

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra didaktických technologií

**Problematika specifických poruch učení u žáků
při studiu na střední škole**

Bakalářská práce

Brno 2012

Vedoucí práce:

PhDr. Alena Šafrová

Vypracoval:

Lukáš Polák

POLÁK, Lukáš. *Problematika specifických poruch učení u žáků při studiu na střední škole*. Bakalářská práce. Brno : Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta : Katedra didaktických technologií. 2012. 66 s. Vedoucí práce PhDr. Alena Šafrová.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení u žáků středních škol.

Cílem práce bylo analyzovat pomocí dotazníkového šetření negativní vliv specifických poruch učení na zvládnutí studia u žáků středních škol. Průzkum byl realizován na Integrované střední škole – Centru odborné přípravy Brno, Olomoucká.

Klíčová slova

Adolescence, individuální vzdělávací plán, kompetence žáka, osobnost, pedagogicko-psychologické poradenství, Rámcový vzdělávací program, rodina, specifické poruchy učení, střední škola, učitel, vzdělávání, žák.

Annotation

The bachelor thesis is focused on the problems of learning disabilities of high school students.

The aim of the thesis was to analyse the negative influences of learning disabilities on the learning of the high school students, using the survey. The survey was made at Integrated High School, Centre of the Technical Training Brno, Olomoucká.

Keywords

Adolescence, individual plan of education, pupil competencies, personality, educational and psychological consultancy, General Educational Program, family, specific learning disabilities, high school, teacher, education, pupil.

Prohlášení

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

V Brně dne 11. 4. 2012

.....

Lukáš Polák

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval paní PhDr. Aleně Šafrové za vedení mé bakalářské práce, za ochotu, vstřícnost a cenné rady.

Dále děkuji panu Ing. Lubomíru Štefkovi, řediteli Integrované střední školy – Centru odborné přípravy Brno Olomoucká, za poskytnutí informací a umožnění realizace výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 VÝVOJ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ Z HLEDISKA JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ	7
1.1 Specifické poruchy učení a jejich projevy u žáků základní školy	7
1.1.1 Klasifikace specifických poruch učení.....	8
1.1.2 Etiologie specifických poruch učení	11
1.1.3 Zvláštnosti v chování u osob se specifickými poruchami učení	13
1.2 Poradenská péče o žáky s problémy v učení	14
1.3 Klíčové kompetence absolventa základní školy a volba povolání	17
2 STŘEDOŠKOLSKÁ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	21
2.1 Osobnost žáka střední školy	21
2.2 Požadavky kladené na žáky v rámci středoškolského vzdělávání pro obor mechanik elektronik.	24
2.3 Řešení výukových obtíží žáků	26
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
3 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U ŽÁKŮ PŘI STUDIU NA STŘEDNÍ ŠKOLE	30
3.1 Cíl a metody šetření	30
3.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	31
3.3 Analýza výsledků šetření	32
3.3.1 Podrobná analýza výsledků šetření	34
3.4 Závěry šetření a diskuze.....	55
ZÁVĚR	61
RESUMÉ	62
SEZNAM LITERATURY	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Pro svoji bakalářskou práci jsem si zvolil jeden z aktuálních problémů soudobého školství – specifické poruchy učení. Specifické poruchy učení postihují značné procento dětí, především žáků základních škol. V každé třídě se nachází alespoň jeden žák, který je charakteristický nápadnými problémy ve čtení a psaní. Takové dítě nezvládá své školní povinnosti a výrazně se opoždí za svými spolužáky.

Důležité proto je včas na tyto výukové problémy zareagovat a poskytnout dítěti správnou a kvalifikovanou pomoc. Nedostane-li se této pomoci včas, může se stát, že se dítě stane neúspěšným ve škole i mimo ni.

Je zřejmé, že specifické poruchy učení nejsou pouze problematikou základního vzdělávání, v mnoha případech přetrvávají a postihují i žáky středních škol. A právě žáci středních škol se specifickými poruchami učení jsou námětem pro tuto bakalářskou práci. Jejím cílem je pomocí dotazníkového šetření analyzovat negativní vliv specifických poruch učení na zvládnutí studia u žáků střední škol. Oblast středoškolského vzdělávání je místem mé budoucí profese, proto je tato práce pro mne a pro mé budoucí působení v oblasti školství cenným přínosem.

Celá bakalářská práce je rozdělena do dvou částí: na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je dále rozčleněna na dvě kapitoly. První kapitola je zaměřena na specifické poruchy učení, a to z hlediska jejich klasifikace, etiologie a projevů u žáků, včetně diagnostiky a poradenského systému. Druhá kapitola pojednává o vývoji žáka v průběhu středoškolského vzdělávání a o požadavcích na něj kladených. Dále se zabývá některými doporučenými postupy při práci s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole.

Praktická část je věnována samotnému výzkumnému šetření. Jedná se o kvantitativní výzkumné šetření s využitím analýzy odborné literatury a dotazníku pro žáky střední školy. Praktická část obsahuje cíle a metody výzkumného šetření, charakteristiku výzkumného souboru, analýzu výsledků a závěry výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ Z HLEDISKA JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Specifické poruchy učení a jejich projevy u žáků základní školy

Abychom mohli zkoumat obtíže žáků se specifickými poruchami učení ve středoškolském vzdělávání, je nutné nejprve analyzovat poznatky týkající se poruch samotných i problémů dětí po nástupu do školy.

Problematika specifických poruch učení je v dnešní době často diskutované téma. Patří nejen mezi aktuální problémy soudobého školství, ale i laické veřejnosti. Týká se celé populace, avšak nejvíce postihuje děti. Procento jedinců se specifickými poruchami učení je značné a obtížně vyčíslitelné. Uvádí se, že jimi trpí zhruba 2 – 4 % jedinců, z toho výskyt u dívek je asi třikrát nižší než u chlapců. [Bartoňová, M., 2010]

Definice specifických poruch učení je v odborné literatuře značné množství. Nejčastější definicí, která bývá uváděna, je definice z USA roku 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ [Matějček, Z., In Brožová, D., 2010]

Můžeme tedy říci, že jde o dysfunkci centrálního nervového systému a také, že se tyto specifické poruchy učení mohou vyskytnout spolu s poruchami, které jsou nespecifické.

1.1.1 Klasifikace specifických poruch učení

Přibližně do roku 1970 odborníci považovali poruchy učení ve svých projevech za homogenní skupinu. Školní úspěšnost v té době ovlivňovala dyslexie, která se projevovala v oblasti čtení a psaní. O jiných poruchách učení se tehdy neuvažovalo. Zlom nastal v 70. letech 20. století, kdy se začalo spekulovat o rozdělení poruch učení do několika skupin dle poměrně oddělených příznaků. Došlo k poznání, že poruchy učení se projevují i v jiných předmětech, např. v matematických dovednostech a v matematickém myšlení. V dnešní době jsou specifické poruchy učení považovány za skupinu nehomogenní, jelikož se projevují v různých podobách a je tedy nutná klasifikace těchto poruch. [Pokorná, V., 2010]

Specifické poruchy učení můžeme klasifikovat jako poruchy čtení - **dyslexie**, psaní - **dysgrafie**, pravopisu - **dysortografie**, počítání - **dyskalkulie**, kreslení - **dyspinxie**, hudebnosti - **dysmúzie** a schopnosti vykonávat složité úkony - **dyspraxie**. Předpona **dys-** vyjadřuje rozpor, deformaci. Příkladem je dysfunkce, která vyjadřuje špatnou, deformovanou, neúplně vyvinutou funkci. V klasifikaci specifických poruch učení tato předpona znamená nesprávný a nedostatečný vývoj dovednosti. Jednotlivé typy v různé míře negativně působí na celou osobnost a ve všech školních předmětech. Jedinců trpících pouze jednou z těchto poruch je velmi málo. Nejčastěji se vyskytují v kombinaci jednotlivých poruch učení, jejichž projevy se navzájem ovlivňují. [Zelinková, O., 2003]

Dyslexie je specifická porucha čtení. Jedná se o nejznámější a o nejvíce vyskytující se specifickou poruchu učení. Tato porucha postihuje nejen čtenářský výkon jedince, ale nastávají potíže i v psaném projevu. Specifická porucha čtení se projevuje zejména v jeho rychlosti, chybovosti, technice čtení a jeho porozumění.

- Rychlost – jedinec hláskuje a luští písmena, dále dlouho slabikuje, domýšlí slova, čte zbrkle. Je však možný výskyt jedince, který čte poměrně rychle a trpí dyslexií. V takovém případě jde o převádění tvaru slova na zvukovou podobu, přičemž nechápe obsah čteného textu.
- Chybovost – záměny tvarově (b-d-p), zvukově (t-d) podobných nebo i zcela nepodobných písmen. Ne u všech jedinců, kteří zaměňují písmena, jde o poruchu dyslexie, jelikož například b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

- Technika čtení – „*při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvoji čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.*“ [Zelinková, O., 2003]
- Porozumění – porozumění čtenému textu závisí na předcházejících ukazatelích a jejich úrovni. [Zelinková, O., 2003]

Dysgrafie je název pro specifickou poruchu psaní. Je to porucha, která postihuje především grafickou stránku písemného projevu a také jeho čitelnost. Tato porucha psaní se projevuje zejména tím, že jedinec:

- má problémy v zapamatování tvarů písmen a také je obtížně napodobuje
- má nedostatky v čitelnosti, písmena jsou malá nebo moc velká
- má obtíže při napodobování písmen a má pomalé vybavování tvarů písmen
- mnohdy škrta a přepisuje písmena
- má neupravený písemný projev
- má neúměrně pomalé tempo psaní
- v psaní spotřebovává neúměrně mnoho času, vytrvalosti a energie. [Zelinková, O., 2003]

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se mnohdy vyskytuje ve spojení s dyslexií. Dysortografie nepostihuje celou stránku gramatiky, ale týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Například jedinec zaměňuje tvarově podobná písmena v písemném projevu nebo se objevují vynechávky. Tato porucha také negativně působí na proces aplikace gramatického učiva. Reedukační péče pomůže dítěti dělat dysortografických chyb méně, avšak na správné napsání potřebuje dítě více času. Problém nastává v časově limitovaných úkolech, jako je například diktát. V takovém případě se mohou znovu objevovat dysortografické chyby a také mohou přibývat pravopisné chyby i v jevech, které si dítě již osvojilo a umí je ústně zdůvodnit. Východiskem je reedukace a také nastavení správných podmínek nutných k pracovnímu výkonu dítěte. Jedná se hlavně o časový prostor, který dítě potřebuje pro splnění zadaného úkolu tak, aby nepracovalo pod časovým tlakem. Obtíže, které se mohou vyskytnout při dysortografii, souvisejí s nedostatečným jazykovým citem. Znamená to,

že gramatická pravidla zvládá (při ústním zkoušení nedělá tolik chyb), ale má problém s vyjadřováním v písemném projevu. Dítě nezvládá gramatická pravidla během psaní a ani vlastní kontrolu napsaného textu či cvičení. Dysortografické obtíže postihují nejen český jazyk, ale i jiné výukové předměty. Například osvojování cizího jazyka. [Bartoňová, M., 2005]

Příklady dysortografických chyb:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni
- rozlišování sykavek
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky
- chyby v přepisu – žák se ztrácí v textu. [Zelinková, O., 2003]

Dyskalkulie je specifická porucha, která postihuje matematické schopnosti jedince. Postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, geometrii, matematickou představivost. Pohybuje se v oblasti zvládnutí základních početních dovedností. Žák neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů. V případě grafomotorické poruchy má žák problémy při rýsování v geometrii. Při osvojování matematických spojů používá pouze paměť. V případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb ($2:4 = 8$). Někdy se vyskytuje porucha matematické logiky a žák nechápe základní postupy. [Zelinková, O., 2003]

Podle M. Bartoňové (2006) můžeme tuto poruchu členit na několik typů podle charakteru potíží:

- *„Praktognostická dyskalkulie znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu)*
- *Verbální dyskalkulie se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů*
- *Lexická dyskalkulie se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly*
- *Grafická dyskalkulie představuje neschopnost psát matematické znaky*
- *Operační dyskalkulie se projevuje poruchou schopností provádět matematické operace – sčítat, odčítat, násobit, dělit*
- *Ideognostická dyskalkulie se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.“ [Bartoňová, M., 2006]*

Dyskalkulie se projevuje zejména tím, že žák:

- má potíže v oblasti aritmetických výpočtů
- má poruchy matematických schopností, související s poruchou dyslexie a dysgrafie
- má pocit úzkosti při řešení aritmetických problémů
- chybuje ve výpočtech z důvodu špatné úpravy
- při řešení slovní úlohy přesně neví, jaký problém má řešit
- dokáže řešit úlohu logickou úvahou, v detailech je ale často neúspěšný
- nedokáže odhalit vlastní chybu v řešené úloze
- řeší úlohu u tabule lépe než v sešitě. [Bartoňová, M., 2006]

Termínem **dyspinxie** se rozumí specifická porucha kreslení. Charakteristickým znakem je nízká úroveň kresby, to znamená, že žák manipuluje s tužkou neobratně, tvrdě. Má zhoršenou prostorovou představivost, tudíž má obtíže v přenosu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír.

Dysmúzie je specifická porucha učení, která postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Obtíže se vyskytují zejména v rozlišování tónů. Žák s touto specifickou poruchou učení není schopen zapamatovat si melodii, není schopen rozlišovat a reprodukovat rytmus.

Dyspraxie je specifická porucha, která se projevuje zejména v obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony, a to jak ve vyučování, tak i při běžných denních činnostech. Dítě trpící touto poruchou je pomalé, nešikovné, vytváří nevzhledné výrobky a z těchto důvodů má často negativní přístup k motorickým činnostem. Obtíže se mohou objevit v psaní i řeči. [Bartoňová, M., Vítková, M., 2007]

1.1.2 Etiologie specifických poruch učení

Teorií, které se zabývají příčinami vzniku specifických poruch učení, existuje celá řada. Za jednu z významných teorií je považována práce Otakara Kučery, který rozděluje příčiny vzniku do čtyř skupin:

- lehká mozková dysfunkce (LMD)
- dědičnost
- kombinace LMD a dědičnosti
- neurotická nebo nejasná etiologie [Matějček, Z., In Zelinková, O., 2003]

V současné době existuje nový přístup k odhalování příčin vzniku specifických poruch učení. Tento přístup vznikl s vývojem vědeckého bádání z důvodu různorodosti názorů odborníků na odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Ve snaze upustit od chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků zdůrazňují tzv. systémový přístup, který nás vede k pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na celého člověka se všemi okolnostmi, v nichž žije. Tedy jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti, v níž žije. [Pokorná, V., 2001]

Systémový přístup nás vede k zaměření na dispoziční příčiny, které zahrnují:

- „*genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému*
- *lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit*
- *nepříznivé vlivy rodinného prostředí*
- *podmínky školního prostředí.*“ [Bartoňová, M., Vítková, M., 2007]

Dle V. Pokorné (2001) existují **genetické vlivy** pro vznik specifických poruch učení, avšak doposud není jasné, o které se jedná. I přesto, že genetická etiologie některých poruch učení není doložená, můžeme říci, že genetické dispozice mohou v některých případech výskyt spolupodmiňovat. Geneticky přenosné mohou být všechny poruchy, dysfunkce i některé netypické vlastnosti centrální nervové soustavy (CNS).

Lehká mozková dysfunkce (LMD) je považována za nejčastější příčinu vzniku specifických poruch učení. Jedná se o syndrom příznaků, vycházejících z oslabení CNS.

Lehká mozková dysfunkce může vzniknout v období:

- **prenatálním**, tzn. před porodem; příčinou vzniku je infekční onemocnění matky a jiné nemoci, jejichž následkem je nedostatečný přívod kyslíku k plodu.
- **perinatálním**, tzn. během porodu; příčinou vzniku je přímé poranění, intoxikace plodu žloutenkou či léky proti porodním bolestem nebo nedostatečný přísun kyslíku.
- **postnatálním**, tzn. po porodu; příčinou vzniku jsou zažívací potíže, v důsledku kterých může dojít k nedostatku kyslíku v krvi a tím k poškození CNS. [Pokorná, V., 2001]

V dnešní době je známo, že definovat **vliv nepříznivého rodinného prostředí** není snadné. Někteří autoři se zabývali tím, zda má sociální postavení rodičů a jejich školní vzdělání vliv na výkon jejich dítěte. Prokázali, že u dítěte, které pochází ze sociálně nižší vrstvy a jeho rodiče dosahovali nižšího vzdělání, se projevují poruchy v oblasti čtení a psaní. Podrobně se touto otázkou zabývá Klicpera a Gasteigerová-Klicperová (1993), kteří uvádí z výsledků jejich výzkumu, že 66% dětí s dyslexií pocházelo ze sociálně slabších vrstev.

Vytvoření ideálních podmínek **školního prostředí** pro žáky se specifickými poruchami učení není jednoduché. Záleží na mnoha faktorech, především na samotných učitelích a ředitelství školy. Existují školy, které mají zřízeny specializované třídy, ale takových škol je velmi malé množství. Ve většině případů jsou žáci se specifickými poruchami učení integrováni do běžných tříd. Tato integrace může ale způsobit, že žáci se specifickou poruchou učení dostávají méně příležitostí k nácviku svých dovedností, například k nácviku čtení a psaní, než žáci ostatní. [Pokorná, V., 2001]

Právě etiologie specifických poruch učení nás upozorňuje na skutečnost, že specifické poruchy učení nelze zcela odstranit. Proto je nutné si uvědomit, že u žáků střední školy byly některé projevy kompenzovány, jsou tedy skryty. Mohou se však znovu projevit při řešení obtížných úkolů či při zkoušení. Záleží samozřejmě na tom, jaká podpora byla dětem poskytnuta v rodině, ve škole, v poradenství.

