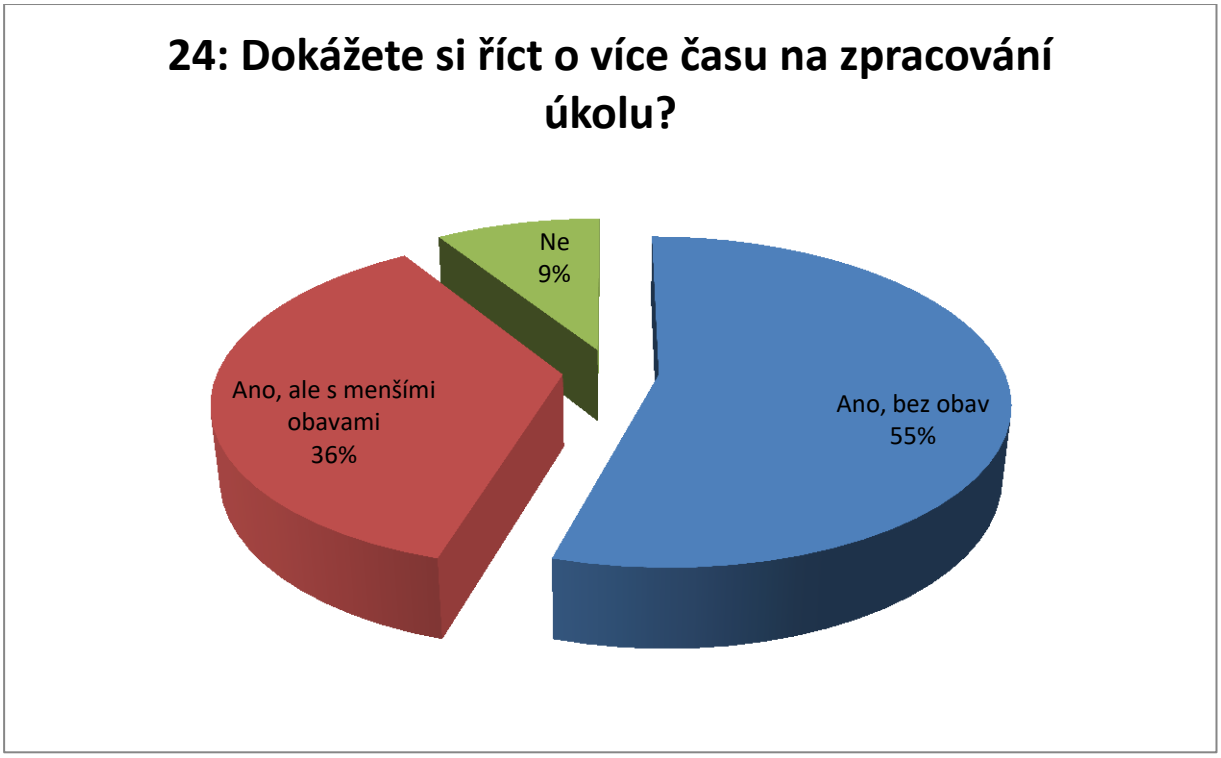
Vyhodnocení otázky č. 23 – Dostáváte na zpracování úkolu více času než ostatní spolužáci?

Cílem otázky bylo zjistit, zda jsou žáci se SPU časově zvýhodněni při zpracování zadaných úkolů. 7 respondentů (29 %) označilo odpověď „Ano, o určený čas déle“, 8 žáků (33 %) odpovědělo „Ano, o kolik více potřebuji“ a 9 respondentů (38 %) využilo odpovědi „Ne“.

Graf č. 23 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 23 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 24 – Dokážete si říct o více času na zpracování úkolu?

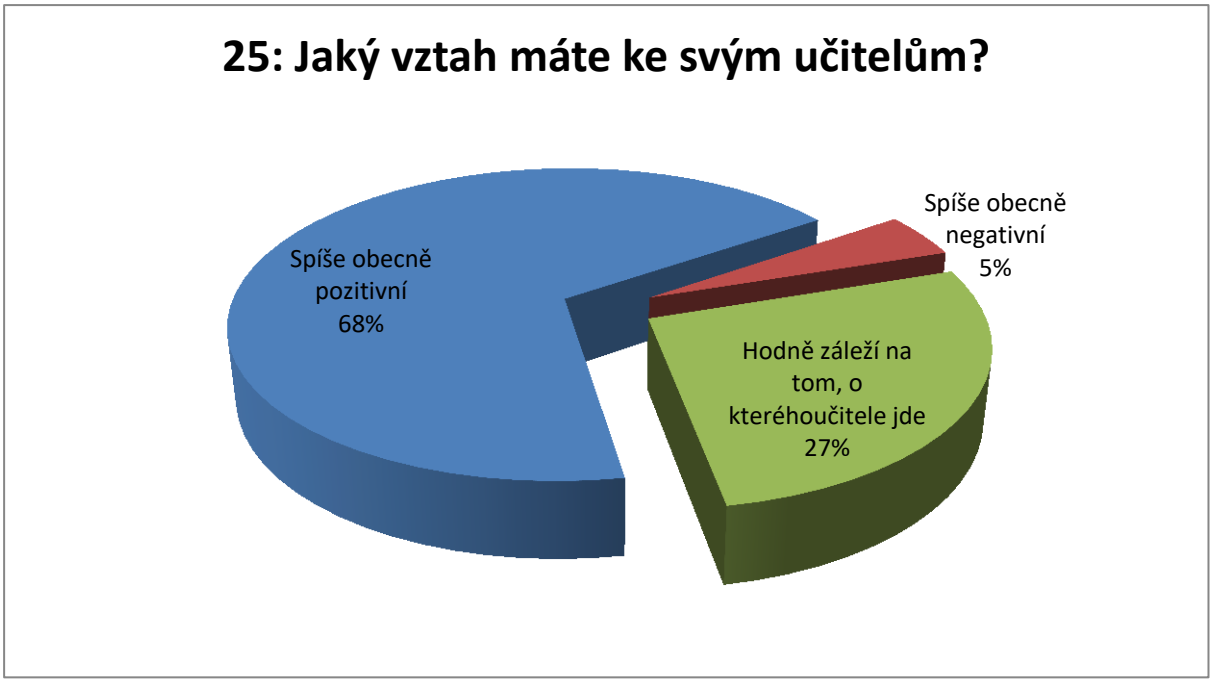
V souvislosti s předcházející otázkou mě zajímalo, jestli se žáci ostýchají požádat o delší čas na zpracování úkolu. Respondenti volili ze tří možných odpovědí takto: 12 žáků (55 %) odpovědělo „Ano, bez obav“, 8 žáků (36 %) odpovědělo „Ano, ale s menšími obavami“ a 2 žáci (9 %) uvedli odpověď „Ne“.



Graf č. 24 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 24 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 25 – Jaký vztah máte ke svým učitelům?

Pro dobré fungování interakce mezi učitelem a žákem je důležitá vzájemná důvěra. Při procesu výuky žáků se SPU to dle mého platí dvojnásob. Proto jsem dotazník pro žáky uzavřel otázkou s cílem získat informaci o tom, jak žáci vnímají vztah ke svým učitelům. 15 žáků (68 %) uvedlo odpověď „Spíše obecně pozitivní“, 1 žák (5 %) odpověděl „Spíše obecně negativní“ a 6 respondentů (27 %) označilo možnost „Hodně záleží na tom, o kterého učitele jde“. Dle výsledků se dá usoudit, že drtivá většina zaujímá k učitelům pozitivní a spravedlivý postoj a v podstatě reflektují v něm také chování učitele k žákům.



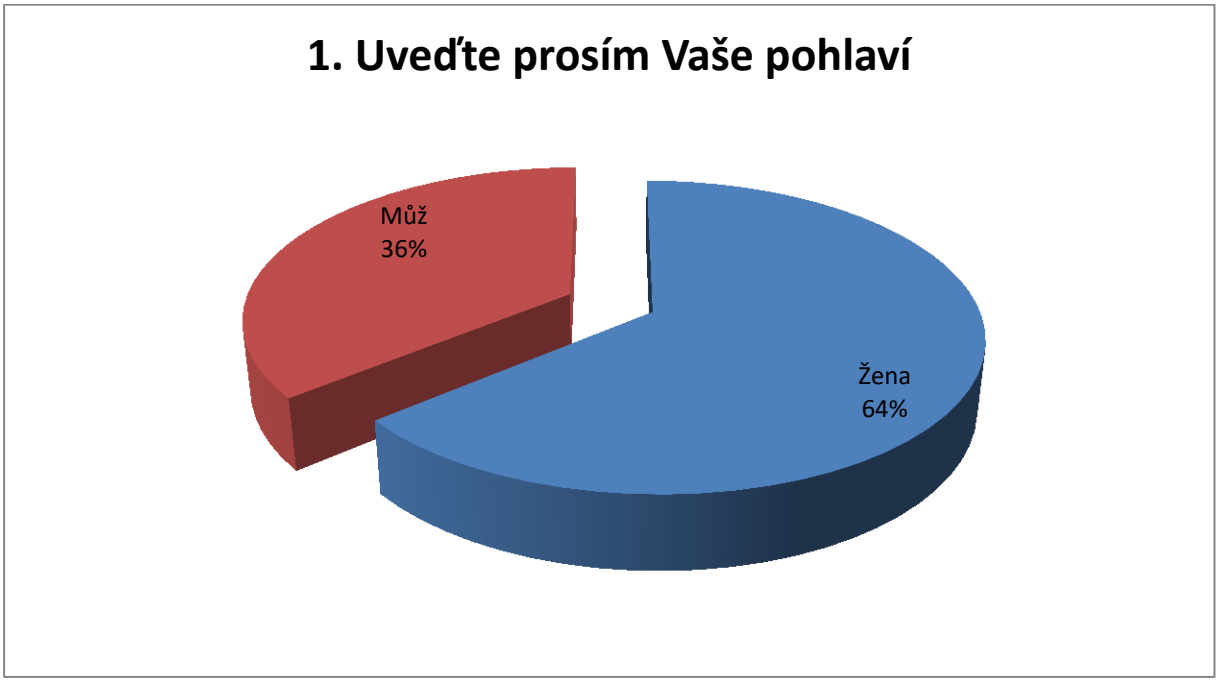
Graf č. 25 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 25 (Autor)

3.4.2 Výsledky výzkumného šetření – učitelé

V této kapitole provádím statistický rozbor výsledků dotazníkového šetření mezi pedagogy. Kromě textového popisu odpovědí na jednotlivé otázky připojuji také grafické znázornění pomocí grafů.