1.1.3 Zvláštnosti v chování u osob se specifickými poruchami učení

Pro specifické poruchy chování, známé také jako hyperkinetické poruchy, se prosadil v anglicky psané literatuře termín používaný ve zkratce ADHD, tedy deficit pozornosti a hyperkinetická porucha chování. V německy psané literatuře se dříve používaný termín „poruchy chování“ nahrazuje termínem „nápadné chování“, případně „agresivní chování“. Nápadné chování můžeme vyčlenit nejméně do čtyř skupin projevů, které vyjadřují opozici žáka vůči škole a všemu co s ní souvisí:

- obranné a vyhýbavé mechanismy,
- kompenzační chování,
- agresivita a projevy nepřátelství,
- úzkostlivé stažení se do sebe. [Pokorná, V., 2001]

Poruchy chování, vyskytující se u osob se specifickými poruchami učení, mohou být způsobeny:

- **Primárně** jako součást obrazu lehké mozkové dysfunkce a deficitů dílčích funkcí. Tato symptomatologie spočívá zejména:
 1. v poruchách pozornosti
 2. v infantilním chování
 3. ve zvýšené vzrušivosti
- **Sekundárně** jako důsledek negativního hodnocení dospělých a především jako „výraz pocitu bezmoci vůči obtížím.“ [Pokorná, V., 2001]

Uvedené problémy se mohou výrazně projevit v souvislosti se změnami v dospívání. Proto můžeme u žáků středních škol zjistit odchylky, které mohou být označeny jako problémy v chování nebo dokonce jako poruchy chování. Právě žáci se specifickými poruchami učení jsou proto jednou ze skupin jedinců ohrožených poruchou chování.

1.2 Poradenská péče o žáky s problémy v učení

Prvním krokem rodičů, při prvních příznacích jakékoliv poruchy by měla být spolupráce s **třídním učitelem**. Důležité je najít společně správné řešení a strategii, která pomůže k odstranění veškerých příznaků obtíží žáka. V případě, že jejich spolupráce nepřináší příznivé změny, může rodič využít nejvíce rozšířenou a dostupnou instituci, kterou je **výchovný poradce** nacházející se na každé základní škole. Jedná se o učitele, který se mimo výuku zabývá pedagogicko-psychologickým poradenstvím. Dostává se od něj pomoc v oblasti školního neúspěchu žáka, výchovných obtíží, při nelehké adaptaci žáka do školního prostředí a zejména při volbě budoucího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky. Výchovný poradce musí projít speciálním vzdělávacím kurzem. [Pokorná, V., 2001]

Mezi další poradenské pracovníky na školách patří dnes kromě výchovného poradce i školní metodik prevence, v některých případech školní psycholog a školní speciální pedagog. Jejich náplň práce určuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a návazná vyhláška (č. 72/2005 Sb.). **Školní metodik prevence** se podílí na optimální spolupráci aktivit v oblasti předcházení sociálně patologických jevů u žáka. Zavádí programy, které se zaměřují na zneužívání návykových látek, podílí se na realizaci těchto

programů a sledují jejich úspěšnost. **Školní psychologové a speciální pedagogové** jsou odborní pracovníci, jejichž náplň práce spočívá ve snižování rizik vzniku výchovných či výukových problémů a negativních jevů ve vývoji žáka. Mezi jejich činnosti patří například vytváření programů, které jsou zaměřeny na podporu osobnosti žáka, na prevenci negativních jevů v jeho vývoji. Dále se zabývají metodickou pomocí pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky a psychologie, provádějí depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně-pedagogickými centry. [Bartoňová, M., Vítková, M., 2007]

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) se podílí na vzdělávacím procesu, a to zejména tehdy, kdy je vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Činnost PPP a dalších školských poradenských pracovišť, jako jsou speciálně pedagogická centra, vychází ze školského zákona 561/2004 Sb., § 116 a následně vyhlášky č. 72/2005 Sb. PPP je zaměřena na přímou práci s dětmi, žáky škol a školských zařízení. Věková kategorie dětí a žáků, které navštěvují PPP je v rozmezí od 3 let do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání. Péče o tyto děti a žáky může mít dvě formy – individuální a skupinovou práci. PPP u dětí a žáků aktivně ovlivňuje proces přijímání a upevňování poznatků a postojů. Jsou poskytovatelem kariérového poradenství, spolupodílí se na činnostech v oblasti prevence rizikového chování a poskytují také pomoc při rozvoji kompetencí učitelů. Dle doporučení PPP může dojít k úpravě či zvolení vzdělávací cesty žáků. Zaměřují se na komplexní nebo psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a metodickou a informační činnost. [Brožová, D., 2010]

Diagnostika specifických poruch učení je dle M. Bartoňové a M. Vítkové (2007) klíčovým východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a důležitou roli hraje také při následné reedukaci. Při včasné diagnóze specifických poruch učení může pomocí kvalitní reedukace a podpory postiženého jedince dojít ke zmírnění nebo k úplnému odstranění obtíží při vzdělávání. **Pedagogická diagnostika** může být prováděna formou tzv. školního dotazníku, který je vypracován na požádání PPP se spoluúčastí učitele a se souhlasem rodičů. Dotazník je zaměřen hlavně na potíže v oblasti čtení, psaní, počítání a v ostatních předmětech a další oblasti jako je rodinné prostředí, zdravotní stav, úroveň řečového projevu, apod. Podrobnější diagnostiku zajišťuje **speciálně-pedagogická a psychologická diagnostika**, která probíhá přímo v PPP. Zaměřuje se na průběh vývoje, současný stav a vyžaduje na rozdíl od pedagogické diagnostiky pouze individuální

přístup. Při úvodním vyšetření probíhá rozhovor samostatně s dítětem, rodiči a učitelem. Z informací získaných prostřednictvím rozhovorů dochází ke zpracování anamnézy osobní, rodinné a také anamnézy prostředí. Následuje vyšetření inteligence dítěte, které je nezbytnou součástí celého diagnostického vyšetření. Toto vyšetření zjišťuje úroveň rozumových schopností dítěte a také pomáhá odhalit tzv. nepravé dyslexie. Dále probíhá vyšetření výkonu ve čtení, úrovně písemného projevu a matematických schopností, poruch sluchového a zrakového vnímání, poruch vnímání prostorové orientace, časové posloupnosti, vyšetření lateralit a představ prostoru.

Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou zaměřena na poskytování poradenské služby žákům se zdravotním znevýhodněním či postižením, kteří jsou integrováni do škol a školských zařízení. Podporu poskytují klientům v předškolním věku v péči rodičů nebo zákonných zástupců, zaměřeny jsou i na klienty s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou navštěvovat speciální školu. Dále žákům do ukončení povinné školní docházky, žákům na středních školách i jedincům s různým typem postižení v období rané dospělosti. Činnost SPC upravuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a vyhláška (č. 72/2005 Sb.). SPC se zejména zaměřuje na speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práce. Odborný tým SPC je složen z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníci.

Středisko výchovné péče (SVP) spolupracuje se školami, středisky sociální prevence, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry a dalšími odbornými institucemi. Cílem SVP je poskytnout dětem a mládeži okamžitou pomoc při propuknutí prvních příznaků výchovných problémů a předejít tak vážnějším výchovným poruchám. Cílem je též odstranění a zmírnění vzniklé poruchy v chování a rozvoj spolupráce s rodinou. Plní funkci diagnostickou, poradenskou, psychoterapeutickou, výchovnou a vzdělávací. Jejich činnost upravuje zákon (č. 383/2005 Sb.) ve znění pozdějších předpisů. [Bartoňová, M., Vítková, M., 2007]

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) je celorepubliková organizace, která byla zřízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Úkolem IPPP je řešení aktuálních otázek pedagogicko-psychologického poradenství. Zajišťuje koordinaci poradenského systému a také zajišťuje vzdělávání poradenských pracovníků. Je vydavatelem informačního periodika Výchovné poradenství. [Bartoňová, M., Pipeková, J., 2006]

Kvalitní spolupráce rodičů, školy a poradenského pracoviště vede k odhalení příčin výukových a výchovných potíží žáka. Je významným předpokladem pro včasné

zahájení reedukační péče. Mnozí žáci střední školy, u nichž nebyly včas diagnostikovány specifické poruchy učení, si vytvořili záporný vztah ke školní práci, byli považováni za méně nadané, měli omezené možnosti ve volbě odborného vzdělávání.

1.3 Klíčové kompetence absolventa základní školy a volba povolání

Klíčové kompetence obecně představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které si žák s sebou odnáší do života. Jsou významné nejen z hlediska jeho dalšího vzdělávání, ale i pro jeho individuální rozvoj a uplatnění ve společnosti. Každý žák má možnost dosáhnout určité úrovně klíčových kompetencí, a to vzhledem ke svému fyzickému a psychickému stavu, schopnostem a věku.

Hlavním cílem a smyslem vzdělávacího procesu a celého vzdělávání by měl být právě jejich rozvoj. Žák by měl být vybaven klíčovými kompetencemi na takové úrovni, které může dosáhnout, tedy v co v možná největší míře, a tím být připraven na vzdělávání následující. [MŠMT – ONLINE]

„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“

[MŠMT – ONLINE]

Proces osvojování klíčových kompetencí je časově náročný a složitý, začíná předškolním vzděláváním, pokračuje základním a středním a postupně se dotváří v průběhu života. V období základního vzdělávání jsou rozvíjeny kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní.

Z poznatků o specifických poruchách, které byly v předchozím textu analyzovány, vyplývá, že žáci s uvedenými specifickými poruchami učení mohou mít při rozvíjení klíčových kompetencí obtíže, které ostatní žáci nemají.

Kompetence k učení spočívá v tom, že žák vhodnými způsoby, metodami a strategiemi umí docílit efektivního učení. Dokáže získávat a zpracovávat nové informace a na základě jejich pochopení je využívat v procesu učení a běžném životě. Těchto kompetencí lze dosáhnout pouze tehdy, má-li žák k učení pozitivní vztah.

U žáků se specifickými poruchami učení se mohou při vytváření zmíněných kompetencí projevovat obtíže, zejména v oblasti čtení, psaní a porozumění čtenému a psanému

textu. U žáků trpících dyslexií a dysgrafií je při procesu učení využíváno specifických metod a postupů. Tyto postupy je třeba použít k posílení schopnosti porozumět čtenému a psanému textu, dovednosti pracovat se slovníky a učebnicemi a hlavně k posílení dovednosti čtení a psaní.

Kompetence k řešení problémů směřují k logickému uvažování a uplatňování tvořivého myšlení žáka. Žák dokáže pomocí této kompetence vnímat různé problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, naplánovat způsob jeho řešení, vyhledat informace vhodné k řešení a ověřit správnost řešení. Problémy dokáže řešit samostatně, stejně jako volit vhodné způsoby řešení. Měl by být zodpovědný za svá rozhodnutí při řešení problémů a schopen je obhájit.

Kompetence, které souvisejí s řešením problémů, mohou u žáků se specifickými poruchami učení ovlivňovat nežádoucí projevy, jako je hyperaktivita a impulzivní jednání, které SPU doprovázejí. Tyto nežádoucí projevy ovlivňují mimo řešení problémů i koncentraci na daný problém.

Kompetence komunikativní představují dovednost žáka na konci základního vzdělávání výstižně, srozumitelně a kultivovaně vyjadřovat své myšlenky, a to v písemném i ústním projevu. Dále zahrnují dovednost naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim a účinně se zapojovat do diskuze. Žák by měl být schopen rozumět různým typům textů a jiným informačním a komunikačním prostředkům tak, aby je mohl využít pro účinnou komunikaci s okolním světem.

U žáků se specifickými poruchami učení se mohou při utváření komunikačních kompetencí projevat obtíže především v komunikaci písemné. Tento problém zasahuje žáky postižené dysgrafií, kteří jsou charakterističtí především špatnou čitelností textu a neupraveným písemným projevem. Problém postihuje také jedince s poruchou pravopisu, tedy dysortografií. Problémy v písemné komunikaci postihují též jedince s dyslexií.

Kompetence sociální a personální pomáhá utvářet žákovi především představu o sobě samém. Tato pozitivní představa podporuje jeho sebedůvěru, rozvoj a řídí jeho chování. Díky této kompetenci je schopen komunikovat a debatovat a tím udržovat mezilidské vztahy a příjemnou atmosféru, je schopen spolupráce, a to nejen s jednotlivcem, ale i celou skupinou. Žáci se specifickými poruchami učení, jimž nebyla poskytnuta potřebná podpora doma a ve škole, mohou mít poruchu sebehodnocení nebo dříve uvedené negativní projevy v chování. Toto může narušit vytváření sociálních vztahů.

Kompetence občanské vzbuzují v žákovi schopnost respektovat přesvědčení druhých lidí a vážit si jejich vnitřních hodnot, učí žáka vnímat útlak a hrubé zacházení jako věc špatnou, které by se měl postavit. Tato kompetence jej učí chápat zákony a společenské normy, včetně práv a povinností, učí jej respektovat tradice, kulturní a historické dědictví.

Kompetence pracovní učí žáka bezpečně a účinně používat nástroje, vybavení a materiály, dodržovat stanovená pravidla, plnit si své povinnosti, respektovat pracovní podmínky, využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Na konci základního vzdělávání je žák vybaven výše uvedenými kompetencemi, které však stále z hlediska jejich úrovně nelze považovat za ukončené. Získané klíčové kompetence utváří pouze základ pro žákovo celoživotní učení, vstup do života a pracovního procesu. [MŠMT – ONLINE]

Volbu povolání chápeme jako úvahu o možnostech. Je to rozhodování o vlastní budoucnosti neboli – volba životní dráhy, ve které se odráží osobnostní vlastnosti jedince a rysy sebepojetí jedince.

Východiska profesní volby dospívajícího jsou:

- přehled o různých profesích,
- vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony,
- sebehodnocení, představa o sobě samém,
- přání a očekávání rodičů,
- doporučení školy [Bartoňová, M., 2010]

Žáci se specifickými poruchami učení mají většinou obtížnější výběr povolání než žáci zdraví. Pomoc žákům se specifickými poruchami učení při výběru jednotlivých profesí poskytuje výchovný poradce, speciální pedagog a školní psycholog. Zaměřují se hlavně na vhodnou variantu, která bude pro žáky se SPU nejvhodnější a přiměřená jejich osobnostním faktorům, zdravotnímu stavu a uplatnění v budoucí profesi. V některých případech se mohou při své práci setkat s žáky, jejichž inteligence je i přes to, že trpí některou z poruch učení, nadprůměrná. Může se stát, že žáci, kteří tuto pomoc nevyužijí, volí v důsledku své poruchy učení spíše nějaký obor odborného učiliště, ač by mohli volit obor střední školy. Proto je důležité využít všech poradenských možností a zvolit správný obor.[Bartoňová, M., 2010]

Shrnutí

V této kapitole byla řešena problematika specifických poruch učení z hlediska jejich klasifikace, etiologie a projevů u žáků. Tato kapitola je věnována též problematice diagnostiky specifických poruch učení a poradenského systému. V závěru jsou zmíněny kompetence žáka základní školy a obtíže, které mohou u žáků při jejich osvojování vzniknout.

Následující část je zaměřena na středoškolské vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a požadavky na ně kladené. Pozornost je věnována i některým doporučeným postupům při práci s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole.

2 STŘEDOŠKOLSKÁ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Středoškolské vzdělávání je vzdělávání uskutečňované ve školách a školských zařízeních, rovněž jako vzdělávání předškolní, základní, vyšší odborné a jiné.

Středoškolské vzdělávání slouží k rozvoji znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Poskytuje žákům možnost dosažení všeobecného či odborného vzdělání spojeného se vzděláním všeobecným a vytváří jim předpoklady pro pokračování ve studiu navazujícím nebo pro výkon budoucího povolání. [MŠMT – ONLONE]

2.1 Osobnost žáka střední školy

Pod pojmem osobnost si lze představit mnoho definic od různých autorů. Všechny tyto definice mají však společné jádro. „*Souhrnně můžeme říci, že termín osobnost zpravidla označuje především dva vzájemně spjaté momenty:*

1. *souhrn, ucelenost a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku,*
2. *odlišnost jedince od ostatních lidí, jedinečnost jeho psychických znaků”.*
[Čáp, J., 1993]

Osobnost člověka v průběhu svého života prochází obdobím, ve kterém dochází k velkému množství změn. Toto období lze nazvat „**vývoj**.” Změny, ke kterým dochází, jsou psychického a tělesného charakteru a uskutečňují se v průběhu individuálního života organismu v procesu interakce s jeho životním prostředím. Po stránce kvalitativní probíhají tyto změny **třemi různými úseky**, které vyjadřují základní fáze života a jsou jimi charakterizovány vývojové fáze jedince:

- období evoluce
- období stabilizace
- období involuce.

Období evoluce je vývojová etapa charakteristická zdokonalováním psychických funkcí a fyzického růstu. Začíná narozením a trvá přibližně do dvacátého roku.

Období evoluce se dělí na:

- dětství (od narození do 15. roku věku)
- adolescence (od 16. roku do 20. roku věku).

Rozhraní mezi obdobím dětství a adolescencí je označováno jako období dospívání, tedy pubescence. Toto období nastává mezi 11. až 15. rokem věku.

Období stabilizace, které označujeme jako dospělost, se vyznačuje dokončením tělesného a psychického vývoje. Většina jedinců vstoupí do manželství a založí rodinu, dochází i ke stabilizaci postojů a zájmů.

Jelikož je to dlouhé období, dělíme jej na:

- mladší dospělost
- střední dospělost
- starší dospělost

Období involuce neboli stáří je období, které začíná šedesátým rokem a trvá do konce života. Tato etapa života pro většinu lidí znamená odchod do důchodu a konec jejich produktivního věku. Někteří lidé se mohou konečně začít věnovat svým koníčkům, jiní si musí v důsledku „malého důchodu“ hledat nové zaměstnání, které je hůře placené a odlišné. Z medicínského hlediska v tomto období dochází ke zhoršení zraku, sluchu, paměti, hybnosti a myšlení. Ke změnám dochází i v povaze, projevují se především umíněností, vztahovačností a nedůvěrou. Důležité je, jak se člověk dokáže vyrovnat se všemi nemocemi a nedostatky, které ho ve stáří provázejí. [Nakonečný, M., 2003]

Dle poznatků vývojové psychologie je žákem střední škol jedinec, který prochází obdobím **adolescence**. Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Označuje fázi, která vede k dokončení fyzického růstu a dospělosti z biologického hlediska. Tato fáze obsahuje mimo fyzické stránky i stránku psychickou, případně sociální a pedagogickou, které jsou důležitější a mají větší vliv v dospělosti. Psychická stránka pojednává o dosažení osobní autonomie. Sociální vede k dosažení role dospělého ve společnosti. Po stránce pedagogické se může jednat o ukončení vzdělávání a získání kvalifikovaného životního povolání. [Macek, P., 1999]

V období adolescence se odehrává mnoho biologických, psychických a sociálních změn. To znamená, že tato fáze života je velmi diferenciovaná, a proto je dobré toto období rozdělit

Podle P. Macka (1999) rozdělujeme adolescenci na ranou, střední a pozdní.

- **Raná adolescence** nebo také časná adolescence se pohybuje v rozmezí od deseti do třinácti let. Toto období je charakteristické pro pohlavní dozrávání.
- **Střední adolescence** je obdobím, kdy adolescent hledá svoji jedinečnost, hledá svoji osobní identitu. Snaží se výrazně odlišovat od ostatních ve svém okolí. Střední adolescence je charakteristická věkovým rozmezím od 14 do 16 let.
- **Pozdní adolescence**, období mezi sedmnácti a dvaceti lety, které se nejvíce přibližuje dospělosti. Většina adolescentů v této době ukončuje své vzdělávání a přemýšlí o své budoucnosti, osobní perspektivě, profesi, partnerských vztazích. O šířce změn si adolescenti rozhodují sami. Záleží na načasování, například jestli se rozhodnou jít na vysokou školu nebo si založí rodinu.

Během adolescence se ztrácí pubertální rozpornost a dochází k úpadku duševní nevyrovnanosti, která je nahrazována uvážlivým hodnocením okolí. Charakteristickým znakem tohoto období je příklon jedince k reálnému životu a problémům s ním spojených, zvláště z hlediska životních cílů a volby povolání. Významné změny nastávají v oblasti poznávacích procesů, dochází k ustálení pozornosti, soustředění, zdokonaluje se též paměť a vyjadřovací schopnost.

Prohlubují se citové vlastnosti adolescenta a dochází k citové zralosti. Kvalitnějšími se stávají především city lásky, estetické a morální citění, kterými se adolescent obohacuje, obzvláště vlivem poznávání a určitého rozhledu získaného z životních zkušeností. Významných změn se dostává i v oblasti erotických citů v podobě milostných vztahů a touhy po lásce.

V období adolescence jsou upevňovány volní a charakterové vlastnosti jedince – cílevědomost, houževnatost, vytrvalost, sebeovládání a sebekázeň, zdravá odvaha a smělost, iniciativa, optimismus apod. [Kuric, J., 2001]

2.2 Požadavky kladené na žáky v rámci středoškolského vzdělávání pro obor **mechanik elektronik**.

Požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání vymezují **rámcové vzdělávací programy (RVP)** pro střední odborné vzdělávání. Tyto dokumenty jsou závazné pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání a školy jsou povinny je respektovat. RVP pro střední odborné vzdělávání usilují o lepší uplatnění absolventů na trhu práce, připravenost na další vzdělávání a kvalitní osobní život. Vzdělávání v RVP je vymezeno pomocí vzdělávacích cílů, klíčových a odborných kompetencí, výsledků a obsahu vzdělávání.

Studijní obor **mechanik elektronik** lze realizovat v denní formě studia o délce 4 roky, v denní formě zkráceného studia pro absolventy oborů vzdělání ukončených maturitní zkouškou o délce 1 – 2 roky či v nástavbovém studiu pro absolventy oborů ukončených závěrečnou zkouškou s výučním listem o délce trvání 2 roky. Kombinovaná forma studia je delší maximálně o 1 rok.

Po ukončení studia žák získá střední vzdělání s maturitní zkouškou. Absolventi se mohou uplatnit v povolání elektromechanik, mechanik elektronik, elektrotechnik, konstruktér, programátor řídicích systémů a další.

Žáci oboru mechanik elektronik si v průběhu studia osvojují klíčové a odborné kompetence.

Klíčové kompetence středního vzdělávání navazují na klíčové kompetence vzdělávání základního. Jedná se o rozšíření kompetencí základního vzdělávání o nové vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty.

Klíčové kompetence středního vzdělávání zahrnují:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence personální a sociální
- kompetence občanské a kulturní podvědomí
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- kompetence matematické
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Odborné kompetence vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání a jeho způsobilost vykonávat určité povolání. Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a odvíjejí se od kvalifikačních požadavků na výkon určitého povolání. Obsahují soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro výkon v daném povolání nebo skupině příbuzných povolání.

Absolventi jsou na konci studia oboru Mechanik elektronik schopni:

- Provádět elektroinstalační práce, navrhovat, zapojovat a sestavovat jednoduché elektrické a elektronické obvody, navrhovat a zhotovovat plošné spoje a obrábět různé materiály.
- Provádět montážní, diagnostické, opravárenské a údržbářské práce na elektrických a elektronických zařízeních přístrojích.
- Provádět elektronická měření a vyhodnocovat naměřené výsledky.
- Číst a tvořit technickou dokumentaci, uplatňovat zásady normalizace a graficky komunikovat.
- Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci.
- Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb.
- Jednat ekonomicky a v souladu se strategiemi udržitelného rozvoje. [NUOV – ONLINE]

V průběhu středoškolského vzdělávání dochází u žáků oboru mechanik elektronik k osvojování výše uvedených klíčových a odborných kompetencí. Z klíčových kompetencí jsou dle mého názoru pro tento obor významné především kompetence matematické a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií. Obor je totiž z větší části zaměřen na elektroniku, která oplývá matematickými vzorci, výpočty, převody apod. Osvojování těchto kompetencí může dělat potíže žákům se specifickými poruchami učení, zejména dyskalkulikům. Naopak kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií může těmto žákům pomoci jistým způsobem jejich poruchy kompenzovat.

Z kompetencí odborných bude dělat žákům se specifickými poruchami učení největší potíže práce s technickou dokumentací, která zahrnuje grafické znázorňování a nákresy součástek.

2.3 Řešení výukových obtíží žáků

Žáci se specifickými poruchami učení se při nástupu na střední školu často dostávají do nesnází. Vliv má na to odlišný přístup ve výuce. Na střední škole již není tolik času na opakování přímo v hodinách a tento typ školy také vyžaduje schopnost rychlejšího osvojení učiva a zpracování úkolů. Žáci se specifickými poruchami učení se v tomto ohledu zdají málo snaživí, přitom mnohdy vynakládají více úsilí než ostatní žáci. Tito žáci mají problémy s časovou orientací, která se projevuje neschopností naplánovat si, kolik času zbývá do odevzdání zadané písemné práce, nebo za jakou dobu má být zvládnutý určitý úsek práce. Dále často narážejí na problémy s přípravou na zkoušení většího rozsahu učiva. Jejich úspěšná příprava by měla záviset především na jejich naplánování tak, aby byla efektivní. Rozvrhnout si, kdy se budou učit, jak dlouho a případně s kým. K lepšímu zapamatování a porozumění učiva je dobré si uvědomit, zda využívat sluchovou nebo spíše zrakovou paměť. Dále je dobré při učení barevně zvýrazňovat text nebo určité úseky, které je třeba dokonale znát, nahlas převyprávět naučenou látku, učit se ve dvou (se spolužákem) a v neposlední řadě využívat internet k hledání informací určených na studované téma. [Michalová, Z., 2001]

Rodiče, jejichž dítě trpí specifickou poruchou učení, o něj mají často velký strach. Starají se, zda bude zvládat studium ve škole. V mnoha případech se stává, že rodiče pociťují vinu za potíže svého dítěte. Na to, jak se s těmito pocity vyrovnat, neexistuje žádný univerzálně správný způsob. Je však důležité, aby se rodiče dokázali vzchopit a poskytnout pomoc a podporu v jeho obtížích.

Podstatnou roli rodiče zaujímají při pomoci dítěti při studiu. Tato pomoc spočívá z hlediska žáků středních škol zejména v ekonomickém zajištění a poskytnutí citového zázemí. Důležité je, aby rodiče šli svým dětem příkladem a zároveň je motivovali ke studiu. [Selikowitz, M., 2000]

Motivace ztrácí na síle tehdy, pokud žák projevuje ve škole snahu, avšak ta není ze strany učitele oceněna. V tomto případě může dojít k tomu, že mezi rodičem a učitelem nastane silně nevyrovnaný vztah, kdy učitel považuje rodiče za někoho, kdo svého potomka kryje a má na jeho schopnosti nereálný pohled, naopak rodič má pocit křivdy a nespokojenosti. Nezbytné tedy je oboustranný respekt.

Učitel by si měl uvědomit, že rodič přichází s dítětem do každodenního dlouhodobého kontaktu a má tedy značné zkušenosti s jeho vedením a výchovou, a že jeho poznatky

mohou být významné pro vytvoření individuálního výchovně-vzdělávacího plánu. [Michalová, Z., 2001]

Individuálně vzdělávací plán je dokument, který vypracovává třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením. Tento plán bývá vytvářen pro žáky individuálně integrované, mezi které patří i žáci se specifickými poruchami učení.

Individuálně vzdělávací plán by měl obsahovat:

- základní údaje žáka – jméno, příjmení, datum narození, školu, ročník
- den, kdy došlo k vyšetření v PPP, SPC, SVP, plus závěr vyšetření, který se uvádí v příloze
- konkrétní cíle vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení učiva, formě zadávání úkolů, způsobu hodnocení a klasifikace, volbě pedagogických postupů
- úpravu organizace výuky
- seznam kompenzačních a speciálních pomůcek (počítače, učebnice)
- údaje o spolupráci se zákonnými zástupci (rodiči)
- určení způsobu podílení žáka na řešení problému. [Bartoňová, M., 2010]

V dnešní době téměř každý učitel ví, co jsou to specifické poruchy učení. Otázkou však je, zda tento učitel, odborník na výuku svého předmětu, je připraven a ochoten s žáky trpícími poruchami učení odpovídajícím způsobem pracovat. Je nutno si uvědomit, že přítomnost žáků s poruchami učení přináší pro práci učitele jistá specifika. Takovým žákům nelze předávat pouhé vědomosti, je důležité při výuce zvolit speciální metody a formy. [Michalová, Z., 2001]

- Je důležité, aby učitelé při výuce poskytli shrnutí učiva a to ústně nebo písemně formou dotazů na dané téma nebo písemnou práci žáků. Lze totiž předpokládat, že žáci nezískají potřebné znalosti pouze čtením textů.
- Posilovat práci žáků se slovníky a encyklopediemi. Věnovat se žákům tak, aby dokázali úspěšně vyhledávat informace v těchto dokumentech.
- V učebních třídách využívat prostředky moderní technologie, audioknihy, počítače a notebooky, které usnadňují žákům učení. V dnešní době existuje mnoho specializovaných programů, které umožní například automatickou opravu textů, číst všechny dokumenty otevřené v počítači pomocí hlasového výstupu, apod.

- Poskytnout žákům nácvik psaní na počítači všemi deseti prsty v co nejlepší kvalitě tak, aby žák psal rychlým tempem bez nutnosti dívání se na klávesnici. Tento nácvik je jedním z výukových postupů při práci s dospívajícími jedinci trpící dyslexií.
- Mezi další výukové postupy ve třídě je doporučováno skupinové učení. Jde o vzájemné vysvětlování učiva mezi vrstevníky ve dvojicích nebo v menších skupinách.
- Je doporučováno, aby učitelé poskytovali veškeré informace (učební látku, instrukce, apod.) strukturovaně. To znamená nepodávat instrukce současně ale jednu po druhé. Zápis na tabuli provádět tak, aby byl srozumitelný a žák se v něm dobře orientoval.
- Je vhodné a doporučuje se při výuce využívat grafická znázornění podávaných informací formou tabulek, grafů, ilustrací, fotografií, apod. Je nutné podotknout, že učitelé musí naučit žáky číst v těchto grafických materiálech a prezentovaná data dokázat vysvětlit.
- Zadávání písemných prací je důležité poskytovat písemně i ústně. Formát testů by měl být pestrý a měl by se průběžně měnit. Jednotlivé části testu mohou obsahovat různé druhy úkolů (např. psaní souvislých odpovědí, doplňování, výběr z více možností odpovědí, odpovědi typu pravda – nepravda, atd.). Při časově náročném testu může žák využít prodloužení času na vypracování.
- Také zadání domácích úkolů má mít rozmanitou formu. Žáci mohou domácí úkoly zpracovávat kromě písemné formy například formou koláže, grafické prezentace apod.
- Učitelé by měli vést žáky k osvojení základních učebních postupů, jako jsou plánování, způsoby zpracování písemných prací a další strategie ve vzdělávání.
- Žákům s dyslexií podávat všechny tištěné materiály bezpatkovým písmem, velikostí alespoň 12, řádkování 1,5. Také je dobré využívat členění pomocí odrážek pro srozumitelnost.

Aby všechny tyto postupy práce s žáky ve třídě byly přínosné, je třeba společně občas diskutovat, zda jim tato forma podpory pomáhá či je pro ně zbytečná nebo jim dokonce při práci škodí. [Krejčová, L., 2008]

Shrnutí

Přesun žáka ze základní školy na střední je jednou velkou změnou. Změny nastávají nejen v jeho tělesné struktuře a psychice, nýbrž i v nárocích na něj kladených. Na žáka střední školy jsou kladeny nároky o mnoho vyšší, než na žáka školy základní. Žák může mít se zvládním náročnějších požadavků obtíže, zvláště pak ten, trpící některou ze specifických poruch učení.

Výše uvedená kapitola byla zaměřena právě na středoškolské vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a na požadavky na ně kladené. Pozornost byla věnována i některým doporučeným postupům, jak při práci s takovými žáky postupovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U ŽÁKŮ PŘI STUDIU NA STŘEDNÍ ŠKOLE

3.1 Cíl a metody šetření

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat negativní vliv specifických poruch učení na vzdělávání žáků při studiu na střední škole. Na základě této analýzy zjistit, v jaké míře se vyskytují specifické poruchy učení u žáků na běžné střední škole a zda tito žáci zvládají své studium.

Pro splnění hlavního cíle bakalářské práce byly stanoveny následující **dílčí cíle**.

1. Zjistit, zda se žáci se specifickými poruchami dokážou efektivně připravovat na výuku a zda jim v přípravě někdo pomáhá.
2. Zjistit, kolik žáků na střední škole trpí specifickými poruchami učení a jaké výukové obtíže je provázejí.
3. Zjistit, zda žáky se specifickou poruchou učení více podporují a motivují rodiče či učitelé.

Na základě studia odborné literatury a v souladu s cílem bakalářské práce byly stanoveny tyto výzkumné předpoklady:

Výzkumný předpoklad č. 1

Specifické poruchy učení ovlivňují studium více u žáků 1. ročníku než u žáků 4. ročníku.

Výzkumný předpoklad č. 2

Žáci 1. ročníku se specifickými poruchami učení řeší své výukové problémy s rodiči častěji než žáci 4. ročníku.

Pro tuto bakalářskou práci bylo použito kvantitativní výzkumné šetření, s využitím metody analýzy odborné literatury a techniky dotazníku.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Hlavní technikou výzkumného šetření je dotazník, který je určen pro hromadné získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Mezi základní termíny používané v technice dotazníku patří:

- respondent – osoba, která dotazník vyplňuje
- otázka (položka) – jednotlivé prvky dotazníku
- administrace – zadávání do dotazníku

Dotazník se skládá ze tří částí, přičemž první část se nazývá vstupní. Obsahuje název a adresu instituce, popřípadě jméno autora, který dotazník zadává. Dále obsahuje cíle dotazníku a význam respondentových odpovědí potřebných k řešení dané problematiky. Ve vstupní části jsou také pokyny, jak dotazník vyplňovat. Druhá část dotazníku obsahuje již samotné otázky. Je dobré zpočátku zařadit lehčí otázky, které respondenta budou více přitahovat a neodradí ho, dále pokračovat otázkami těžšími a méně zajímavými. V závěru jsou zařazeny otázky, které mají důvěrnější charakter. V poslední části bývá poděkování respondentovi za jeho čas a spolupráci, kterou vynaložil při vyplňování dotazníku. [Gavora, P., 2010]

Nestandardizovaný dotazník, který je použit ve výzkumném šetření, je tvořen 21 otázkami. Otázky jsou formulovány jasně a výstižně tak, aby jim všichni respondenti porozuměli. Dotazník obsahuje 17 otázek uzavřených, u kterých jsou odpovědi předem stanoveny a u kterých respondenti vybírají pouze jednu jim nejbližší odpověď. Otázky otevřené, kde mohou respondenti vyjádřit svůj názor, jsou v dotazníku uvedeny ve 2 případech. Polouzavřené otázky, které tvoří alternativní odpověď a následně její objasnění v podobě otevřené otázky, se v dotazníku vyskytují též ve dvou případech.