Vyhodnocení otázky č. 1 – Uveďte prosím Vaše pohlaví

Účelem této otázky bylo zjistit zastoupení mužského a ženského pohlaví mezi respondenty. Dotazník vyplnili 4 muži (36 % respondentů) a 7 žen (64 % respondentů).



Graf č. 26 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 (Autor)

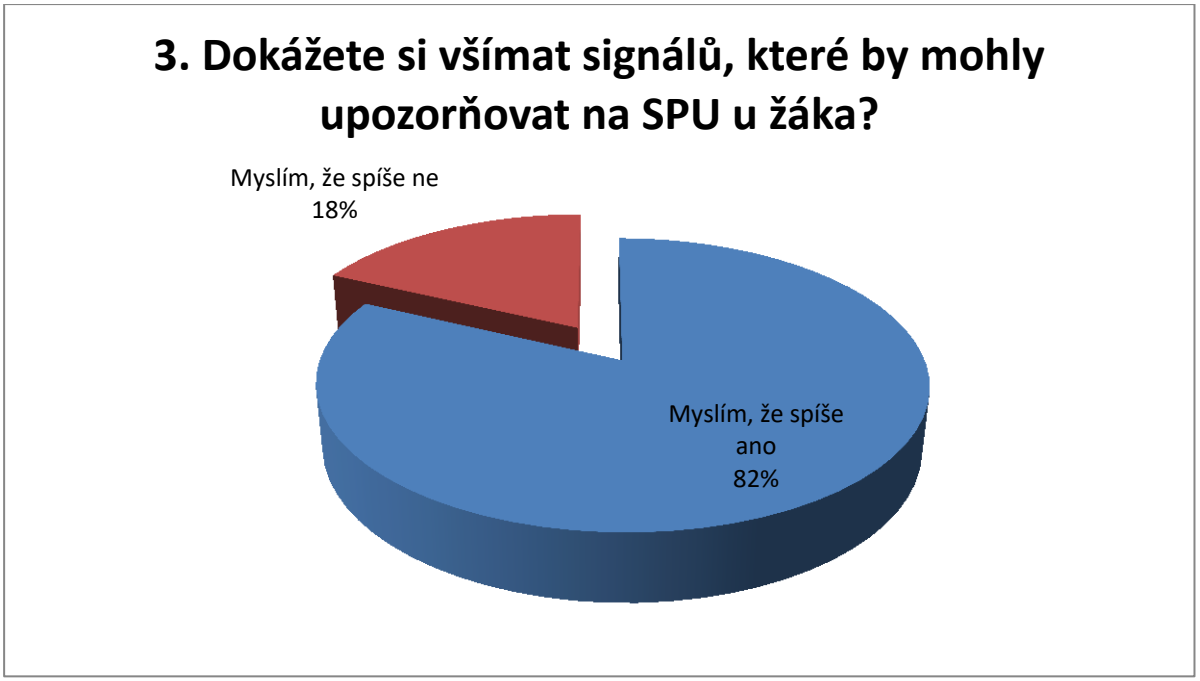
Vyhodnocení otázky č. 2 – Jak byste hodnotili své znalosti ohledně specifických poruch učení?

Účelem této otázky bylo zjistit, jak se učitelé cítí zdatní v problematice specifických poruch učení. V dotazníku pedagogové volili z následujících odpovědí takto: Možnost „Nevím o nich téměř nic“ nevybral žádný respondent, odpověď „Vím jen, které poruchy do SPU patří“ zvolili 3 dotázaní (27 %), třetí možnost „Mám základní informace i o jednotlivých poruchách“ zvolilo 7 respondentů (64 %) a poslední možnost – „Tuto problematiku velmi dobře ovládám“ označil jeden pedagog (9 %). Z uvedeného vyplývá, že všichni dotázaní pedagogové znají alespoň jednotlivé druhy SPU, s nimiž se mohou u žáků setkat, a nadpoloviční většina dotázaných má i základní informace k jednotlivým poruchám.

Graf č. 27 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 3 – Dokážete si všímat signálů, které by mohly upozorňovat na SPU u žáka?

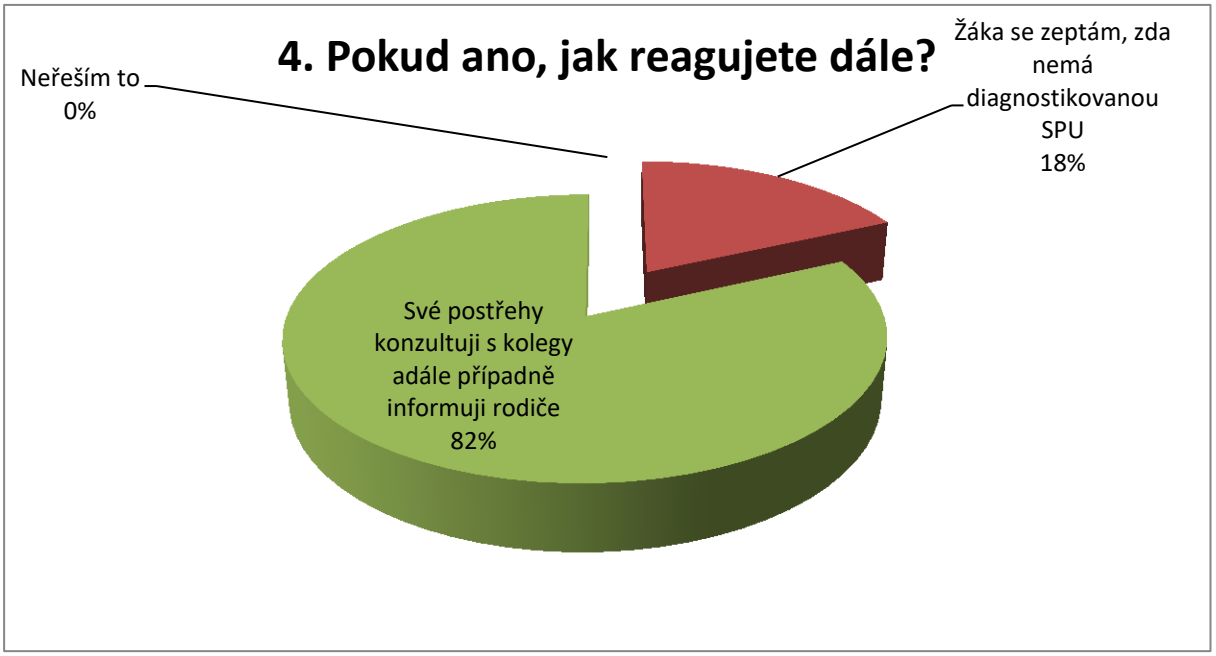
U této otázky mohli respondenti označit odpověď „Myslím, že spíše ano“, a „Myslím, že spíše ne“. První možnost uvedlo 9 pedagogů (82 % dotázaných), druhou odpověď zvolili 2 pedagogové (18 % respondentů). Z uvedeného vyplývá souvislost mezi touto otázkou a otázkou č. 2 - Jak byste hodnotili své znalosti ohledně specifických poruch učení? Respondenti, kteří v otázce č. 3 uvedli, že si spíše nedokáží všímat signálů upozorňujících na SPU u žáka, zároveň uvedli v otázce č 2, že pouze ví, které poruchy se řadí do SPU. Tím se dá vysvětlit jejich větší nejistota v rozpoznání varovných příznaků.



Graf č. 28 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 4 – Pokud ano, jak reagujete dále?

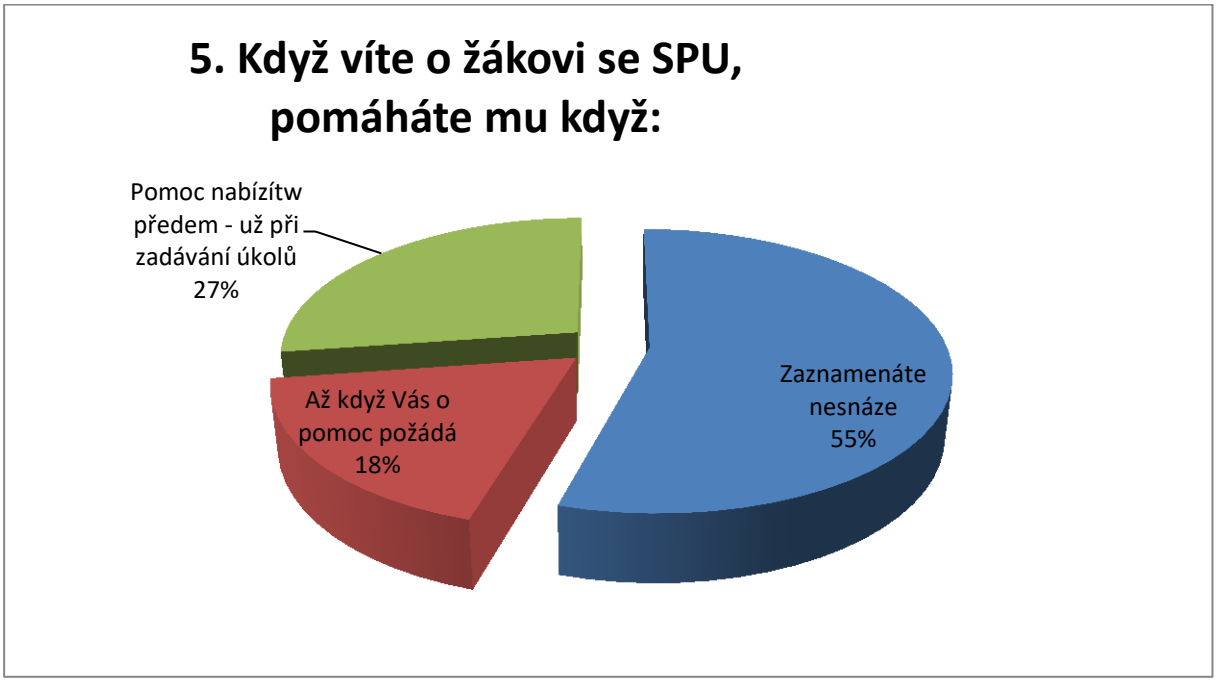
Cílem otázky navazující na 3. otázku bylo zjistit, jak bude reagovat pedagog, který si všimne některých projevů potenciálně souvisejících s postižením některou specifickou poruchou učení. Žádný z pedagogů neuvedl možnost „Neřeším to“, 2 respondenti (18 %) označili možnost „Žáka se zeptám, zda nemá diagnostikovanou SPU“ a odpověď „Své postřehy konzultuji s kolegy a dále případně informuji rodiče“ zvolilo 9 dotázaných (82 %). Z odpovědí vyplývá, že všichni dotázaní pedagogové by varovné signály dál řešili.



Graf č. 29 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 5 – Když víte o žákovi se SPU, pomáháte mu když:

Prostřednictvím odpovědí na tuto otázku jsem chtěl zjistit, zda si učitelé uvědomují, že někteří jedinci se ostýchají požádat o pomoc a je tedy na místě žáka sledovat a pomoc nabídnout v momentě, kdy si žák neví rady, nebo pomoc nabídnout automaticky, třeba při zadávání samostatné práce. Je důležité, aby žáci věděli, že žádat a využívat pomoc pedagoga je na místě. Respondenti mohli volit mezi odpověďmi: „Zaznamenáte nesnáze“ – označilo 6 pedagogů (55 %), „Až když Vás o pomoc požádá“ – označili dva dotázaní (18 %) a „Pomoc nabízíte předem, už při zadávání úkolu“ – označili 3 respondenti (27 %). Z odpovědí se dá vyčíst, že pouze 2 pedagogové by čekali s první nabídkou pomoci až na aktivní žádost žáka. Zbylý počet respondentů (6 + 3) by nabídl pomoc na základě vlastní iniciativy nebo pozorování žáka při práci.



Graf č. 30 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 6 – Stalo se vám, že takovýto žák pomoc odmítl?

Tato otázka byla jako jedna ze dvou doplňujících otázek k otázce č. 5. Odpověď „Ano“ uvedlo 9 respondentů (82 %) a odpověď „Ne“ označili 2 respondenti (18 %). Velkou míru odpovědí „ano“, tedy že žák nabízenou pomoc odmítl, můžeme chápat jako projev žákova pocitu nesamostatnosti a s tím souvisejícího studu před spolužáky. Přesto si myslím, že nabízet pomoc má smysl. A to z důvodu, aby žák věděl, že se může kdykoliv na vyučujícího s dotazem obrátit.

Graf č. 31 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 7 – Pokud ano, jaký měl k tomu podle vás důvod?

Navazuje otázka, která měla za úkol zjistit od pedagogů názor na to, jaký důvod měl žák k odmítnutí nabízené pomoci. Tuto položku dotazníku respondenti vyplňovali pouze v případě kladné odpovědi na otázku č. 6. Z celkového počtu 9 pedagogů možnost „Styděl se před spolužáky“ označilo 5 respondentů (56 %) a odpověď „Chtěl si prostě problém vyřešit sám“ zvolili 4 respondenti (44 %). Z výsledků je patrné, že mírně nadpoloviční většina pedagogů považuje za důvod odmítnutí pomoci stud, menší polovina pedagogů přisuzuje odmítavý postoj žáka vůli řešit nastalý problém sám.

Graf č. 32 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 8 – Na jaké překážky může podle vás narazit žák se SPU při práci s grafickými editory?

U této otázky volili respondenti z možností „Malé písmo“, „Nepřehledná pracovní plocha“ a „Cizojazyčná verze programu“. U této otázky bylo možné označit více odpovědí najednou. V rámci 11 odpovědí cizojazyčnou verzi programu neoznačil žádný respondent, odpověď „Malé písmo“ byla zvolena 4x a „Nepřehledná pracovní plocha“ byla označena 10x.

Graf č. 33 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 9 – Jste schopni upravit zobrazení ovládacích prvků, aby byly čitelnější?

V grafických editorech je možné upravit pracovní prostředí pro lepší přehlednost (například zvětšit písmo uživatelského rozhraní). Zajímalo mě, zda toto vědí pedagogové, kteří s takovými editory pracují. Možnost „Ano“ zvolilo 7 respondentů (64 %), odpověď „Ne“ označili 4 učitelé (36 %). To znamená, že více než třetina z dotázaných učitelů odborného výcviku nedokáže nastavit pracovní prostředí grafického programu žákovi, který má problémy s čitelností malého písma.

Graf č. 34 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9 (Autor)

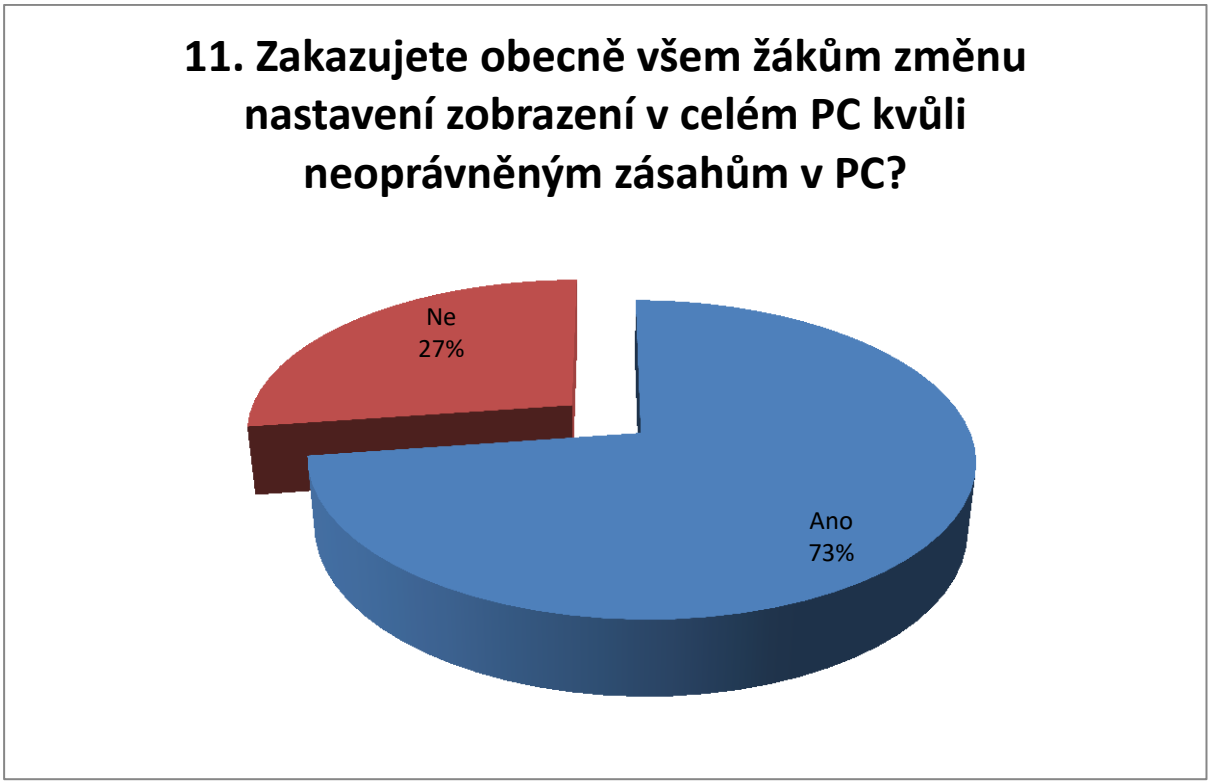
Vyhodnocení otázky č. 10 – Pokud ano, ukazujete tuto možnost žákům?

Touto otázkou se zabývali pouze respondenti, kteří odpověděli kladně na otázku č. 9. Všech 7 jich označilo odpověď „Ano“. Je dobré podotknout, že při úpravě uživatelského rozhraní v předvolbách grafického editoru nedochází ke změně nastavení rozlišení celého počítače, není proto důvod zabraňovat žákům takové změny provádět. Změnu nastavení celého počítače řeší následující otázka.

Graf č. 35 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 11 – Zakazujete obecně všem žákům změnu nastavení zobrazení v celém PC kvůli neoprávněným zásahům v PC?