Výzkumné šetření bylo realizováno na Integrované střední škole – Centru odborné přípravy Olomoucká v Brně, u oboru vzdělání mechanik elektronik. Šetření se zúčastnilo 30 respondentů 1. ročníku a 30 respondentů 4. ročníku. Celkem tedy výzkumný soubor tvoří 60 respondentů.

3.3 Analýza výsledků šetření

Výzkumné šetření bylo uskutečněno na Integrované střední škole – Centru odborné přípravy v Brně. Na základě rozhovoru s ředitelem školy byl výzkum povolen a následně realizován dne 23. 11. 2011 s přáním ředitele nahlédnout do výsledků šetření. Ředitel školy poskytl informace týkající se žáků se specifickými poruchami učení. Bylo zjištěno, že žáci s těmito poruchami školu navštěvují, ale v malém počtu, a že ani jeden z nich nemá individuální vzdělávací plán.

Školní vzdělávací program pro studijní obory zmíněné školy není veřejnosti přístupný, z toho důvodu není v této bakalářské práci uveden.

Výzkumného šetření jsem se osobně neúčastnil, o vyplnění dotazníků se postaral sám ředitel školy. Dotazníky, které jsou zcela anonymní, byly rozdány 30 respondentům 1. ročníku a 30 respondentům 4. ročníku oboru mechanik elektronik. Všichni respondenti jsou mužského pohlaví.

Do týdne byly dotazníky vyplněny a předány ke zpracování. Všechny 60 dotazníků bylo vráceno v pořádku, návratnost je tedy 100 %.

Analýza šetření je rozdělena do čtyř tematických celků, ve kterých jsou porovnávány výsledky 1. ročníku s ročníkem 4.

1. Oblíbenost předmětů

Zde jsou zařazeny otázky č. **1** (Uveď, který předmět máš nejvíce v oblíbenosti) a č. **2** (Uveď, který předmět je pro Tebe neoblíbený a proč.).

2. Příprava žáků na výuku

Tento tematický celek tvoří otázky, které se týkají domácí přípravy žáka na výuku. Tvoří je otázky č. **3** (Jak probíhá Tvá domácí příprava na výuku?), č. **4** (Kolik času Ti zabere domácí příprava na výuku?), č. **5** (Která z uvedených cest je pro Tebe nejlepší pro zapamatování si učiva?) a č. **6** ((Plníš si své školní povinnosti až na poslední chvíli?).

3. Specifické poruchy učení a jejich projevy u žáků

Tento tematický celek je složen z otázky č. **7** (Byla u Tebe někdy zjištěna specifická porucha učení? Pokud ano, podtrhni jaká.). Tato otázka odhaluje výskyt jednotlivých specifických poruch učení u žáků. Dále je celek tvořen otázkami č. **8** (Máš potíže se čtením textu?), č. **9** (Při čtení se zadržáváš a čteš pomalu?) a č. **10** (Máš

problémy s porozuměním textu, který čteš?), které se týkají specifické poruchy čtení (dyslexie), a to z hlediska výukových obtíží u žáků. Dále celku zahrnuje otázky č. **11** (Je Tvůj rukopis obtížně čitelný?), č. **12** (Vyžaduje Tvůj písemný výkon větší množství času?), č. **13** (Při psaní textů často škrtaš?), zaměřené na dysgrafii a projevy, které ji doprovázejí. V další části tohoto tematického celku se soustředíme na dysortografii a dyskalkulii, které jsou zahrnuty v otázkách č. **14** (Máš potíže v oblasti pravopisu?), č. **15** (Při osvojování si matematiky používáš spíše?). V závěru tohoto celku jsou zařazeny otázky č. **16** (Pokud máš některou ze specifických poruch učení, jak moc ovlivňuje Tvé studium na střední škole?), č. **17** (Odpovídá Tvůj prospěch vynaloženému úsilí?).

4. Motivace a podpora žáků

Zde zahrnujeme otázky č. **18** (Ve škole jsem úspěšnější a cítím se lépe?), č. **19** (Motivuje Tě někdo ke studiu na střední škole?), č. **20** (Jak řeší učitelé Tvůj případný neúspěch v písemné práci?), č. **21** (Pokud máš ve škole nějaký problém (výukový, jiný), který nemůžeš řešit sám, obrátíš se především na?).

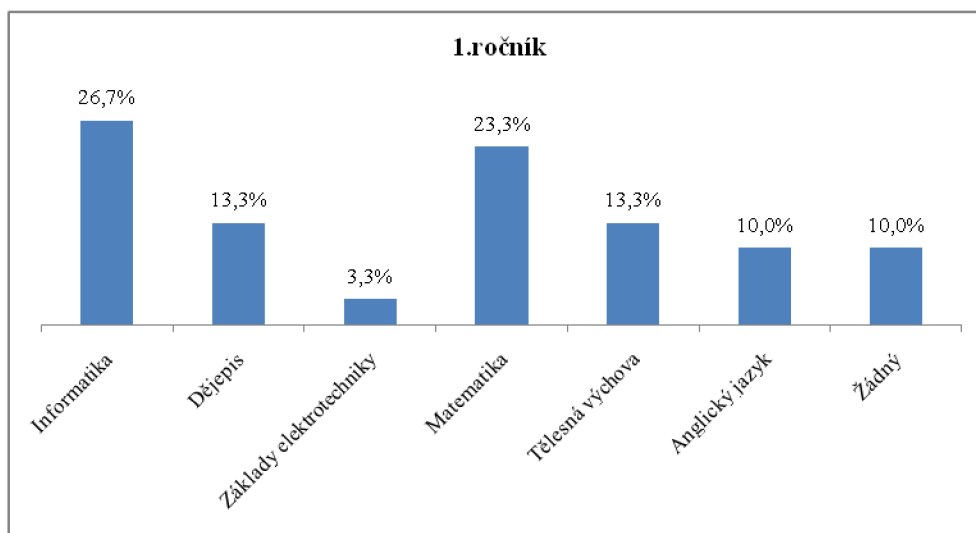
3.3.1 Podrobná analýza výsledků šetření

1. Oblíbenost předmětů

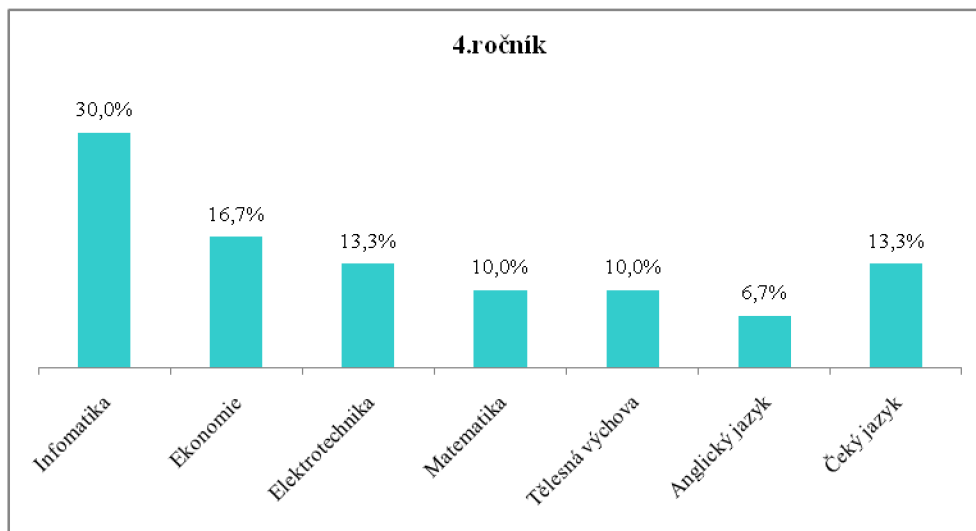
Otázka č. 1

Uveď, který předmět máš nejvíce v oblíbě.

Graf č. 1: Nejoblíbenější předměty 1. ročník



Graf č. 2: Nejoblíbenější předměty 4. ročník



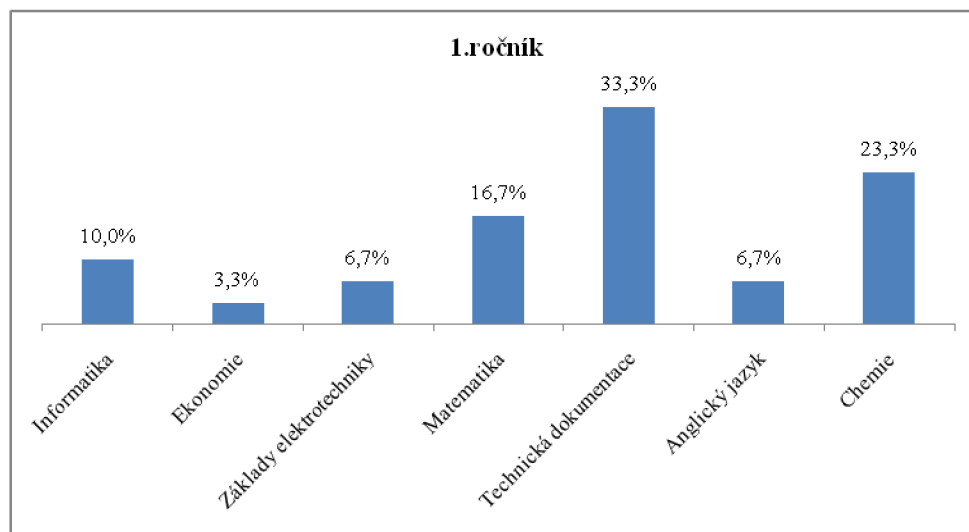
Z grafu č. 1 je zřejmé, že žáci 1. ročníku považují za nejoblíbenější předmět informatiku a matematiku, a to v celých 50,0 %. Zarážející je, že 10,0 % žáků 1. ročníku si dosud neoblíbilo žádný z vyučovacích předmětů.

Z grafu č. 2 vyplývá, že 30,0 % žáků 4. ročníku má nejvíce v oblíbě též předmět informatika. Lze tedy vyvodit, že zájem o vzdělávání se v oblasti počítačů je ze strany žáků veliký, a to v obou ročnících.

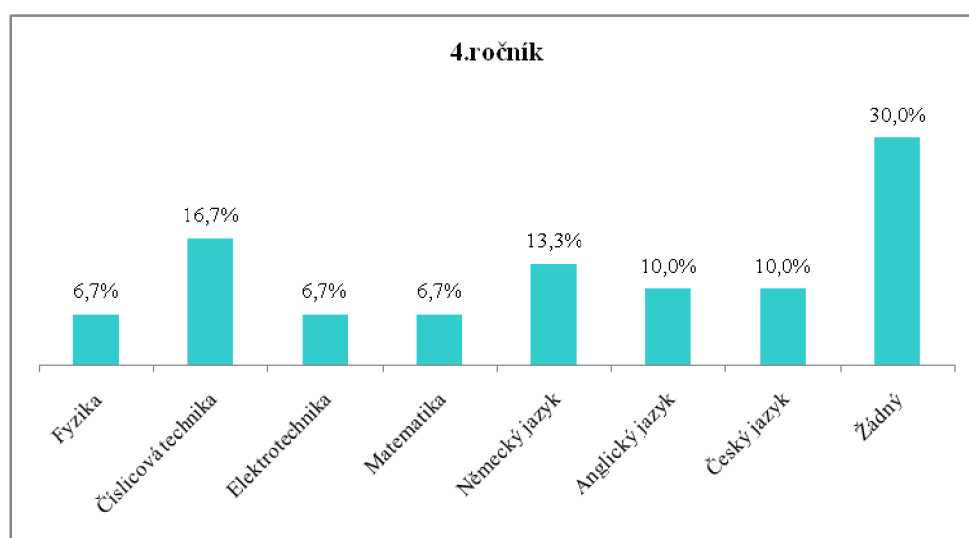
Otázka č. 2

Uved', který předmět je pro Tebe neoblíbený a proč.

Graf č. 3: Neoblíbené předměty 1. ročník



Graf č. 4: Neoblíbené předměty 4. ročník



Mezi neoblíbené předměty žáků 1. ročníku patří v 33,3 % technická dokumentace, v 23,3 % chemie a v 16,7 % matematika. Nejčastějším důvodem uváděným v odpovědích na výše uvedenou otázku je náročnost učiva. Žáci na otázku též odpovídali, že je předmět neoblíben kvůli vyučujícímu, ve dvou případech byl důvodem neoblíbenosti fakt, že jim nejde technické psaní a kreslení. Z těchto dvou případů lze vyvodit, že se může jednat o žáky se specifickou poruchou dysgrafie nebo dyspinixie. Z odpovědí žáků 4. ročníku můžeme usoudit, že za nejméně oblíbený předmět považují v 16,7 % číslicovou techniku. Celých 30,0 % žáků se vyjádřilo, že při studiu jejich oboru se nevyskytuje výukový předmět, který by označili jako neoblíbený.

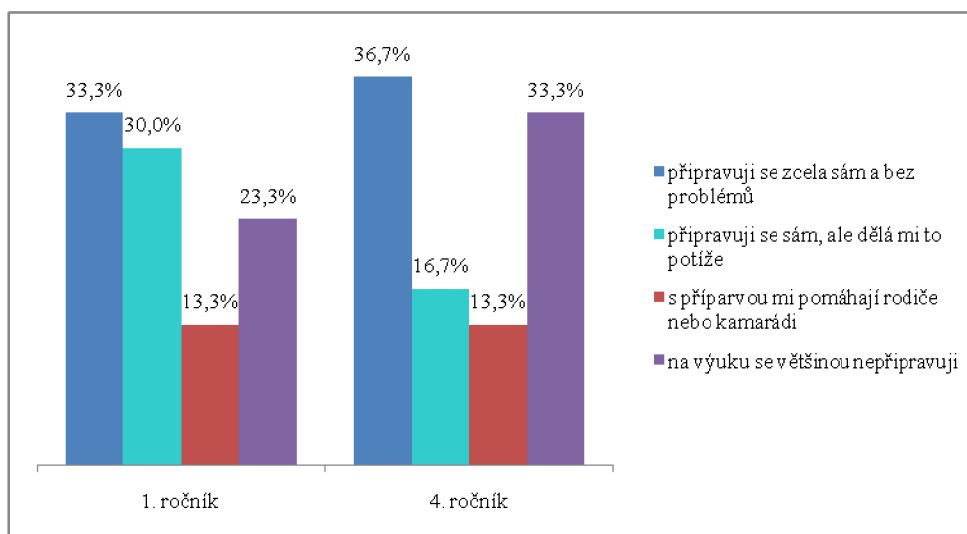
2. Příprava žáků na výuku

Tabulka č. 1: Domácí příprava na výuku

Otázka č. 3 Jak probíhá Tvá domácí příprava na výuku?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) připravuji se zcela sám a bez problémů	10	33,3	11	36,7
b) připravuji se sám, ale dělá mi to potíže	9	30,0	5	16,7
c) s přípravou mi pomáhají rodiče nebo kamarádi	4	13,3	4	13,3
d) na výuku se většinou nepřipravuji	7	23,3	10	33,3

Na otázku týkající se domácí přípravy na výuku odpovědělo 33,3 % žáků 1. ročníku a 36,7 % žáků 4. ročníku, že se na výuku připravují sami a bez jakýchkoliv problémů. Zde, jak je vidno z tabulky, není mezi žáky obou ročníků žádný podstatný rozdíl. Žáků, kteří se na výuku připravují sami, ale dělá jim to obtíže, je více v ročníku prvním (30,0 %), nežli ve čtvrtém (16,7 %). Nejméně se v obou ročnících vyskytuje žáků, kterým s domácí přípravou pomáhají rodiče nebo kamarádi. Tito žáci zaujímají v každém ročníku 13,3 %. Dle mého názoru je pomoc od rodičů, případně kamarádů důležitá, zvláště pak u žáků se specifickými poruchami učení. Odpověď *d*, tedy, že se žáci na výuku nepřipravují, zvolilo 23,3 % žáků 1. ročníku a 33,3 % žáků 4. ročníku.

Graf č. 5: Domácí příprava na výuku



Tabulka č. 2: Čas strávený domácí přípravou na výuku

Otázka č. 4 Kolik času Ti zabere domácí příprava na výuku?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) 15 - 30 minut	7	23,3	12	40,0
b) 30 - 60 minut	16	53,3	13	43,3
c) více než 60 minut	7	23,3	5	16,7

Z tabulky je možno vyčíst, že více jak polovina žáků (53,3 %) 1. ročníku se na výuku připravuje v rozmezí od 30 do 60 minut. Stejný čas strávený přípravou na výuku byl zjištěn u žáků 4. ročníku, a to v 43,3 %. Velké procento žáků 4. ročníku (40,0 %) se na výuku připravuje pouze 15 – 30 minut, na rozdíl od žáků ročníku prvního, kdy jejich výskyt v tomto časovém rozmezí tvoří jen 23,3 %. Zastoupení žáků, kteří se připravují na výuku více jak 60 minut, je v 1. ročníku 23,3 %, ve 4. ročníku 16,7 %. Mezi takové žáky mohou patřit ti, kteří trpí specifickou poruchou učení, jelikož jejich příprava trvá déle.

Tabulka č. 3: Zapamatování učiva

Otázka č. 5 Která z uvedených cest je pro Tebe nejlepší pro zapamatování si učiva?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) lépe si učivo zapamatuji sluchovou cestou	12	40,0	12	40,0
b) lépe si učivo zapamatuji zrakovou cestou	9	30,0	8	26,7
c) lépe si učivo zapamatuji, když si ho napíše	9	30,0	10	33,3

40 % žáků v obou ročnících považují za nejlepší cestu pro zapamatování učiva cestu sluchovou. Ze zbylých 60 % žáků 1. ročníku polovina volí cestu zrakovou, druhá polovina žáků si učivo snadněji zapamatuje, když si ho napíše. U žáků 4. ročníku volilo 26,7 % žáků jako nejlepší cestu k zapamatování učiva cestu zrakovou a 33,3 % z nich si učivo pamatuje lépe, pokud si ho napíše. Žáci se specifickými poruchami učení by si měli uvědomit, zda pro lepší zapamatování učiva volit sluchovou nebo spíše zrakovou cestu.