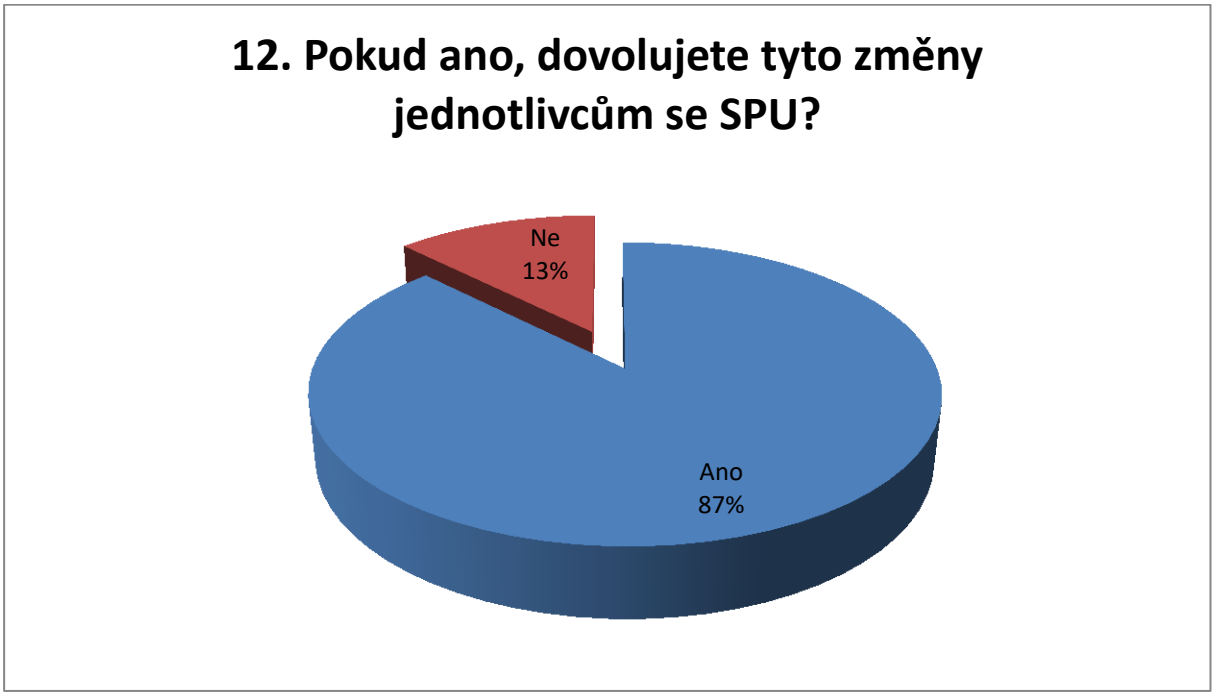
Podobně jako se dá nastavit změna velikosti písma v rámci prostředí grafického programu, je možné upravit grafické zobrazení celého operačního systému počítače. V mnohých školách je zásah do tohoto nastavení žákům zakázán nebo přímo znemožněn použitím administrátorského hesla. Na otázku, zda mají žáci zakázáno provádět změny v nastavení zobrazení celého počítače, odpovědělo 8 respondentů (73 %) „Ano“ a 3 respondenti (27 %) „Ne“.



Graf č. 36 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 12 – Pokud ano, dovolujete tyto změny jednotlivcům se SPU?

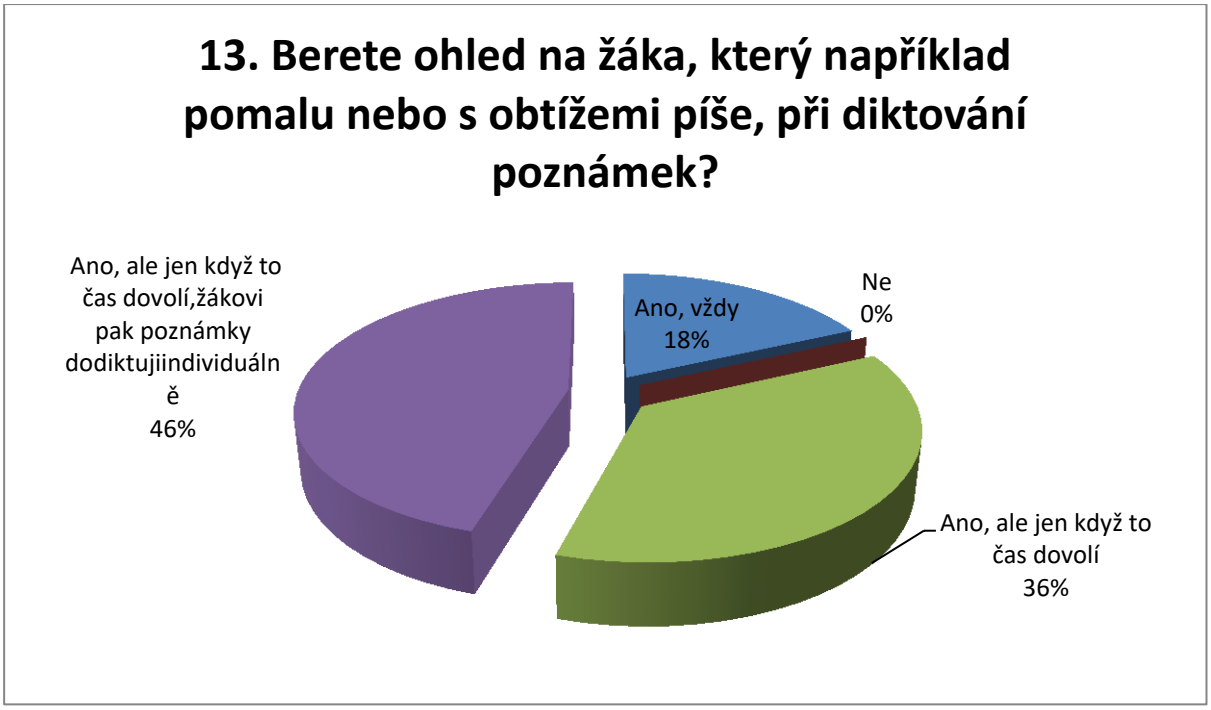
Na rozdíl od otázky č. 11, jejíž vyhodnocení odpovědí vyjadřuje obecná pravidla pro všechny žáky, otázka č. 12 má za cíl zjistit, zda je umožněno jedincům se specifickou poruchou učení měnit nastavení zobrazení celého počítače. Při práci se složkami mohou totiž nastat problémy opět s čitelností malého písma a přehledností celého pracovního prostředí počítače. Na tuto otázku odpovědělo 8 respondentů, z toho jich 7 (87 %) uvedlo odpověď „Ano“ a 1 respondent (13 %) označil odpověď „Ne“.



Graf č. 37 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 13 – Berete ohled na žáka, který například pomalu nebo s obtížemi píše, při diktování poznámek?

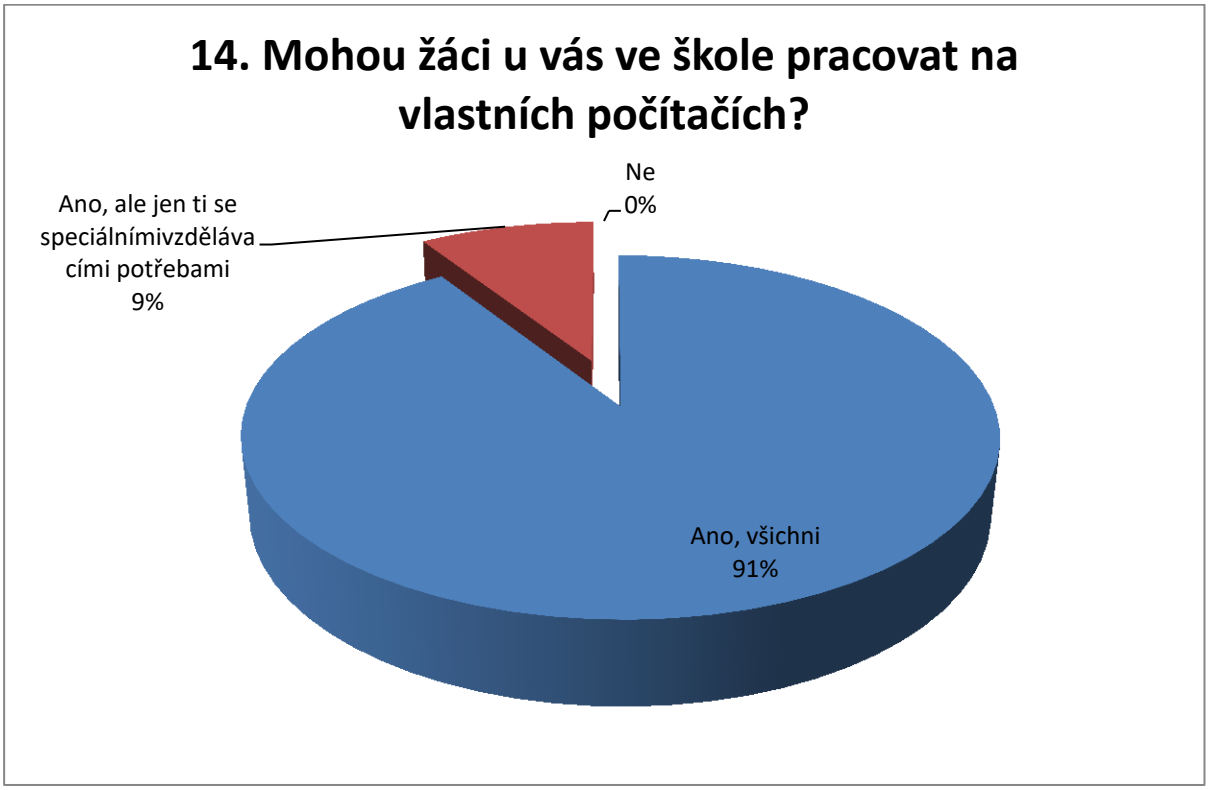
Otázkou zjišťoval, zda vyučující při přítomnosti jedince s diagnostikovanou SPU upravuje průběh hodiny, například pomalejším diktováním poznámek. Odpověď „Ne“ neoznačil žádný respondent, odpověď „Ano, vždy“ byla zvolena 2x (18 %). Další dvě možnosti odpovědí si byly podobné. Možnost „Ano, ale jen když to čas dovolí“ zvolili 4 respondenti (36 %), odpověď „Ano, ale jen když to čas dovolí, žákovi pak poznámky dodiktuji individuálně“ zvolilo 5 respondentů (46 %). Pokud bych měl odpovědi shrnout, tak cca 1 třetina dotázaných upravuje průběh hodiny vždy, 2 třetiny se o to snaží s ohledem na časové možnosti.



Graf č. 38 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 14 – Mohou žáci u vás ve škole pracovat na vlastních počítačích?

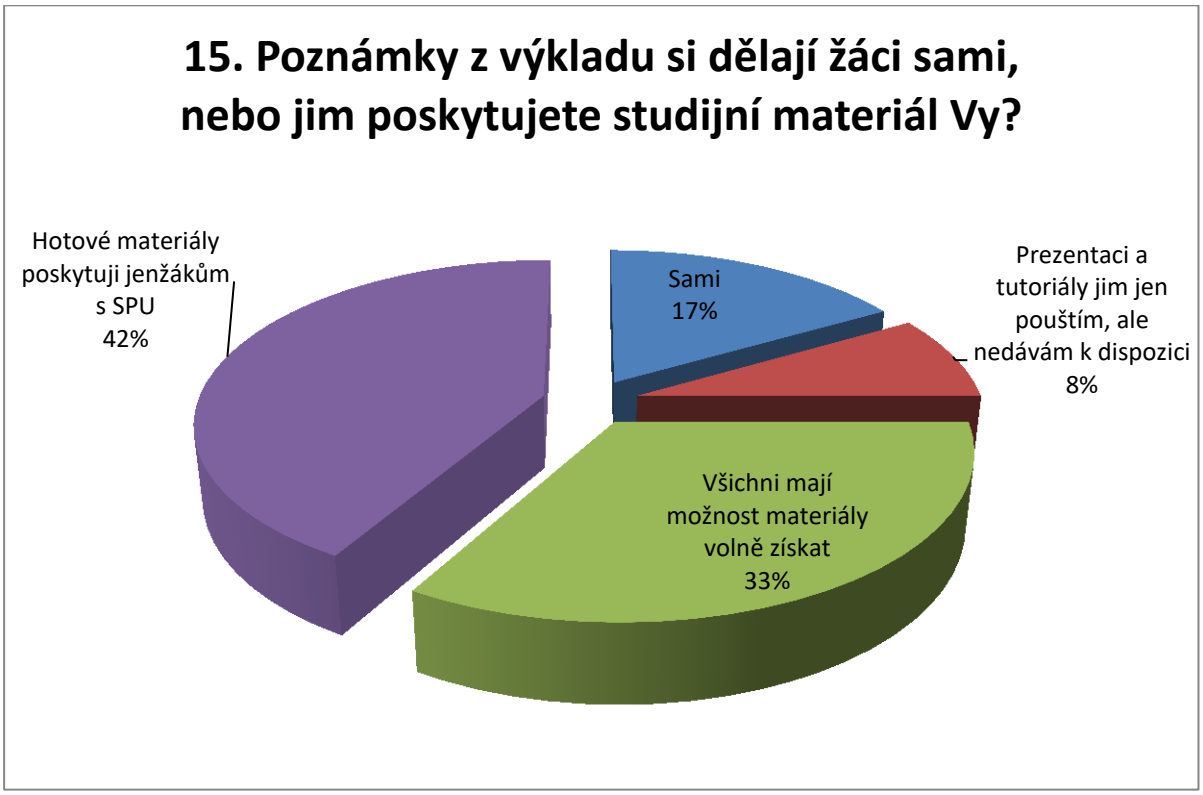
Možnost „Ne“ nebyla označena, odpověď „Ano, všichni“ uvedlo 10 pedagogů (91%), 1 respondent (9 %) uvedl odpověď „Ano, ale jen ti se speciálními vzdělávacími potřebami“. Nikdo neoznačil odpověď „Ne“. Z toho vyvozuji závěr, že ve všech případech je umožněno žákům se SPU pracovat na vlastním počítači. Dle mého názoru je toto důležité, neboť někteří žáci mohou mít ve svých počítačích již upravené uživatelské prostředí pro usnadnění jejich práce.



Graf č. 39 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 15 – Poznámky z výkladu si dělají žáci sami, nebo jim poskytujete studijní materiál Vy?

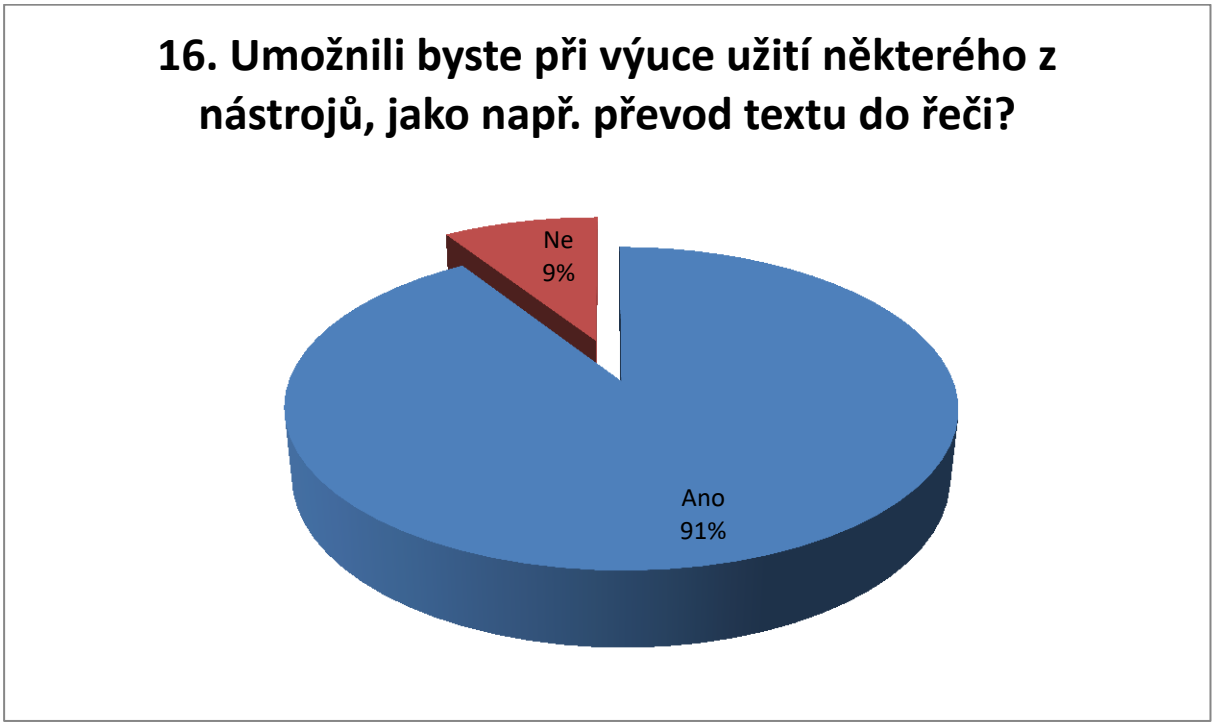
Z vlastní zkušenosti vím, že žákům se SPU může pomoci, když jsou jim poskytovány hotové studijní materiály. Zajímalo mě proto, zda vyučující běžně materiály poskytují, či si poznámky z výkladu dělají žáci sami. 2 z dotázaných pedagogů (17 %) uvedli možnost „sami“, 1 vyučující (8 %) výklad realizuje formou prezentací a tutoriálů, které ovšem nikomu dále neposkytuje, 5 respondentů (42 %) hotové materiály poskytují pouze žákům se SPU a 4 dotázaní (33 %) poskytují hotové materiály volně k dispozici. Dá se tedy říci, že přibližně tři čtvrtiny pedagogů poskytují připravené studijní materiály alespoň za určitých okolností (diagnostikovaná SPU u žáka).



Graf č. 40 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 15 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 16 – Umožnili byste při výuce užití některého z nástrojů, jako např. převod textu do řeči?