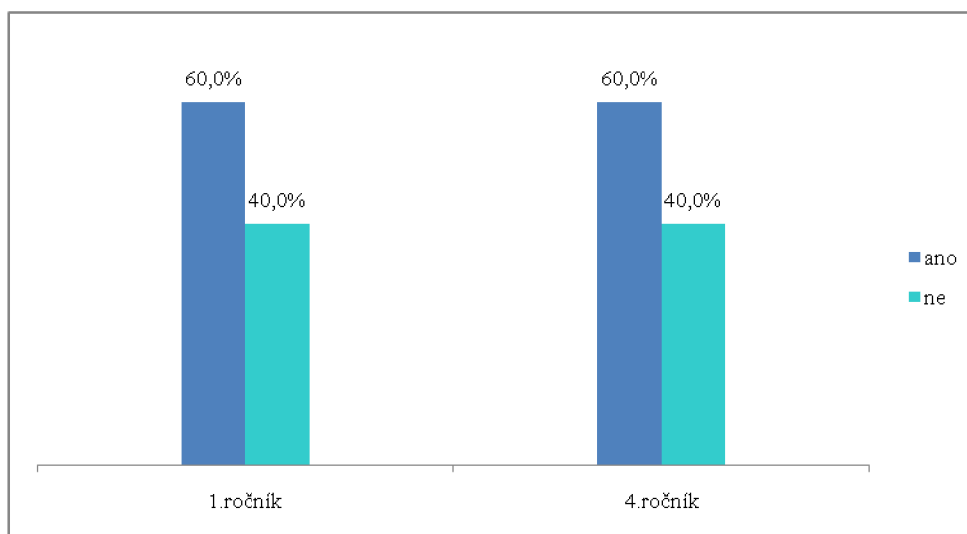
Tabulka č. 4: Plnění školních povinností

Otázka č. 6 Plníš si své školní povinnosti až na poslední chvíli?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	18	60,0	18	60,0
b) ne	12	40,0	12	40,0

Odpovědi žáků obou ročníků na tuto otázku jsou pozoruhodné. V obou případech se jejich odpovědi shodují. V 1. i 4. ročníku odpovědělo na otázku, zda si plní své školní povinnosti na poslední chvíli, *ano* 60,0 % žáků, zbylých 40,0 % odpovědělo na otázku *ne*.

Přestupem žáka ze základní školy na školu střední přibývají školní povinnosti, jako jsou domácí příprava a samostudium. Žáci se vzdělávají ve více předmětech, téměř každý den musí plnit své domácí úkoly, učit se slovíčka do cizích jazyků, připravovat se na různé testy a zkoušení. Toto zrychlené školní tempo mnohdy znamená větší psychickou zátěž jak u žáků, tak i u jejich rodičů. Pokud se žáci chtějí vyrovnat s touto zátěží, je třeba dodržovat některá pravidla. Jednou z důležitých složek správného přístupu k učení je rozvržení školního dne. Žák by si měl naplánovat dobu pro učení a domácí přípravu, své zájmy a odpočinek. Měl by se připravovat ve vhodném prostředí a mít na učení klid.

Graf č. 6: Plnění školních povinností



3. Specifické poruchy učení a jejich projevy u žáků

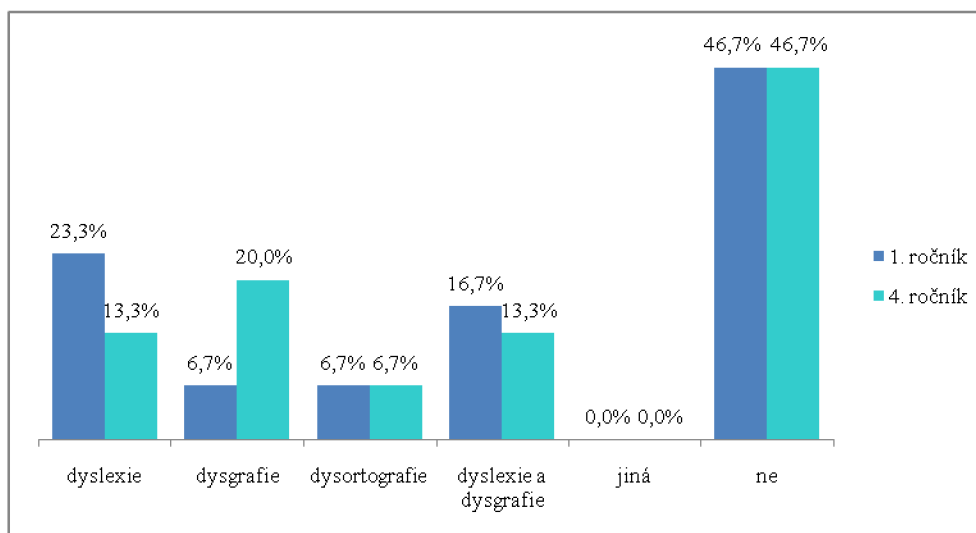
Tabulka č. 5: Specifické poruchy učení

Otázka č. 7 Byla u Tebe někdy zjištěna specifická porucha učení? Pokud ano, podtrhni jaká (jaké).	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano, dyslexie	7	23,3	4	13,3
b) ano, dysgrafie	2	6,7	6	20,0
c) ano, dysortografie	2	6,7	2	6,7
d) ano, dyslexie a dysgrafie	5	16,7	4	13,3
e) ano, jiná	0	0	0	0
f) ne	14	46,7	14	46,7

Z tabulky vyplývá, že v každém ročníku trpí více než polovina žáků (53,3 %) některou ze specifických poruch učení nebo u nich byla taková porucha někdy diagnostikována. Toto číslo je vzhledem k celkovému počtu žáků poměrně vysoké, a přesto ještě nemusí být konečné, jelikož u některých žáků mohou být poruchy skryté. V 1. ročníku je zastoupení žáků, kteří trpí dyslexií v 23,3 %, dysgrafií v 6,7 %, dysortografií v 6,7 % a dyslexií spolu s dysgrafií v 16,7 %. Žáci 4. ročníku trpí dyslexií v 13,3 %, dysgrafií v 20,0 %, dysortografií v 6,7 % a dyslexií spolu s dysgrafií v 13,3 %.

Pro lepší přehlednost výskytu specifických poruch u žáků obou ročníků jsou zde výsledky zobrazeny též graficky.

Graf č. 7: Specifické poruchy učení



Tabulka č. 6: Potíže se čtením textu

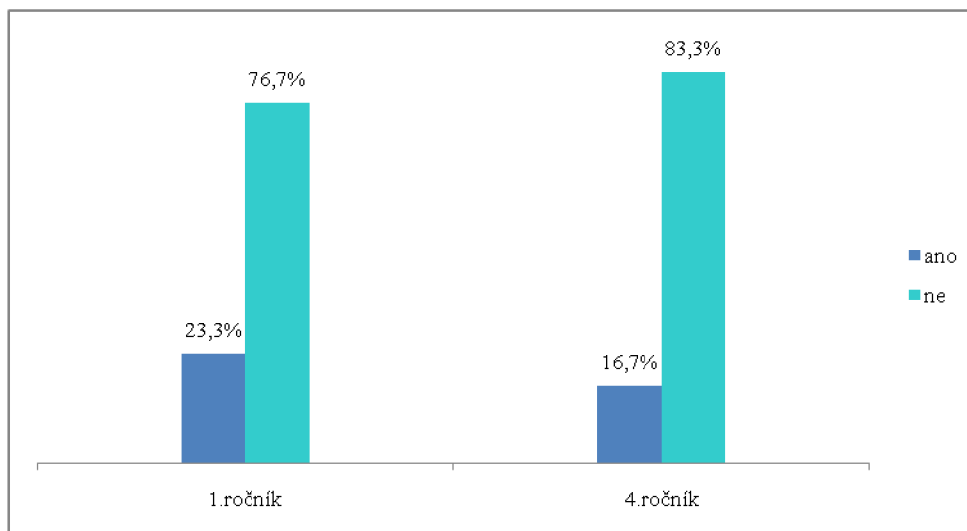
Otázka č. 8 Máš potíže se čtením textu?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	7	23,3	5	16,7
b) ne	23	76,7	25	83,3

Na otázku, zda mají žáci potíže se čtením textu, odpověděla většina z nich, že ne. Z nich 76,7 % bylo žáků 1. ročníku a 83,3 % bylo žáků 4. ročníku. Odpověď *ano* označilo 23,3 % žáků 1. ročníku a 16,7 % žáků 4. ročníku.

Z tabulky vyplývá, že žáků, kteří mají potíže se čtením textu, je více v ročníku prvním nežli v ročníku čtvrtém. Nejpravděpodobnějším důvodem je fakt, že žáci postupem času kompenzují svoje obtíže a tím je i zmírňují.

Žáci, kteří mají potíže se čtením textu s největší pravděpodobností, trpí dyslexií.

Graf č. 8: Potíže se čtením textu

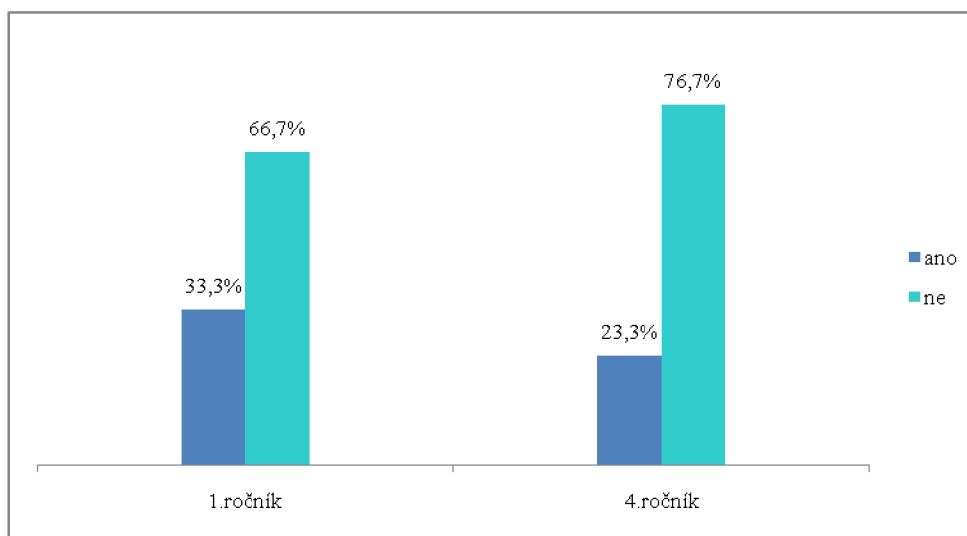


Tabulka č. 7: Rychlost ve čtení

Otázka č. 9 Při čtení se zadržáváš a čteš pomalu?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	10	33,3	7	23,3
b) ne	20	66,7	23	76,7

Jedním z projevů dyslexie je zadržávání a pomalá četba. Mezi žáky 1. ročníku se nacházejí v 33,3 % ti, kteří takový problém mají. Zbýlých 66,7 % žáků odpovědělo, že se čtením textu a zadržáváním problémy nemají. Ve 4. ročníku je výskyt žáků s tímto problémem oproti ročníku prvnímu o poznání nižší. Pomalé čtení a zadržávání postihuje 23,3 % žáků, naopak těch, kteří se s těmito problémy nepotýkají, je 76,7 %.

Graf č. 9: Rychlost ve čtení

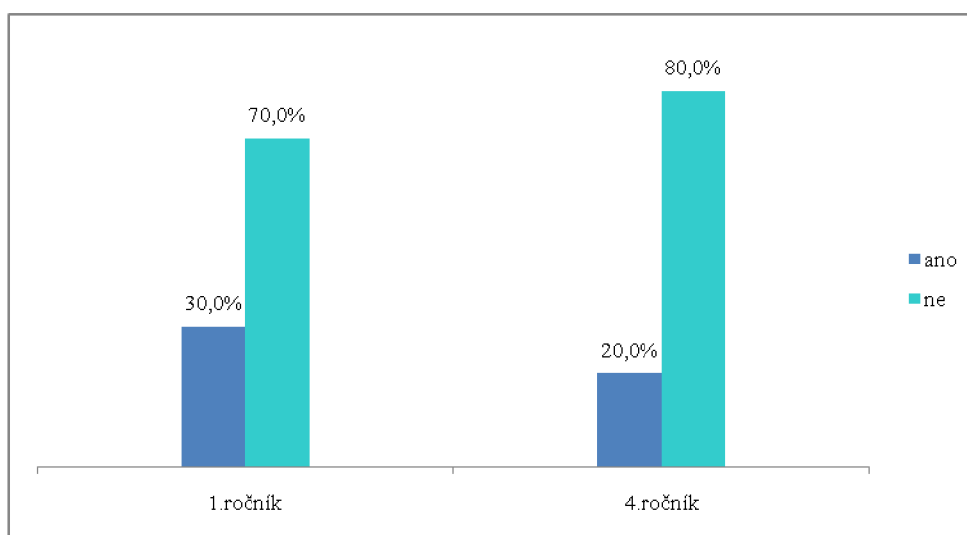


Tabulka č. 8: Porozumění textu

Otázka č. 10 Máš problémy s porozuměním textu, který čteš?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	9	30,0	6	20,0
b) ne	21	70,0	24	80,0

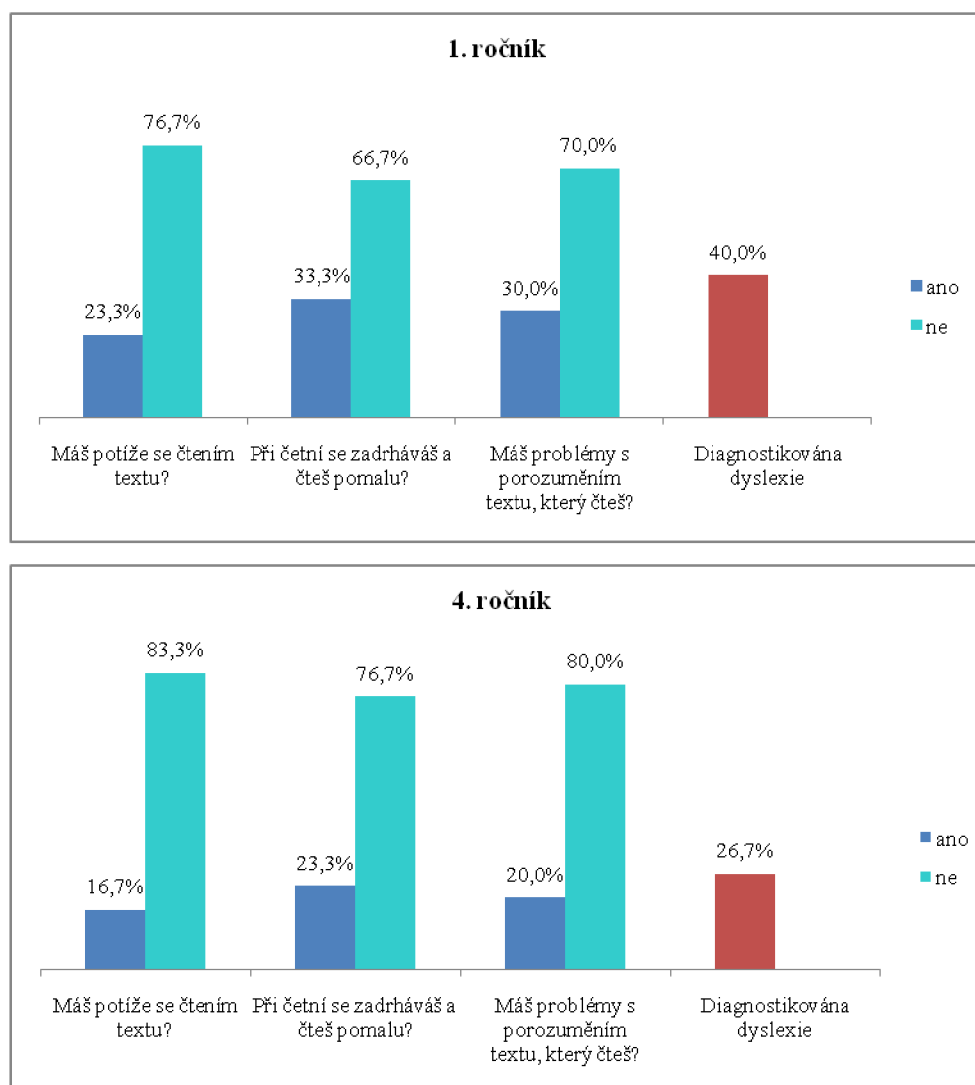
Tento projev dyslexie se projevuje, jak je možno vyvodit z odpovědí, častěji u žáků 1. ročníku (30,0 %) než u žáků 4. ročníku (20,0 %). Velká většina žáků (1. ročník – 70 %, 4. ročník – 80 %) rozumí obsahu textu, který čte.