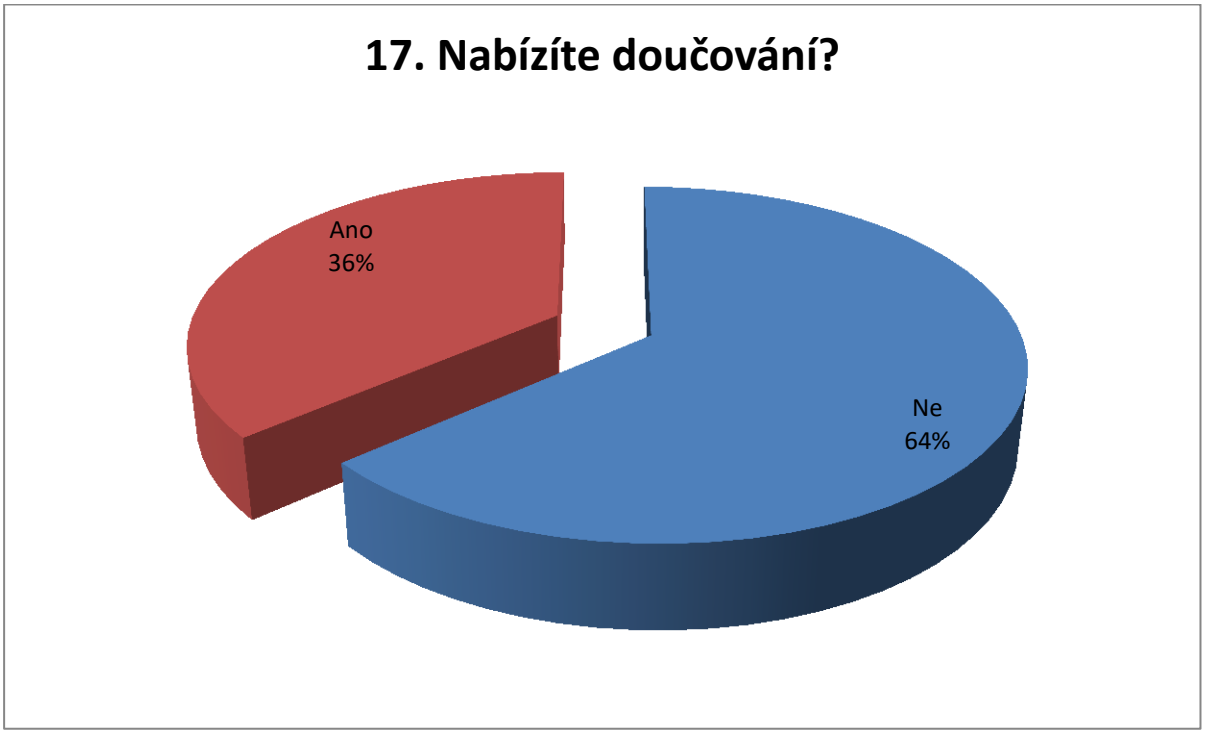
U této otázky uvedlo 10 respondentů (91 %) odpověď „Ano“ a pouze 1 dotázaný (9 %) odpověděl „Ne“. Dotazníkové šetření mezi pedagogy bylo částečně realizováno formou služby „Google dotazník“ a část respondentů dostala dotazník v tištěné podobě. Respondent, jenž vyplnil tištěný dotazník a označil odpověď „Ne“, dopsal ještě dovětek „Narušila by se tím výuka“.



Graf č. 41 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 17 – Nabízíte doučování?

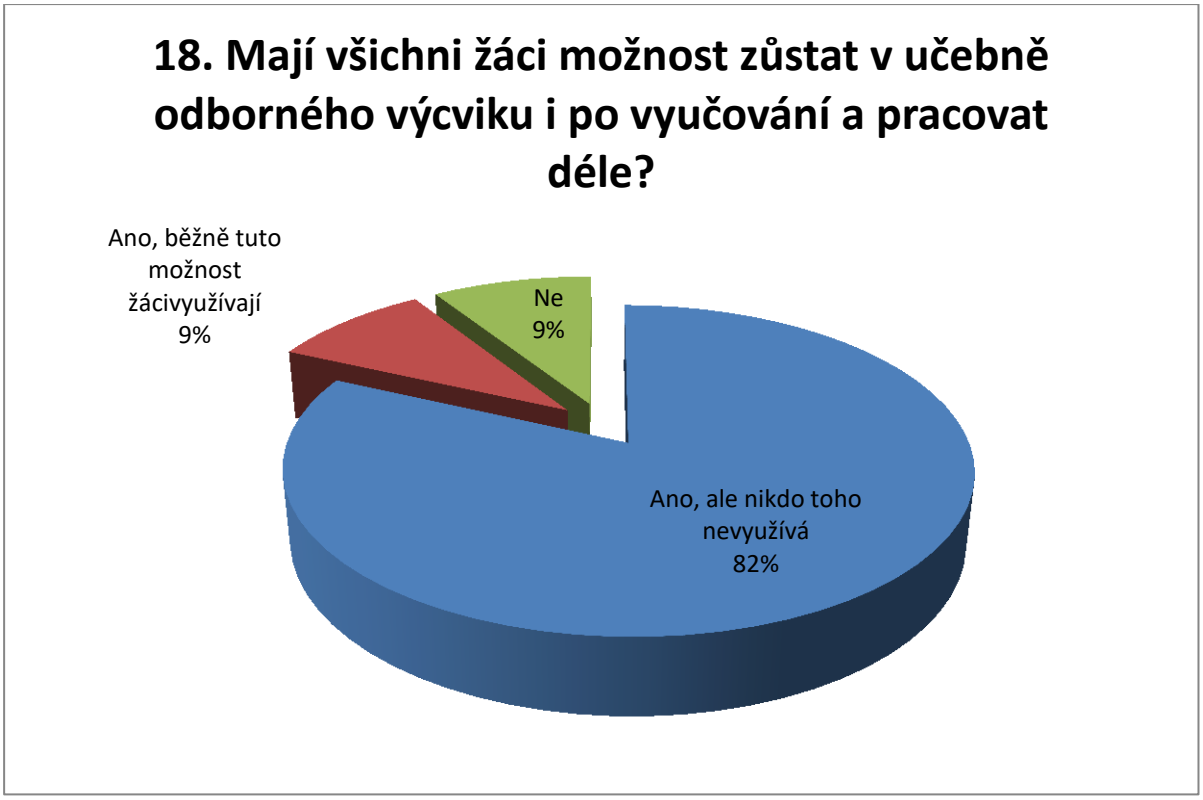
Z dotázaných respondentů jich 7 (64 %) uvedlo odpověď „Ne“ a 4 (36 %) odpovědělo „Ano“. Tento výsledek se neshodoval s mým očekáváním. Záměrně jsem otázku nespecifikoval uvedením případu, kdy by šlo o žáky se SPU (šlo mi o představu, jak jsou vyučující schopni reagovat obecně na individuální potřeby žáků) přesto jsem čekal, že větší část respondentů doučování nabízí.



Graf č. 42 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 17 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 18 – Mají všichni žáci možnost zůstat v učebně odborného výcviku i po vyučování a pracovat déle?

Na tuto otázku bylo 9 respondenty (82 %) odpovězeno „Ano, ale nikdo toho nevyužívá“, 1 dotázaný (9 %) odpověděl „Ano, běžně tuto možnost žáci využívají“ a 1 respondent (9 %) uvedl možnost „Ne“. U této otázky (podobně jako u ot. č. 17) jsem chtěl zjistit, jak flexibilní dokáží být vyučující. Zajímavé je tedy srovnání právě s ot. č. 17 – doučování nabízí jen 36 % respondentů, ale čas a prostor pro dokončení zadané práce i po vyučování poskytuje 82 % respondentů. Na druhou stranu se z výsledků dá vyčíst, že jen málo žáků takové možnosti využívá.



Graf č. 43 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 18 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 19 – Přihlížíte při hodnocení výsledků práce k případné SPU?

Úkolem otázky bylo zjistit, zda vyučující nějakým způsobem upravují kritéria hodnocení jedinců se SPU. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti kladně. (100 %).

Graf č. 44 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 (Autor)

Vyhodnocení otázky č. 20 – Pokud ano, jakým způsobem?

Navazující otázka na ot. č. 19 měla charakterizovat, jak konkrétně vyučující upravují kritéria hodnocení pro žáky se SPU. 6 respondentů (55 %) uvedlo možnost „Přehlížím některé nedostatky“, 4 respondenti (36 %) odpověděli „Dávám prostor pro nápravu určitých chyb“ a 1 dotázaný (9 %) označil možnost „Automaticky hodnotím o stupeň lepší známkou“. U poslední jmenované odpovědi je dobré zmínit některé vybrané otázky a odpovědi dotyčného respondenta:

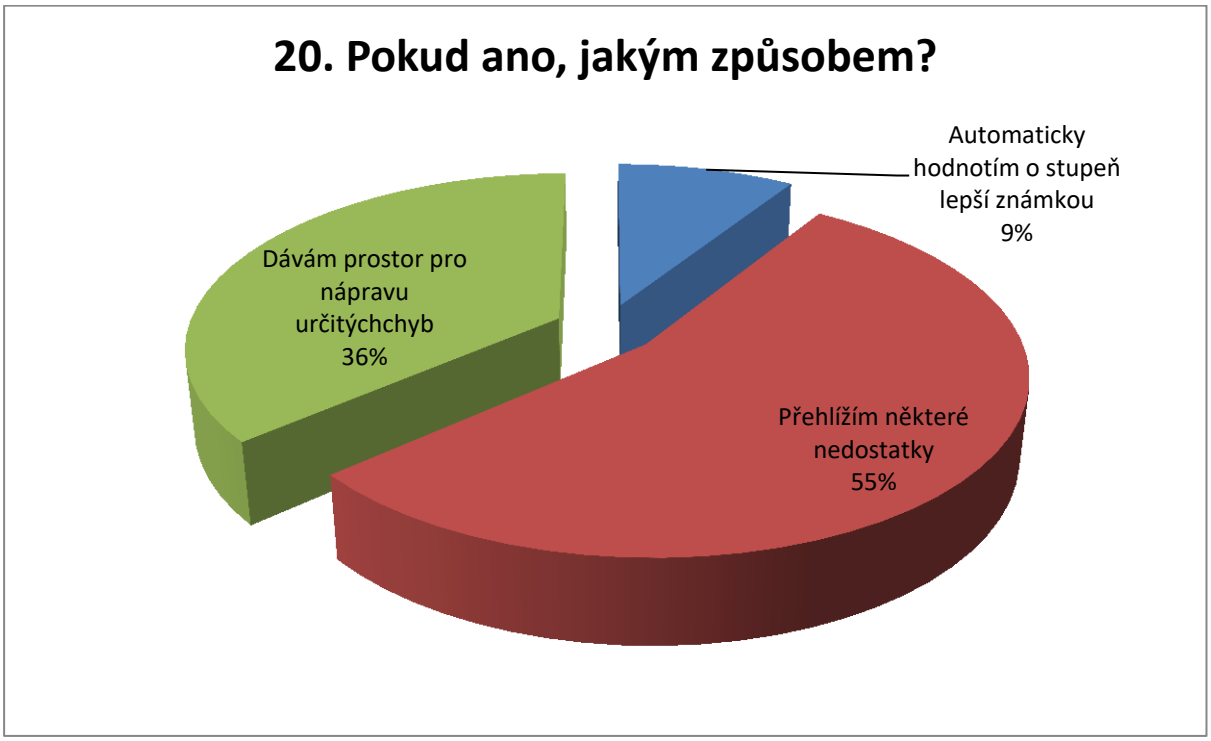
- Jak byste hodnotili své znalosti ohledně specifických poruch učení?

  Vím jen, které poruchy do SPU patří
- Dokážete si všímat signálů, které by mohly upozorňovat na SPU u žáka?

  Myslím, že spíše ne
- Jste schopni upravit zobrazení ovládacích prvků, aby byly čitelnější?

  Ne

Jedná se zároveň o stejného respondenta, který uvedl u ot. č. 16, že by neumožnil použití nástroje „převod textu do řeči“ ve své výuce z důvodu jejího možného narušení. Z odpovědí tohoto pedagoga se dá usoudit jistá neznalost či lhostejnost k problematice SPU.



Graf č. 45 – Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 20 (Autor)

3.5 Závěr praktické části

3.5.1 Závěry vyvozené z šetření mezi žáky:

Jedním z cílů bylo *zjistit, zda žáci mají povědomí o obtížích, které jim jejich SPU prakticky přináší*. (Viz vyhodnocení odpovědí na otázky č. 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12.) Každý žák dokázal určit, pojmenovat a popsat své obtíže. **Na základě vyhodnocených dat by se dalo říci, že žáci ve věku odpovídajícím docházce na střední školu již všichni znají svá specifika z pohledu projevů dané poruchy učení v kombinaci s jejich oborem studia.**

Dalšími cíli bylo *odkrýt konkrétní projevy SPU na odborném výcviku* a na základě jejich výčtu *určit míru znevýhodnění oproti zdravým žákům v oboru reprodukční grafik. Dále zjistit schopnost žáků řešit nastalé problémy vzniklé na základě SPU, případně zda jsou schopni požádat o pomoc vyučujícího či spolužáka*. Co se týká konkrétních projevů, **nejvíce obtíží plyne z nepřehledného prostředí grafických editorů, ať už jde o jejich celkové uspořádání či jen velikost písma. Další problémy mohou mít žáci při korekturách textu, a to při samotné kontrole textu či při opravě chyb zaznamenaných korektorem a při zápisech z výkladu** (viz ot. č. 4, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 19). **Nemyslím si, že žáci jsou nuceni při odborném výcviku vynakládat výrazně větší síly pro dosažení výsledků práce srovnatelných s jejich spolužáky, kteří SPU netrpí** (alespoň co se týká oboru reprodukční grafik a jemu příbuzných oborů). **Výše popsané obtíže na odborném výcviku nepřináší fatální problémy a jsou dobře řešitelné. Z toho důvodu nepovažuji znevýhodnění žáků se SPU za nějak velké.** Jak napovídá vyhodnocení odpovědí na otázku č. 13, kde polovina respondentů odpověděla, že v případě potřeby nejprve žádají o pomoc učitele, 23 % by žádalo o pomoc spolužáka a jen 27 % respondentů se s problémem nesvěří nikomu, je patrné, že když žák narazí na problém, ve dvou třetinách případů se neostýchá ho konzultovat s další osobou, ať už jde o vyučujícího nebo spolužáka. Podobně vychází vyhodnocení odpovědí na ot. č. 24, kde dvě třetiny respondentů v případě, že jim nestačí časový limit na splnění úkolu, žádají učitele o jeho prodloužení. **Dle šetření jsou v případě potřeby jedinci trpící SPU ve většině případů schopni požádat o pomoc nebo problém adekvátně vyřešit**, například domácím přepracováním ručního zápisu z výkladu na počítači. Polovina z dotazovaných žáků zná také moderní nástroje jako např. Převod textu do řeči. Používá ho však minimum žáků.

Další otázky (ot. č. 5, 8, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25) z dotazníku pro žáky zjišťovaly, *jak žáci vnímají iniciativu učitelů, nebo míru jejich pomoci vůči žákům se SPU, případně jakou mají v tomto ohledu zkušenost*. **Ze získaných dat usuzuji, že žáci mají k učitelům**

důvěru. Co se týká poskytování pomoci od učitelů, polovina respondentů má zkušenost s učiteli, kteří pomoc sami nabídnou, druhá polovina nikoli (ot. č. 8, 17, 18). Zároveň z dat nasbíraných z dotazníků určených pro učitele víme, že někteří učitelé pomoc sice nenabídnou z vlastní iniciativy, nicméně na žádost ji poskytnou (ot. č. 5 v dotazníku pro učitele).

3.5.2 Závěry vyvozené z šetření mezi učiteli:

Informovanost učitelů o problematice SPU jsem zjišťoval především pomocí otázek č. 2, 3, 4, 8 a 20. Přímá otázka k tomuto cíli výzkumného šetření byla ot. č. 2 – Jak byste hodnotili své znalosti ohledně specifických poruch učení? Z vyhodnocení odpovědí vyvozuji, že dvě třetiny dotázaných učitelů mají minimálně základní představu o projevech jednotlivých poruch, zbytek respondentů ví, které poruchy se do SPU řadí. U dalších otázek učitelé prokázali znalost svého oboru v kontextu se SPU, kdy uváděli možné projevy na odborném výcviku. **Závěrem k tomuto bych uvedl, že učitelé mají základní znalosti o popisované problematice, nicméně mají značně rozdílný přístup třeba k hodnocení jedinců se SPU**.

Specifika práce s žáky postiženými SPU mohou zahrnovat prostředky, kterými učitelé usnadňují práci žákům se SPU*, formy a míru pomoci těmto žákům* aj. Já jsem u učitelů pomocí otázek č. 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16 a 19 zjistil, že **drtivá většina dotázaných učitelů je schopna poskytnout například více času na zpracování úkolu, brát ohled při výkladu a diktování poznámek na žáka se SPU, případně poskytnout hotové studijní materiály**. Co se týká *specifik přímo v oboru reprodukční grafik*, tak na základě vyhodnocení odpovědí na ot. č. 9 je patrné, že třetina učitelů odborného výcviku nedokáže vůbec upravit pracovní prostředí grafického editoru. **Obecně se však dá říci, že učitelé adekvátně reagují na možné požadavky žáků s diagnostikovanými poruchami učení.**

Některé otázky (č. 11, 14, 17, 18) se týkaly spíše *obecnějších forem poskytování možností pomoci pro všechny žáky*. **Z odpovědí na tyto otázky vychází, že učitelé nedělají až tak velké rozdíly v přístupu k žákům s poruchami učení či bez nich.** Výjimkou je například možnost úpravy rozlišení zobrazení celého počítače pouze pro žáky se SPU. **Celkově jsou ale dotázaní učitelé připraveni poskytovat vhodné podmínky pro výuku v rámci svých možností i pro žáky se SPU.**

4 Závěr

Obsahem teoretické části je základní popis problematiky SPU shrnutý do uzavřeného celku, v němž se čtenář dozvídá o příčinách vzniku specifických poruch učení, poznává jejich charakteristiky a příklady projevů a popsán je také legislativní rámec, tzn., jak pohlíží zákony ČR na vzdělávání žáků se SPU na středních školách.

Zpracováním praktické části práce jsem usiloval o určité cíle jak ve výzkumném šetření mezi žáky, tak v šetření v řadách učitelů. Zpracováním získaných dat a statistickým rozborem odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku pro žáky jsem došel k závěru, že žáci se SPU na středních školách mají již dostatek informací ohledně projevů svých konkrétních poruch, dokáží s nimi pracovat a zvládají studium v rámci odborného výcviku bez velkých problémů. A menší problémy jsou schopni sami vyřešit určitou změnou přístupu nebo požádají vyučujícího či spolužáka o pomoc. V souvislosti s tím je důležité také zjištění, že většina žáků má ke svým pedagogům obecně kladný vztah.

Rozbor dat získaných dotazníkem pro učitele přinesl shrnutí, ve kterém tvrdím, že oslovení učitelé odborného výcviku mají alespoň základní informace i o jednotlivých poruchách učení a v případě, kdy zaznamenají signály, které by mohly nasvědčovat přítomnosti jedné či více z poruch u žáka, neváhají to konzultovat s kolegy a případně informovat rodiče žáka. Co se týká přístupu učitelů k jedincům, u kterých je již diagnóza SPU potvrzena, učitelé se v rámci svých možností snaží žákům studium usnadnit poskytováním hotových studijních materiálů, umožněním práce na počítači, který si žák přinese na výuku (a má ho tím pádem už případně uzpůsobený pro své potřeby), možností upravit rozlišení zobrazení školního počítače, využitím moderních nástrojů a aplikací během výuky apod.