Graf č. 10: Porozumění textu



Shrnutí otázek č. 8, 9, 10

Graf č. 11, 12: Projevy dyslexie



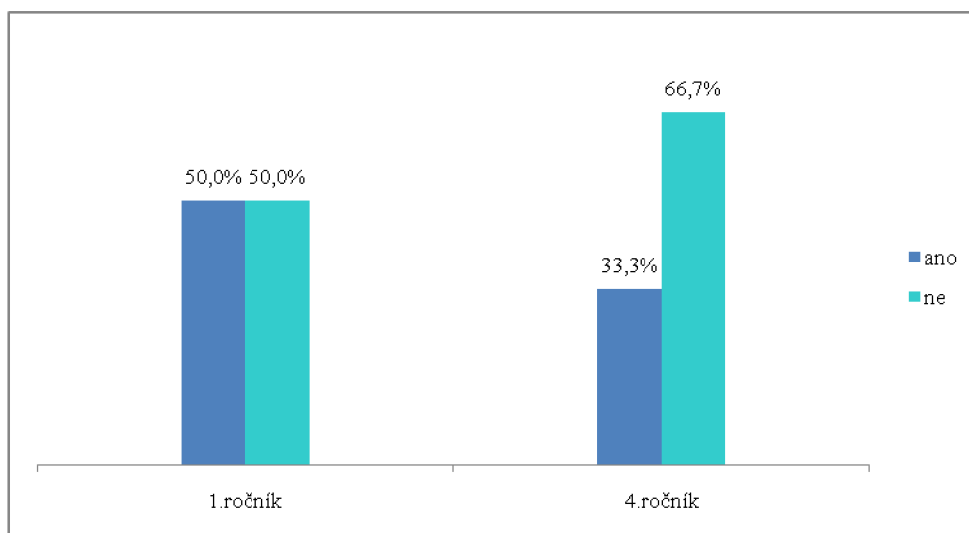
V grafech č. 11, 12 jsou zaznamenány odpovědi žáků obou ročníků na problematiku týkající se projevů dyslexie. V 1. ročníku se nachází 40,0 % žáků s diagnózou dyslexie, ve 4. ročníku je těchto žáků 26,7 %. V grafech je také vidno, jaké problémy žáci obou ročníků mají a v jaké míře. Žákům 1. ročníku dělá největší problémy zejména zadržávání a pomalé čtení. Také mají velké problémy s porozuměním textu, který čtou. Tento problém je velmi závažný a může přetrvávat i v budoucím povolání. Žáci 4. ročníku mají též dyslektické obtíže, avšak ne v tak velké míře. Největší potíže mají se zadržávání a s pomalou četbou, to ale jen v 23,3 %. Porozumět čtenému textu zvládá 80 % žáků a zbylých 20 % tento problém postihuje.

Tabulka č. 9: Čitelnost rukopisu

Otázka č. 11 Je Tvůj rukopis obtížně čitelný?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	15	50,0	10	33,3
b) ne	15	50,0	20	66,7

Z odpovědí je patrné, že polovina žáků 1. ročníku má neupravený písemný projev. U žáků 4. ročníku se tato skutečnost se vyskytuje v 33,3 %. Je nutné podotknout, že tito žáci se mohou potýkat s dysgrafií.

Graf č. 13: Čitelnost rukopisu

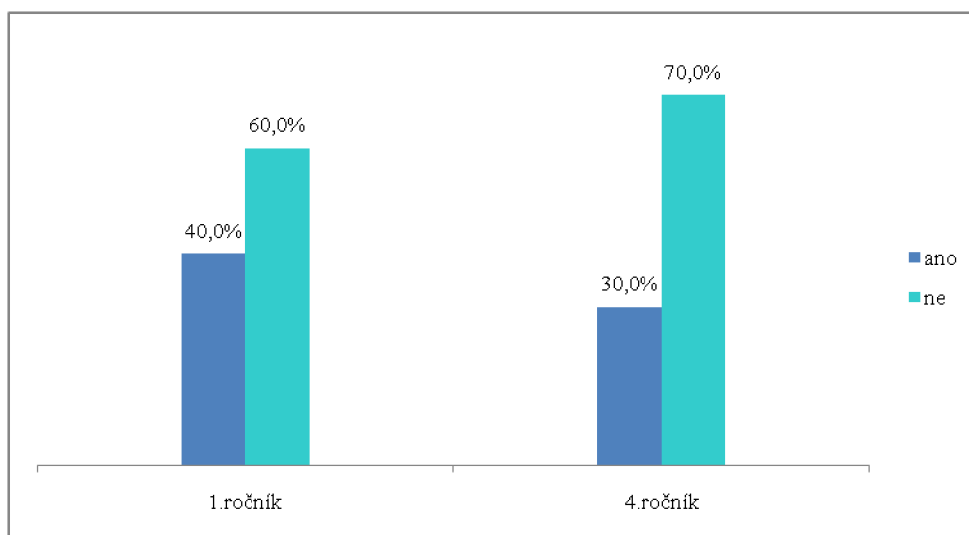


Tabulka č. 10: Písemný výkon

Otázka č. 12 Vyžaduje Tvůj písemný projev větší množství času?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	12	40,0	9	30,0
b) ne	18	60,0	21	70,0

Z tabulky je vidno, že procento žáků, kteří potřebují pro své písemné vyjádření větší množství času, je opět u 1. ročníku vyšší, než u ročníku 4. V prvním ročníku potřebuje pro svůj písemný výkon větší množství času 40,0 % žáků, v ročníku čtvrtém potřebuje více času na svůj písemný výkon 30,0 % žáků.

Graf č. 14: Písemný výkon

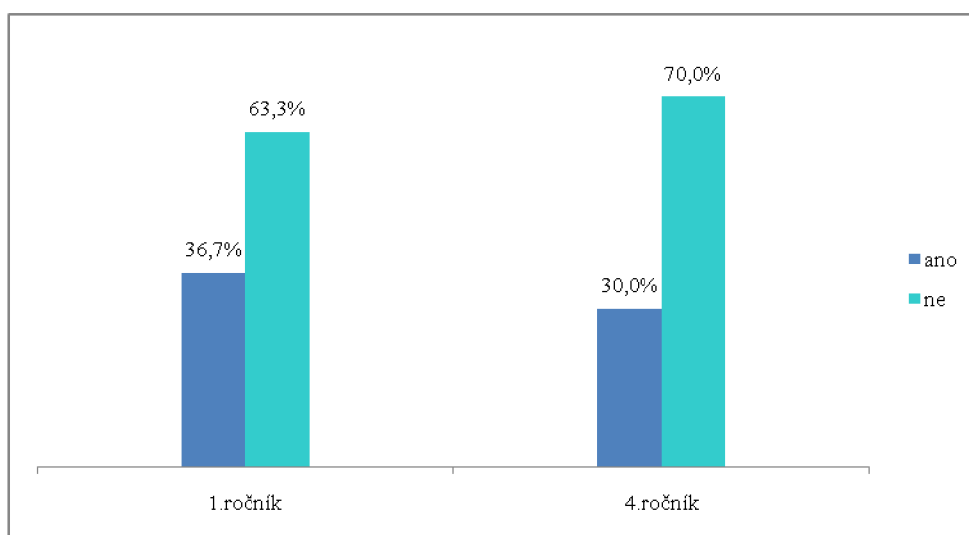


Tabulka č. 11: Škrtnání textu

Otázka č. 13 Při psaní textu škrtnáš často?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	11	36,7	9	30,0
b) ne	19	63,3	21	70,0

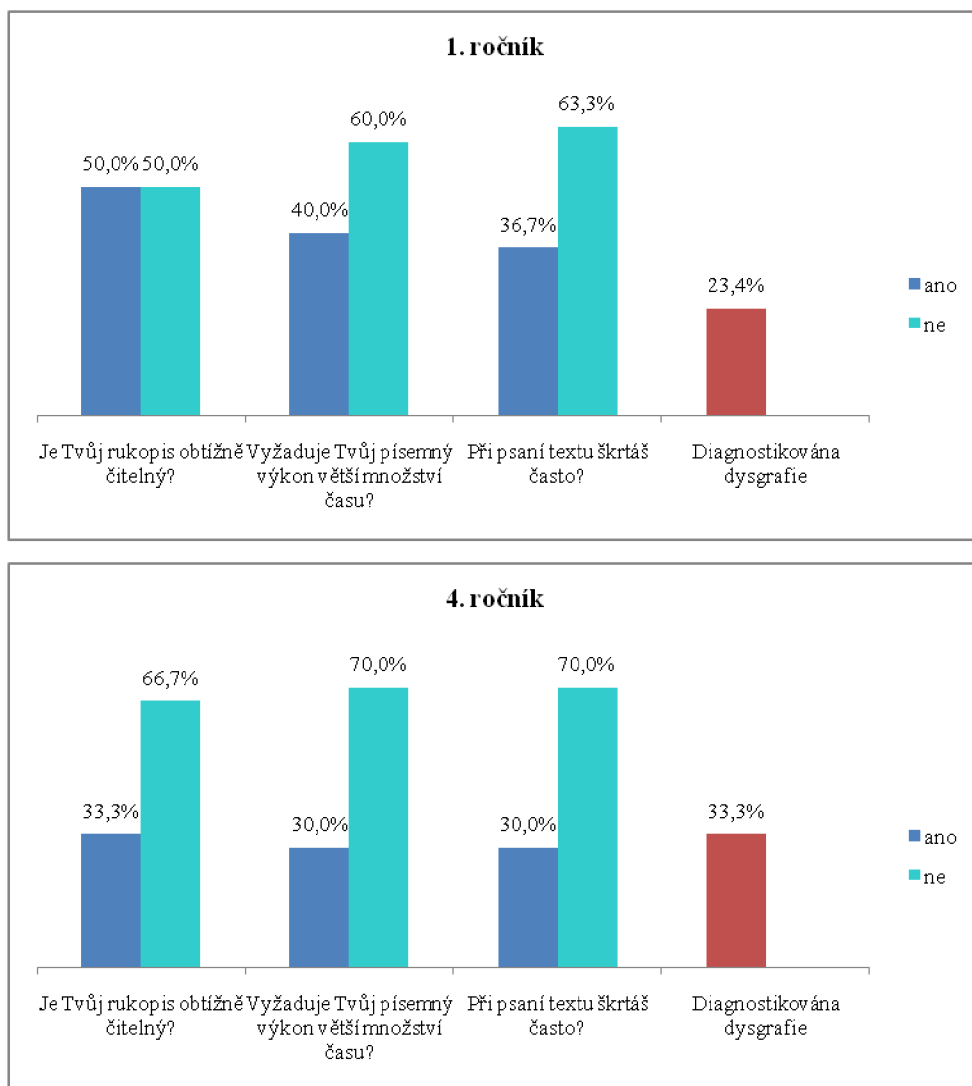
Z odpovědí žáků je možno vyvodit, že více problémů v této oblasti mají žáci 1. ročníku, a to v celých 36,7 %. Žáci 4. ročníku jsou na tom se škrtnáním oproti ročníku prvnímu lépe. Se škrtnáním textu zde má potíže 30 % z nich.

Graf č. 15: Škrtnání textu



Shrnutí otázek č. 11, 12, 13

Graf č. 16, 17: Projevy dysgrafie



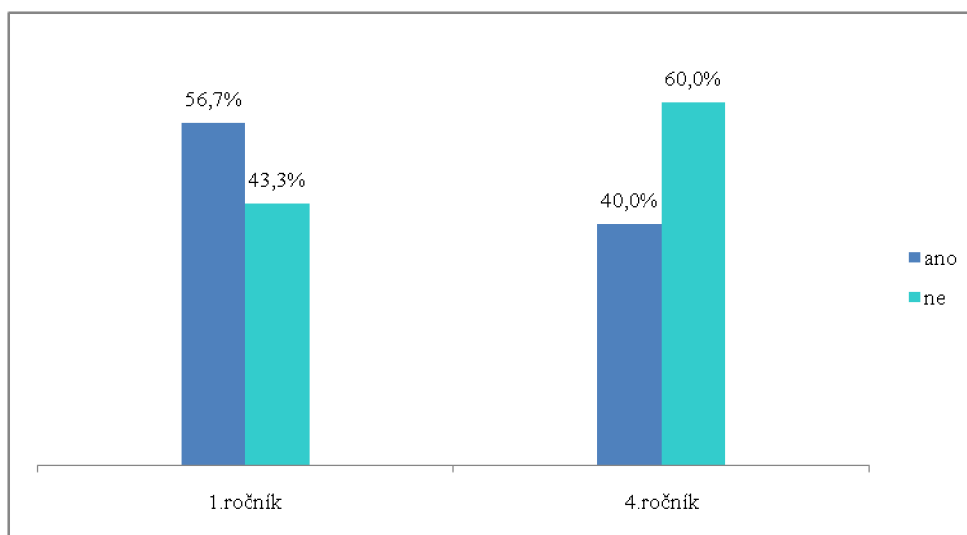
V grafech č. 16, 17 jsou zaznamenány odpovědi žáků obou ročníků, které znázorňují shrnutí otázek z oblasti projevů dysgrafie. V 1. ročníku se nachází 23,4 % žáků s diagnózou dysgrafie, ve 4. ročníku je těchto žáků 33,3 %. Zajímavé je, že i když diagnostikovaných žáků s dysgrafií je více ve čtvrtém ročníku, tak v ročníku prvním se nachází podstatně více žáků s dysgrafickými projevy. Nachází se zde více žáků s obtížně čitelným rukopisem, žáků, kteří často škrtají a kteří na svůj písemný výkon potřebují větší množství času.

Tabulka č. 12: Potíže v pravopisu

Otázka č. 14 Máš potíže v oblasti pravopisu?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	17	56,7	12	40,0
b) ne	13	43,3	18	60,0

Z odpovědí je možno vyčíst, že více jak polovina žáků 1. ročníku (56,7 %) se potýká s potížemi v oblasti pravopisu. Zbýlých 43,3 % žáků s pravopisem problémy nemá. Naopak u žáků 4. ročníku odpovědělo 60 % z nich, že obtíže v oblasti pravopisu nemá. K těmto obtížím se přiznalo 40 % žáků.

Graf č. 18: Potíže v pravopisu

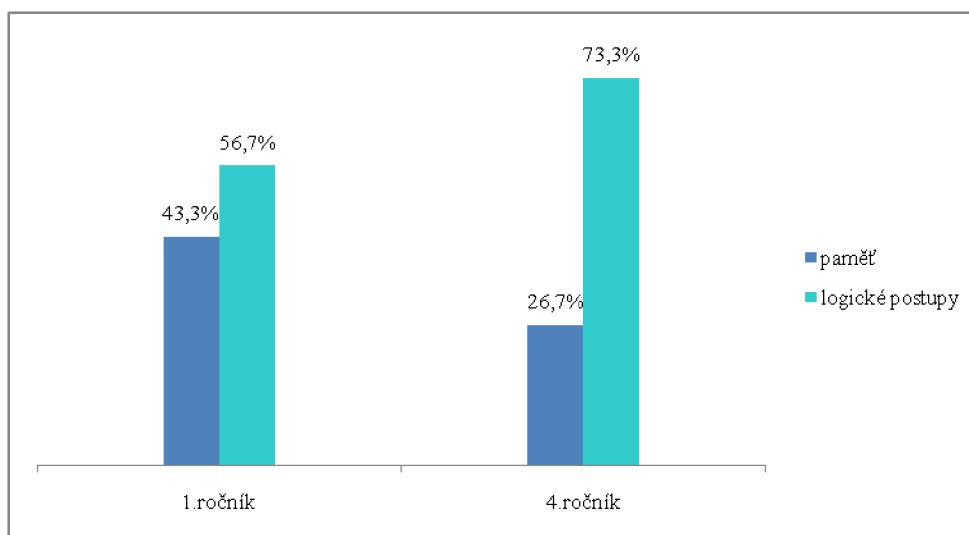


Tabulka č. 13: Osvojování matematiky

Otázka č. 15 Při osvojování si matematiky používáš spíše?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) paměť	13	43,3	8	26,7
b) logické postupy	17	56,7	22	73,3

Nejvíce žáků obou ročníků přiznalo, že při osvojování matematiky používají spíše logické postupy. Logické postupy využívá 56,7 % žáků 1. ročníku a 73,3 % žáků ročníku čtvrtého. Zbylí žáci používají při osvojování matematických schopností spíše paměť. Z nich 43,3 % je žáků prvního ročníku a 26,7 % je žáků ročníku čtvrtého.

Graf č. 19: Osvojování matematiky

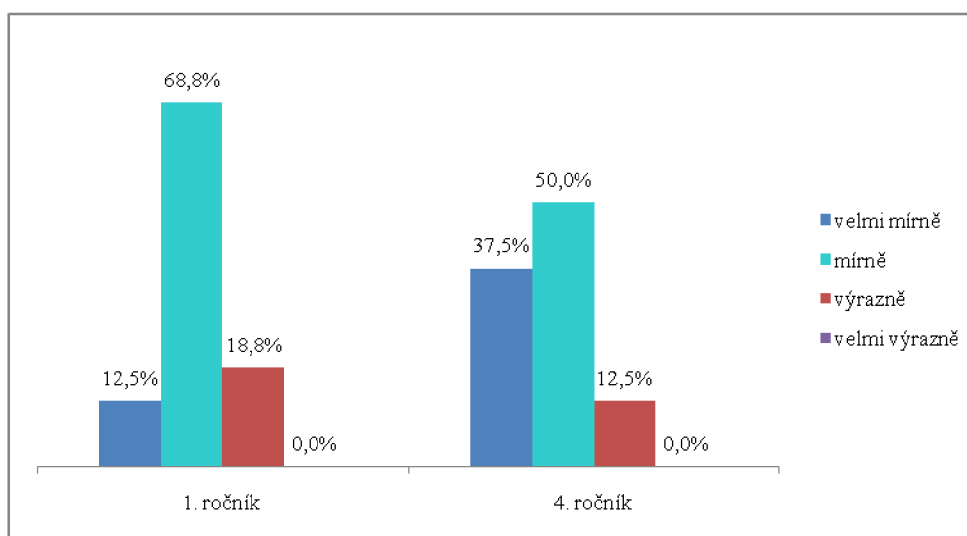


Tabulka č. 14: Vliv specifické poruchy učení na žáka při studiu na střední škole

Otázka č. 16 Pokud máš některou ze specifických poruch učení, jak moc ovlivňuje Tvé studium na střední škole?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) velmi mírně	2	12,5	6	37,5
b) mírně	11	68,8	8	50,0
c) výrazně	3	18,8	2	12,5
d) velmi výrazně	0	0,0	0	0,0

Z dotazovaných žáků 1. ročníku (16), u kterých byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení, nejvíce (68,8 %) zvolilo na otázku, v jaké míře specifická porucha učení ovlivňuje jejich studium na střední škole, možnost **b**, tedy že jejich studium porucha ovlivňuje jen mírně. Možnost **a**, že je porucha při studiu ovlivňuje velmi mírně, zvolilo pouhých 12,5 % žáků. 18,3 % žáků odpovědělo, že je porucha při studiu ovlivňuje výrazně. Mezi žáky 4. ročníku (16), u kterých byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení, je nejvíce těch (50 %), kteří tvrdí, že porucha je ovlivňuje jen mírně. Žáků, které porucha ovlivňuje výrazně, je 12,5 %. Ani v jednom z ročníků se nevyskytla odpověď **d**, tedy že je porucha při studiu ovlivňuje velmi výrazně.

Graf č. 20: Vliv specifické poruchy učení na žáka při studiu na střední škole

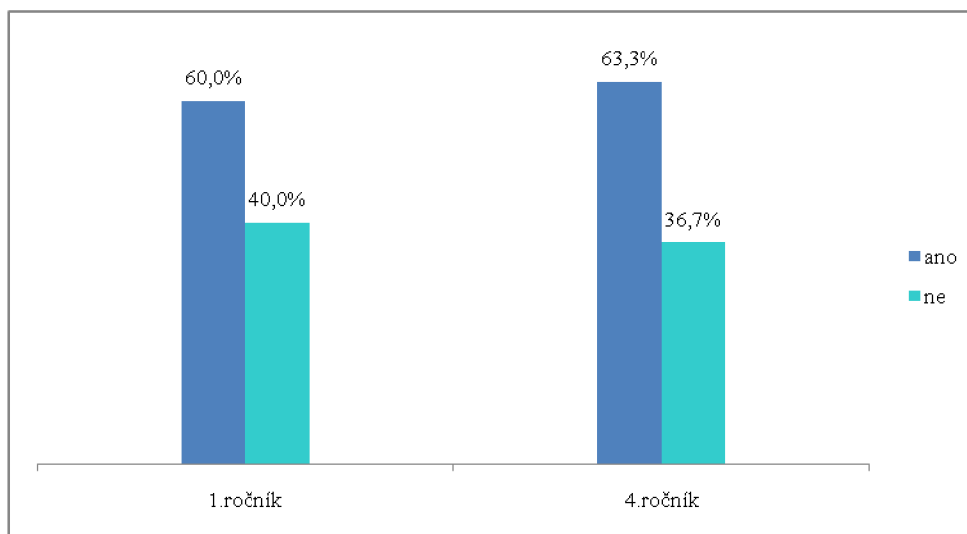


Tabulka č. 15: Prospěch žáka

Otázka č. 17 Odpovídá Tvůj prospěch vynaloženému úsilí?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano	18	60,0	19	63,3
b) ne	12	40,0	11	36,7

V obou ročnících převládala na otázku, zda prospěch žáka odpovídá jeho vynaloženému úsilí, odpověď ano. U žáků prvního ročníku odpovídá prospěch vynaloženému úsilí v 60 %, u žáků čtvrtého ročníku dokonce v 63,3 %. Naopak 40 % žáků prvního ročníku a 36,7 % žáků čtvrtého ročníku má pocit, že jejich školní prospěch vynaloženému úsilí rozhodně neodpovídá. Otázkou zůstává, zda je jim v prospěchu křivděno či naopak přidáváno.

Graf č. 21: Prospěch žáka



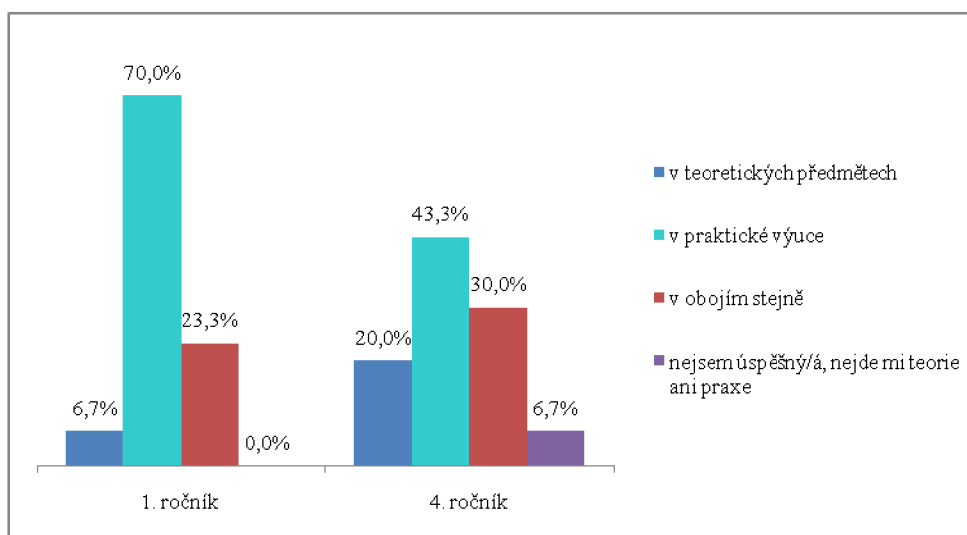
4. Motivace a podpora žáků

Tabulka č. 16: Úspěšnost žáka v teorii a praxi

Otázka č. 18 Ve škole jsem úspěšnější a cítím se lépe?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) v teoretických předmětech	2	6,7	6	20,0
b) v praktické výuce	21	70,0	13	43,3
c) v obojím stejně	7	23,3	9	30,0
d) nejsem úspěšný/á, nejde mi teorie ani praxe	0	0,0	2	6,7

Z odpovědí žáků vyplývá, že v obou ročnících, prvním i čtvrtém, se žáci cítí lépe a jsou úspěšnějšími v praktické výuce. Žáci 1. ročníku se tak cítí v celých 70 %, což je velmi vysoká hodnota, a žáci 4. ročníku ve 43,3 %. V praktické i teoretické výuce bez rozdílu se cítí být úspěšnými 23,3 % žáků prvního ročníku a 30 % žáků ročníku čtvrtého. Více úspěšnými v teoretických předmětech se cítí pouze 6,7 % žáků prvního ročníku a 20 % žáků ročníku čtvrtého. Dva žáci (6,7 %) čtvrtého ročníku se cítí být neúspěšnými, ať jde o výuku teoretickou či praktickou.

Graf č. 22: Úspěšnost žáka v teorii a praxi

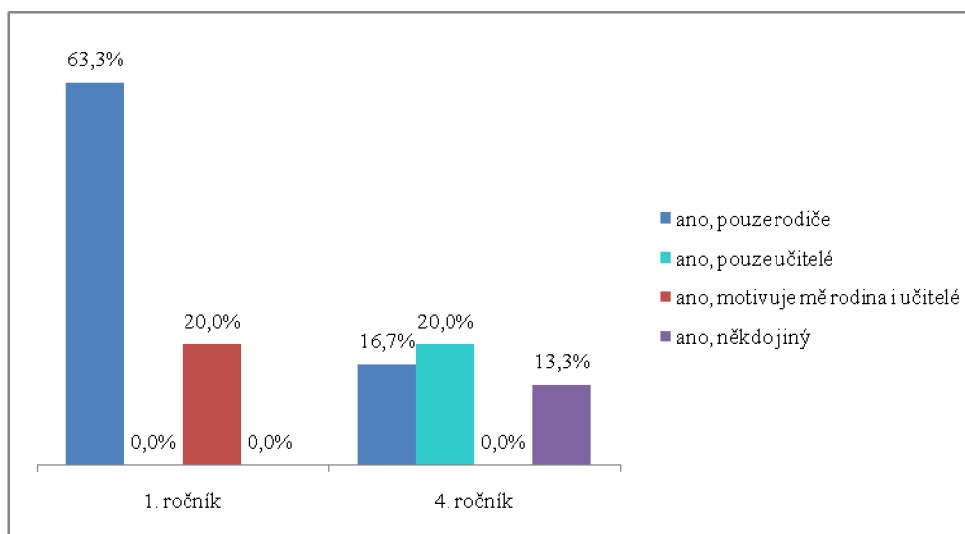


Tabulka č. 17: Motivace žáka

Otázka č. 19 Motivuje Tě někdo ke studiu na střední škole?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) ano, pouze rodiče	19	63,3	5	16,7
b) ano, pouze učitelé	0	0,0	6	20,0
c) ano, motivuje mě rodina i učitelé	6	20,0	0	0,0
d) ano někdo jiný	0	0,0	4	13,3
e) ne, nikdo z nich	5	16,7	15	50,0

Odpovědi žáků na výše uvedenou otázku jsou zajímavé. V 1. ročníku se cítí být celých 63,3 % žáků motivováno rodiči, což je dle mého názoru velmi významné a důležité, zvláště pak u žáků se specifickými poruchami učení. 20,0 % žáků téhož ročníku se cítí být motivováno jak ze strany rodičů, tak i ze strany svých učitelů. 16,7 % žáků odpovědělo, že u nich k žádné motivaci nedochází. Stejně tak k žádné motivaci nedochází ani u celé poloviny žáků ročníku 4. (50,0 %), což je velmi vysoké číslo. Ve 20,0 % u žáků čtvrtého ročníku dochází k motivaci pouze ze strany učitelů, v 16,7 % pouze ze strany rodičů. Ani jeden z žáků zmíněného ročníku se necítí být motivován společně ze strany rodičů ani učitelů, ale v 13,3 % se cítí být žáci motivováni ze strany někoho jiného.

Graf č. 23: Motivace žáka



Tabulka č. 18: Neúspěch v písemné práci

Otázka č. 20 Jak řeší učitelé Tvůj případný neúspěch v písemné práci?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) o známce se mnou nemluví	9	30,0	2	6,7
b) je mi nabídnuta možnost ústního přezkoušení	2	6,7	4	13,3
c) požádám-li, mohu si známku opravit	19	63,3	24	80,0

Na otázku, jak řeší učitelé neúspěch svých žáků při písemné práci, zvolila většina dotazovaných žáků z obou ročníků možnost **c**. Z této odpovědi lze vyvodit, že jsou sice učitelé shovívaví, pokud je žáci požádají o možnost opravení známky, ale na druhou stranu, pokud by se žák sám o opravu známky nepřihlásil, učitel by tento jeho neúspěch přešel a nechal jej být. Tuto možnost odpovědi volilo 63,3 % žáků 1. ročníku a celých 80,0 % žáků ročníku 4. Možnost **a**, tedy že učitelé s žáky o známce nemluví, zvolilo 30,0 % žáků prvního ročníku, ovšem na druhé straně pouze 6,7 % žáků ročníku čtvrtého. Co se týče toho, že by učitel žákovi nabídl sám možnost opravy ve formě ústního přezkoušení, odpovědělo tak pouze 6,7 % žáků ročníku prvního a 13,3 % žáků ročníku čtvrtého.

Tabulka č. 19: Pomoc při řešení problémů

Otázka č. 21 Pokud máš ve škole nějaký problém (výukový, jiný), který nemůžeš řešit sám/sama, obrátíš se především na?	Počet odpovědí	v %	Počet odpovědí	v %
	1. ročník		4. ročník	
a) rodiče	19	63,3	3	10,0
b) učitele předmětu	6	20,0	15	50,0
c) třídního učitele	0	0,0	4	13,3
d) výchovného poradce	0	0,0	0	0,0
e) školního psychologa	0	0,0	0	0,0
f) nechám to být	5	16,7	8	26,7

Co se týče této otázky, většina žáků 1. ročníku (63,3 %) odpověděla, že s případným školním problémem se svěří rodičům, v 20 % učitelé daného předmětu a 16,7 % žáků by problém nechalo být a nevracelo by se k němu.

Naopak u žáků 4. ročníku by se nejvíce z nich (50,0 %) obrátilo s problémem na učitele daného předmětu, 13,3 % žáků by se obrátilo na svého třídního učitele a pouze 10,0 % žáků by se s problémem svěřilo svým rodičům. Druhý největší počet žáků (26,7 %) čtvrtého ročníku by problém nechalo být bez povšimnutí.

Zajímavé je, že ani jeden z žáků obou ročníků by se s problémem neobrátil na výchovného poradce ani na školního psychologa.

3.4 Závěry šetření a diskuze

Hlavním cílem bakalářské práce bylo analyzovat negativní vliv specifických poruch učení na vzdělávání žáků při studiu na střední škole. Na základě této analýzy zjistit, v jaké míře se vyskytují specifické poruchy učení u žáků na běžné střední škole, a zda tito žáci zvládají své studium.

Vzhledem k hlavnímu cíli byly splněny tyto **dílčí cíle**:

1. Zjistit, zda se žáci se specifickými poruchami dokážou efektivně připravovat na výuku a zda jim v přípravě někdo pomáhá.

Úspěšná příprava žáků se specifickými poruchami učení je závislá především na jejich naplánování a rozvrhnutí učení, kdy se budou učit, jak dlouho a případně s kým. Na otázku: „*Jak probíhá Tvá domácí příprava na výuku?*“ odpovědělo **33,3 %** žáků 1. ročníku a **36,7 %** žáků 4. ročníku, že se *připravují zcela sami a bez problémů*. Odpověď *připravuji se sám, ale dělá mi to potíže*, volilo **30 %** žáků 1. ročníku a **16,7 %** žáků 4. ročníku. Žáků, kterým *s přípravou pomáhají rodiče nebo kamarádi* je v obou ročnících po **13,3 %**. Vysoký počet žáků - **23,3 %** 1. ročníku a **33,3 %** 4. ročníku odpovídalo, že se *na výuku většinou nepřipravují vůbec*.

2. Zjistit, kolik žáků na střední škole trpí specifickými poruchami učení a jaké výukové obtíže je provázejí.

Ke splnění tohoto dílčího cíle byla položena žákům otázka: „*Byla u Tebe někdy zjištěna specifická porucha učení?*“ Na tuto otázku odpovídali žáci 1. ročníku následovně: *dyslexie* – **23,3 %**, *dysgrafie* – **6,7 %**, *dyslexie a dysgrafie* – **16,7 %**, *dysortografie* – **6,7 %**. U zbylých **46,7 %** žáků nebyla diagnostikována žádná ze specifických poruch učení.

Žáci 4. ročníku odpovídali takto: *dyslexie* – 13,3 %, *dysgrafie* – 20 %, *dyslexie a dysgrafie* – 13,3 % a *dysortografie* – 6,7 %.

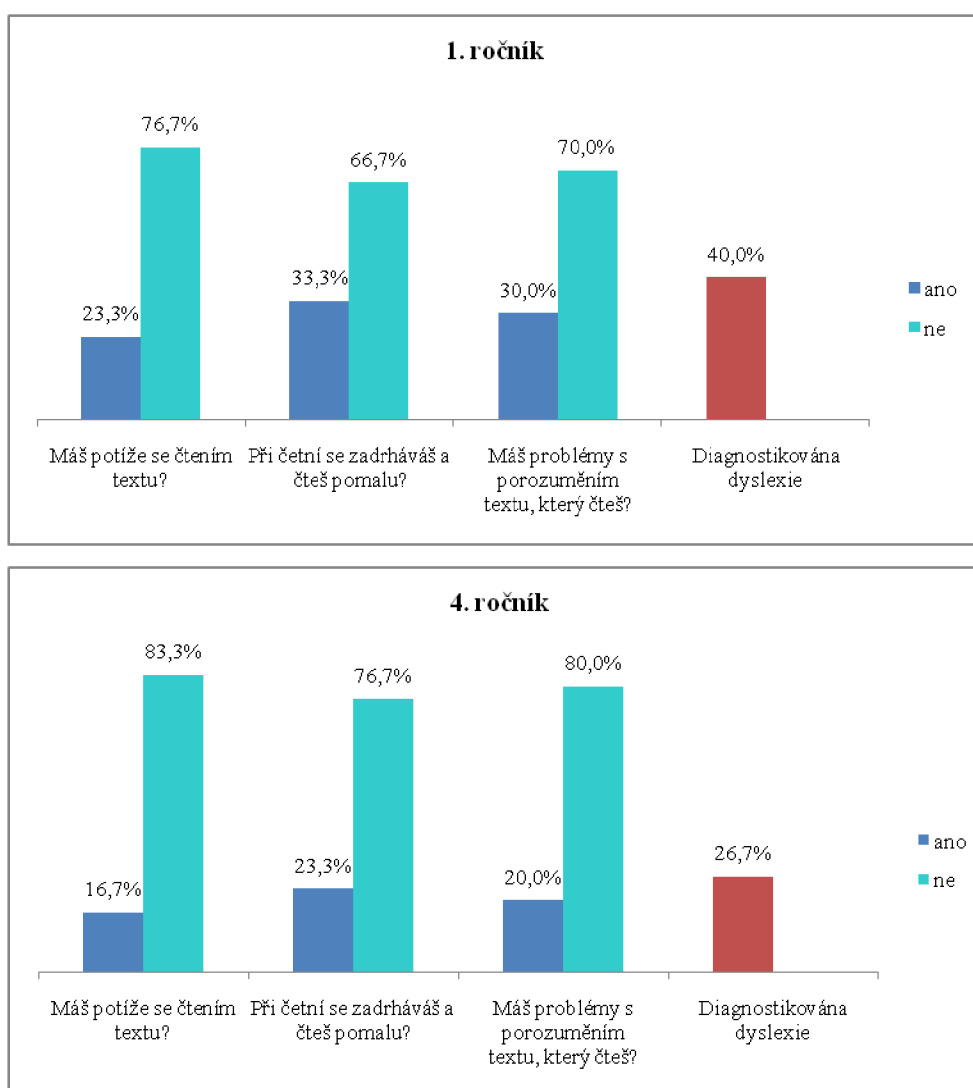
Stejně jako v ročníku prvním, tak i ve čtvrtém odpovědělo 46,7 % žáků, že u nich nebyla nikdy zjištěna žádná ze specifických poruch učení.