Svou práci vidím jako pomůcku pro začínajícího učitele odborného výcviku v oborech zaměřených na předtiskovou přípravu a počítačovou grafiku a v oborech příbuzných. Práce obsahuje jak teoretické shrnutí problematiky SPU, tak fakta o přístupu žáků a učitelů daného oboru, která jsou podložená výzkumným šetřením.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

HOVORKOVÁ, H. *Specifické poruchy učení a chování - SPU* In: Metodický portál RVP [online]. 26. Srpen 2001, [vid. 2018-03-02]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD_a_chov%C3%A1n%C3%AD_-_SPU

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dysortografie – Metody reedukace specifických poruch učení.* Praha : D & H, 2008. 68 stran, 8 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-903869-4-5

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha : Portál, 2008. 175 stran. ISBN: 978-80-7367-474-8

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. Stupni základních škol*. Praha : D & H, 2001, 83 stran. bez ISBN

KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. *Český jazyk a cizí jazyky - Žáci se specifickými poruchami učení na 2. Stupni ZŠ*. Praha : DYS-centrum Praha, 2015. 56 stran. ISBN 978-80-87581-04-9

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy učení*. Jinočany : H+H, 1993. 270 stran. ISBN 80-85467-56-9

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001. 102 stran. ISBN 80-7311-000-8

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8*. msmt.cz. [online]. [vid. 2018-03-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *RVP pro střední odborné vzdělávání*. nuv.cz. [online]. [vid. 2018-03-03]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%203453H01%20Reprodukcni%20grafik.pdf

PALÁN, Z.. *Andragogický slovník/Praktické vyučování*. In: Andromedia.cz [online]. [vid. 2018-03-02]. Dostupné z: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/prakticke-vyucovani

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 3. Praha : Portál, 2001. 333 stran. ISBN 80-7178-570-9

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 4. Praha : Portál, 2010. 333 stran. ISBN 978-80-7367-817-3

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha : Portál, 2010. 240 stran. ISBN 978-80-7367-773-2

SIMON, H. *Dyskalkulie*. Praha : Portál, 2015. 166 stran. ISBN 978-80-262-0985-0

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K, NECHLEBOVÁ, E.. *Speciální pedagogika v praxi.* Praha : Grada, 2012. 248 stran. ISBN 978-80-247-4369-1

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Vyd. 12. Praha : Portál, 2015. 263 stran. ISBN 978-80-262-0875-4

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii*. Praha : Portál, 2013. 144 stran. ISBN 978-80-262-0349-0

6 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele

Příloha č. 1 - Dotazník pro žáky:

Vyplňte prosím tento krátký dotazník týkající se specifických poruch učení, jako je například dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie a další. Dotazník je anonymní a získaná data budou využita k vypracování praktické části mé bakalářské práce na Pedf UK. Za Vaše vyplnění děkuji. Michal Holub.

1) Víte, kterou specifickou poruchou učení trpíte? Prosím uveďte:

2) Pohlaví:
   - Muž
   - Žena

3) Znáte specifika své poruchy učení?
   - Ano
   - Ne

4) Popište krátce, jaké problémy máte při vyučování na odborném výcviku:

5) Vědí vyučující o Vaší specifické poruše učení?
   - Ano – všichni
   - Ano – někteří
   - Ne

6) Máte nějaké problémy plynoucí z Vaší poruchy při práci s grafickými editory?
   - Ano
   - Ne

7) Pokud ano, jakého druhu nejčastěji?
   - Příliš malé písmo
   - Nepřehledná pracovní plocha
   - Cizí jazyk
   - Jiné, uveďte prosím:

8) Ukázal Vám vyučující, zda a jak se dá upravit nastavení vzhledu editoru pro Vaše potřeby?
   - Ano
   - Ne
   - Chtěl mi to ukázat, ale umím to sám/sama
   - Ne, ale umím to sám/sama

9) Máte znalosti týkající se korektorských značek?
   - Ano
   - Ne
10) Míváte potíže při čtení a zpracovávání korektury od korektora textu?
   - Ano
   - Ne

11) Setkáváte se s potížemi během výkladu nové látky?
   - Ano
   - Ne

12) Setkáváte se na odborném výcviku s potížemi během nácviku nových znalostí?
   - Ano
   - Ne

13) Pokud potřebujete pomoc, nejprve o ni žádáte:
   - Spolužáka
   - Vyučujícího
   - Snažím se pomoci si sám/sama, a pokud to nejde, problém dál neřeším

14) Pokud nechcete nikoho žádat o pomoc, je to z důvodu:
   - Dřívější špatné zkušenosti (kritická reakce vyučujícího, posměch spolužáka)
   - Protože se stydíte
   - Jiný důvod – uveďte prosím:

15) Děláte si během odborného výcviku vlastní poznámky?
   - Ano
   - Ne

16) Pokud ano, zpracováváte si je:
   - Ručně
   - Na počítači
   - Ve škole ručně a doma je pak přepracovávám na počítači.

17) Máte možnost vyžádat si individuálně od vyučujícího studijní materiály/hotové výpisky?
   - Ano
   - Ne
   - Nevím

18) Nabídl Vám někdy sám vyučující hotové výpisky, pomoc při jejich zpracovávání nebo jiné studijní materiály?
    - Ano
    - Ne

19) Jako podklady ke studiu Vám vyhovují nejvíce:
    - Prezentace
    - Klasické poznámky a výpisky
    - Myšlenkové mapy

20) Bere vyučující během výkladu a případného diktování poznámek ohled na Vaše znevýhodnění?
    - Ano
    - Ne

21) Znáte některý z moderních nástrojů, jako například převod textu do řeči?
    - Ano a využívám je
    - Ano, ale nevyužívám je
    - Ne

22) Pokud ano, od koho nebo odkud jste se o nich dozvěděli?

23) Dostáváte na zpracování úkolu více času než ostatní spolužáci?
    - Ano, o určený čas déle
    - Ano, o kolik více potřebuji
    - Ne

24) Dokážete si říct o více času na zpracování úkolu?
    - Ano bez obav
    - Ano, ale s menšími obavami
    - Ne

25) Jaký vztah máte ke svým učitelům?
    - Spíše obecně pozitivní
    - Spíše obecně negativní
    - Hodně záleží na tom, o kterého učitele jde

Příloha č. 2 - Dotazník pro učitele:

Vyplňte prosím tento krátký dotazník týkající se specifických poruch učení, jako je například dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie a další. Dotazník je anonymní a získaná data budou využita k vypracování praktické části mé bakalářské práce na Pedf UK. Za Vaše vyplnění děkuji. Michal Holub.

1) Uveďte prosím Vaše pohlaví:
   - Muž
   - Žena

2) Jak byste hodnotili své znalosti ohledně specifických poruch učení?
   - Nevím o nich téměř nic
   - Vím jen, které poruchy do SPU patří
   - Mám základní informace i o jednotlivých poruchách
   - Tuto problematiku velmi dobře ovládám

3) Dokážete si všímat signálů, které by mohly upozorňovat na SPU u žáka?
   - Myslím, že spíše ano. Jsou to například tyto signály:
   - Myslím, že spíše ne

4) Pokud ano, jak reagujete dále?
   - Neřeším to
   - Žáka se zeptám, zda nemá diagnostikovanou SPU
   - Své postřehy konzultuji s kolegy a dále případně informuji rodiče

5) Když víte o žákovi se SPU, pomáháte mu když:
   - Zaznamenáte nesnáze
   - Až když vás o pomoc požádá
   - Pomoc nabízíte předem, už při zadávání úkolu

6) Stalo se vám, že takovýto žák pomoc odmítl?
   - Ano
   - Ne

7) Pokud ano, jaký měl k tomu podle vás důvod?
   - Styděl se před spolužáky
   - Chtěl si prostě problém vyřešit sám

8) Na jaké překážky může podle vás narazit žák se SPU při práci s grafickými editory?
   - Malé písmo
   - Nepřehledná pracovní plocha
   - Cizojazyčná verze programu

9) Jste schopni upravit zobrazení ovládacích prvků, aby byly čitelnější?
   - Ano
   - Ne

10) Pokud ano, ukazujete tuto možnost žákům?
   - Ano
   - Ne

11) Zakazujete obecně všem žákům změnu nastavení zobrazení v celém PC kvůli neoprávněným zásahům v PC?
   - Ano
   - Ne

12) Pokud ano, dovolujete tyto změny jednotlivcům se SPU?
   - Ano
   - Ne

13) Berete ohled na žáka, který například pomalu nebo s obtížemi píše, při diktování poznámek?
   - Ano, vždy
   - Ano, ale jen když to čas dovolí
   - Ano, ale jen když to čas dovolí, žákovi pak poznámky dodiktuji individuálně
   - Ne

14) Mohou žáci u vás ve škole pracovat na vlastních počítačích?
   - Ano, všichni
   - Ano, ale jen ti se speciálními vzdělávacími potřebami
   - Ne

15) Poznámky z výkladu si dělají žáci sami, nebo jim poskytujete studijní materiál Vy?
   - Sami
   - Prezentaci a tutoriály jim jen pouštím, ale nedávám k dispozici
   - Všichni mají možnost materiály volně získat
   - Hotové materiály poskytuji jen žákům se SPU

16) Umožnili byste při výuce užití některého z nástrojů, jako např. převod textu do řeči?
   - Ano
   - Ne

17) Nabízíte doučování?
    - Ano
    - Ne

18) Mají všichni žáci možnost zůstat v učebně odborného výcviku i po vyučování a pracovat déle?
    - Ano, ale nikdo toho nevyužívá
    - Ano, běžně tuto možnost žáci využívají
    - Ne

19) Přihlížíte při hodnocení výsledků práce k případné SPU?
    - Ano
    - Ne

20) Pokud ano, jakým způsobem?
    - Automaticky hodnotím o stupeň lepší známkou
    - Přehlížím některé nedostatky
    - Dávám prostor pro nápravu určitých chyb