Výukové obtíže dyslexie

Z hlediska dyslektických výukových obtíží žáků bylo zjištěno, že 23,3 % žáků 1. ročníku a 16,7 % žáků 4. ročníku má *potíže se čtením textu*, 33,3 % žáků 1. ročníku a 23,3 % žáků 4. ročníku má *potíže se zadržáváním a pomalou četbou*. Dle odpovědí bylo také zjištěno, že *porozumět čtenému textu* dělá problémy 30 % žáků 1. ročníku a 20 % žáků 4. ročníku.

Pro lepší přehlednost je zde uveden graf týkající se výukových obtíží žáků s dyslexií.

Graf č. 24, 25: Výukové obtíže žáků s dyslexií

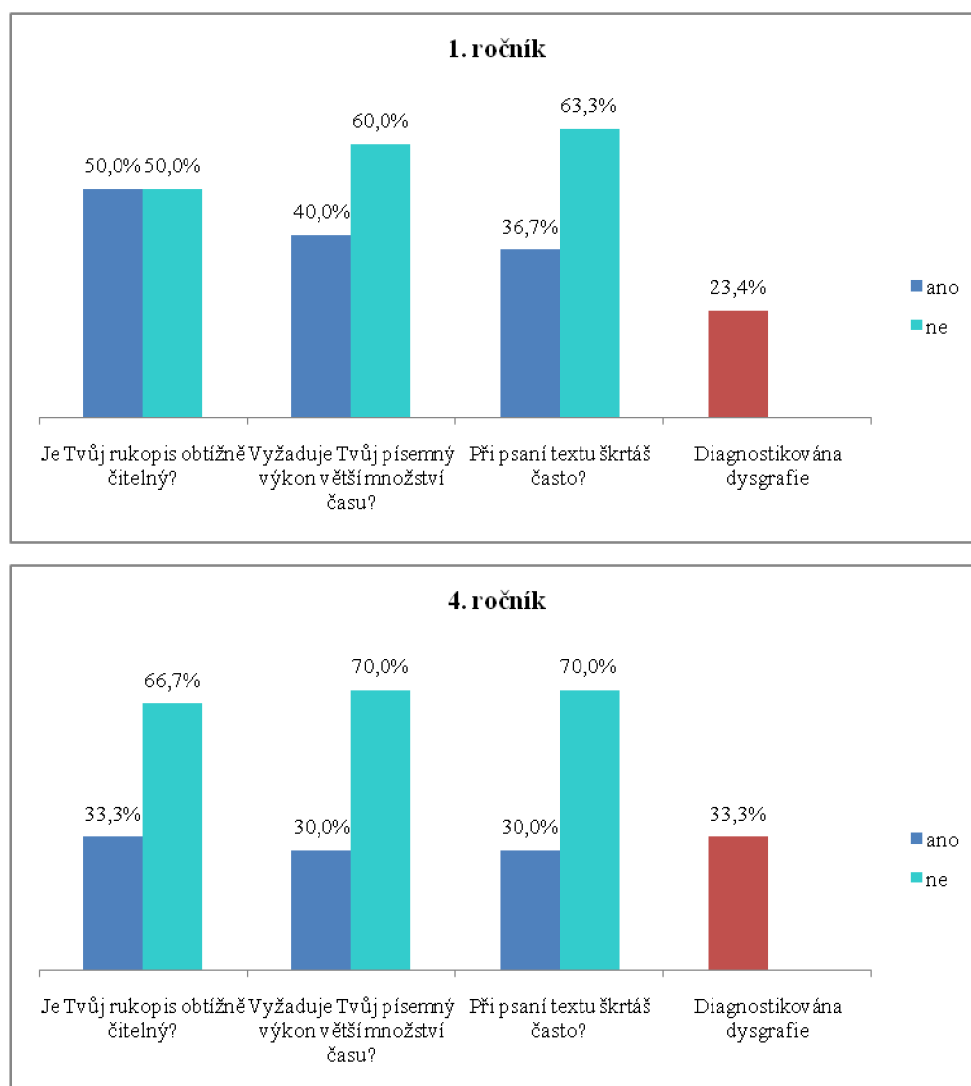


V grafech je vidno, jaké problémy žáci obou ročníků mají a v jaké míře. Žákům 1. ročníku dělá největší problémy zejména zadržávání a pomalé čtení. Také mají velké problémy s porozuměním textu, který čtou. Žáci 4. ročníku mají též dyslektické obtíže, avšak ne v tak velké míře. Je tedy zřejmé, že u žáků došlo k částečné kompenzaci dyslexie, ale některé obtíže přetrvávají.

Výukové obtíže dysgrafie

Z hlediska dysgrafických výukových obtíží žáků bylo zjištěno, že **50 %** žáků 1. ročníku a **33,3 %** žáků 4. ročníku má **obtížně čitelný rukopis**. Dále **40 %** žáků 1. ročníku a **30 %** žáků 4. ročníku potřebuje na svůj písemný výkon větší množství času. Na základě odpovědí žáků bylo zjištěno, že **při psaní textu škrtáš často 36,7 %** žáků 1. ročníku a **30 %** žáků 4. ročníku.

Graf č. 26, 27: Výukové obtíže žáků s dysgrafií



Zajímavé je, že i když diagnostikovaných žáků s dysgrafií je více ve čtvrtém ročníku, tak v ročníku prvním se nachází podstatně více žáků s dysgrafickými projevy. Nachází se zde více žáků s obtížně čitelným rukopisem, žáků, kteří často škrtají, a kteří na svůj písemný výkon potřebují větší množství času. Z toho můžeme vyvodit, že se pravděpodobně v 1. ročníku nacházejí žáci, kteří mohou mít specifickou poruchu učení, i když u nich nebyla diagnostikována.

Výukové obtíže dysortografie a dyskalkulie

Na otázku „*Máš potíže v oblasti pravopisu?*“ odpovědělo **ano 56,7 %** žáků 1. ročníku a **40 %** žáků 4. ročníku. Je velmi zarážející, že se nachází na střední škole takové množství žáků, kteří mají stále potíže v oblasti pravopisu.

Z hlediska projevů dyskalkulie bylo zjištěno, že **43,3 %** žáků 1. ročníku a **26,7 %** žáků 4. ročníku používá při osvojování si matematiky spíše *paměť* než *logické postupy*. Dle informací odborné literatury mohou žáci, kteří používají k osvojování si matematických schopností spíše paměť nežli logické postupy, mít specifickou poruchu učení – dyskalkulii.

3. Zjistit, zda žáky se specifickou poruchou učení motivují rodiče či učitelé.

Ke splnění tohoto dílčího cíle byla položena otázka: „*Motivuje Tě někdo ke studiu na střední škole?*“ Bylo zjištěno, že **63,3 %** žáků 1. ročníku a **16,7 %** 4. ročníku je motivováno *rodiči*. **0 %** žáků 1. ročníku a **20 %** žáků 4. ročníku odpovědělo, že ke studiu je motivují *učitelé*. Odpověď *motivuje mně rodina i učitelé* volilo **20 %** žáků 1. ročníku a **0 %** žáků 4. ročníku. Odpověď, že je ke studiu *motivuje někdo jiný*, byla zaznamenána u **0 %** žáků 1. ročníku a u **13,3 %** žáků 4. ročníku. K zajímavému zjištění došlo, když **16,7 %** žáků 1. ročníku a **50 %** žáků 4. ročníku odpovědělo, že ke studiu na střední škole nejsou motivováni nikým.

Z odpovědí žáků tedy jasně vyplývá, že žáci 1. ročníku jsou ve velké míře motivováni svými rodiči. Tato motivace ze strany rodičů je pro žáky, zvláště pro ty mladší, potřebná. Žáci prvního ročníku motivaci od svých rodičů vyžadují, na rozdíl od žáků vyššího ročníku. Žáci 4. ročníku v 50 % odpověděli, že ke studiu na střední škole nejsou motivováni vůbec. Pokud motivováni jsou, tak ne ze strany rodičů, ale ze strany někoho jiného, spíše svých kamarádů a přátel.

Verifikace stanovených výzkumných předpokladů

Stanoveny byly následující výzkumné předpoklady:

Výzkumný předpoklad č. 1

Specifické poruchy učení ovlivňují studium více u žáků 1. ročníku než u žáků 4. ročníku.

K verifikaci tohoto výzkumného předpokladu byla položena otázka: „*Pokud máš některou ze specifických poruch učení, jak moc ovlivňuje Tvé studium na střední škole?*” Žáci 1. ročníku na tuto otázku odpovídali následovně: *velmi mírně* – 12,5 %, *mírně* – 68,8 %, *výrazně* – 18,8 % a *velmi výrazně* – 0 %. U žáků 4. ročníku byly odpovědi následující: *velmi mírně* – 37,5 %, *mírně* – 50 %, *výrazně* – 12,5 % a *velmi výrazně* – 0 %. Z odpovědí je tedy jasné, že většinu dotazovaných žáků ovlivňují specifické poruchy učení mírně. U těchto žáků došlo zřejmě k téměř celkové kompenzaci jejich výukových problémů. To se ovšem nedá říci o žácích, které specifické poruchy učení ovlivňují při studiu výrazně. V takovém případě u žáků nedošlo k dostatečné kompenzaci nebo ke kompenzaci nedošlo vůbec. Žáků, které poruchy ovlivňují výrazně, se vyskytuje více v ročníku prvním.

Je tedy jasné, že specifické poruchy učení více ovlivňují studium u žáků 1. ročníku než u žáků 4. ročníku.

Správnost tohoto výzkumného předpokladu se potvrdila.

Výzkumný předpoklad č. 2

Žáci 1. ročníku se specifickými poruchami učení řeší své výukové problémy s rodiči častěji, než žáci 4. ročníku.

K verifikaci tohoto výzkumného předpokladu byla položena otázka: „*Pokud máš ve škole nějaký problém (výukový, jiný), který nemůžeš řešit sám/sama, obrátíš se především na?*” Žáci 1. ročníku na tuto otázku odpovídali následovně: *rodiče* – 63,3 %, *učitele předmětu* – 20 %, *třídního učitele* – 0 %, *výchovného poradce* – 0 %, *školního psychologa* – 0 %, *nechám to být* – 16,7 %. U žáků 4. ročníku byly odpovědi následující: *rodiče* – 10 %, *učitele předmětu* – 50 %, *třídního učitele* – 13,3 %, *výchovného poradce* – 0 %, *školního psychologa* – 0 %, *nechám to být* – 26,7 %.

Z odpovědí je jasné, že žáci 1. ročníku se specifickými poruchami učení řeší své výukové problémy nejčastěji se svými rodiči, a to v celých 63,3 %. V 16,3 % svůj problém neřeší a raději ho nechají být. Rozdílně odpovídali na otázku žáci 4. ročníku. Ti řeší své výukové problémy raději sami s učitelem předmětu, kterého se to týká, nebo s učitelem třídním. Se svými rodiči řeší výukové problémy minimálně.

Správnost tohoto výzkumného předpokladu se potvrdila.

Hlavní cíl bakalářské práce můžeme považovat za splněný.

ZÁVĚR

Specifické poruchy učení jsou poruchy, které se projevují omezenou či nedokonalou schopností číst, psát, ovládat pravopis a počítat. Dovednosti jako jsou čtení, psaní a počítání jsou předpokladem nejen školního vzdělávání, nýbrž i podmínkou pro život každého člověka. Specifické poruchy učení se ve výchovně vzdělávacím procesu projevují celou řadou obtíží. Tyto obtíže by neměly být podceňovány, měla by jim být věnována velká pozornost.

Bakalářská práce s názvem „Problematika specifických poruch učení u žáků středních škol“ je složena z části teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje dvě kapitoly, přičemž první je zaměřena na specifické poruchy učení z hlediska jejich klasifikace, etiologie a projevů u žáků, včetně diagnostiky a poradenského systému. Druhá kapitola pojednává o vývoji žáka v průběhu středoškolského vzdělávání a o požadavcích na něj kladených. Dále se zabývá některými doporučenými postupy při práci s žáky se specifickými poruchami učení na střední škole.

Praktická část je věnována samotnému výzkumnému šetření. Jedná se o kvantitativní výzkumné šetření s využitím analýzy odborné literatury a dotazníku.

Specifické poruchy učení převážně postihují žáky základních škol. V průběhu základního vzdělávání většinou postupně dochází u těchto žáků k nápravě a kompenzaci potíží. Je nutné ale zdůraznit, že vývoj žáků se specifickými poruchami učení je velmi individuální, a je tedy zřejmé, že u řady z nich potíže přetrvávají i na střední škole, v některých případech dokonce i v dospělosti. Tyto potíže mají často negativní vliv na školní úspěšnost žáka. A právě zjistit negativní vliv specifických poruch učení na žáky středních škol bylo hlavním cílem bakalářské práce. Ke splnění tohoto cíle bylo použito dotazníkového šetření na běžné střední škole technického zaměření. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že se na dané škole vyskytuje nemalé procento žáků se specifickou poruchou učení a že jejich obtíže negativně ovlivňují jejich studium.

Jestliže chceme dosáhnout toho, aby byl negativní vliv specifických poruch učení u žáků při studiu na střední škole co nejmenší, je potřebné zaměřit se zejména na včasné diagnostikování žáků, a to již na prvním stupni základní školy, dále zahájit reedukaci, jejímž výsledkem by měla být kompenzace těchto poruch. Důležitá je komunikace s rodiči, učiteli a výchovnými poradci, kteří by měli žákům pomoci s volbou budoucího povolání. Také využívání všech poradenských služeb je pro žáky se specifickými poruchami důležitou pomocí.

RESUMÉ

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku specifických poruch učení u žáků středních škol. Cílem práce bylo analyzovat pomocí dotazníkového šetření negativní vliv specifických poruch učení na zvládnání studia u žáků středních škol.

Teoretická část byla zpracována na základě analýzy odborných pramenů. Na bázi této analýzy byla následně řešena problematika specifických poruch učení, která byla východiskem pro výzkumné šetření.

V praktické části bylo analyzováno dotazníkové výzkumné šetření, které bylo realizováno na Integrované střední škole – Centru odborné přípravy v Brně oboru mechanik elektronik.

RESUME

The bachelor thesis was focused on the problems of learning disabilities specific to the high school students. The aim of the thesis was to analyse the negative influence of specific learning disabilities on high school students during their studies. The questionnaire survey was used for this analysis.

The theoretical part contains the analysis of specialized literature in this field. The problems of specific learning disabilities were solved there.

The questionnaire survey, that was made at the Integrated high school, the Centre of the technical training in Brno, was analysed in the practical part.

SEZNAM LITERATURY

MACEK, P. Adolescence : psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

KURIC, J. Ontogenetická psychologie. 1. vyd. Brno : CERM, 2001. 180 s. ISBN 80-214-1844-3.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšiř. české vyd. Brno : Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení II : Reeducace specifických poruch učení. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I : Vymezení současné problematiky. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

BROŽOVÁ, D. Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10., zcela přeprac. a rozšiř. vyd. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. Pedagogicko-psychologické poradenské služby. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 2006. s. 47-56.

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido, 2006. s. 143-165.

PIPEKOVÁ, J. (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozšiř. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení : Texty k distančnímu vzdělávání. Brno : Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.

POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. rozšiř. a oprav. vyd. Praha : Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních : materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001 102 s. ISBN 80-7311-000-8

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Akademia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

KREJČOVÁ, L. Podle přednášky E. Rossides. *Informace České společnosti dyslexie : pro školní rok 2010 – 2011*. 2008. s. 53-58.

Elektronické zdroje:

Národní ústav odborného vzdělávání : *Rámcový vzdělávací program*. [ONLINE]. [cit. 10. 2. 2012] Dostupný na [www : http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202641L01%20Mechanik%20elektrotechnik.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202641L01%20Mechanik%20elektrotechnik.pdf)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [ONLINE]. [cit. 10. 2. 2012] Dostupný na [www : http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf](http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf)

Výzkumný ústav pedagogický v Praze : *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [ONLINE]. [cit. 25. 1. 2012] Dostupný na [www : http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Seznam tabulek

Příloha č. 2 Seznam grafů

Příloha č. 3 Dotazník

Příloha č. 1 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Domácí příprava na výuku

Tabulka č. 2: Čas strávený domácí přípravou na výuku

Tabulka č. 3: Zapamatování učiva

Tabulka č. 4: Plnění školních povinností

Tabulka č. 5: Specifické poruchy učení

Tabulka č. 6: Potíže se čtením textu

Tabulka č. 7: Rychlost ve čtení

Tabulka č. 8: Porozumění textu

Tabulka č. 9: Čitelnost rukopisu

Tabulka č. 10: Písemný výkon

Tabulka č. 11: Škrtnání textu

Tabulka č. 12: Potíže v pravopisu

Tabulka č. 13: Osvojování matematiky

Tabulka č. 14: Vliv specifické poruchy učení na žáka při studiu na střední škole

Tabulka č. 15: Prospěch žáka

Tabulka č. 16: Úspěšnost žáka v teorii a praxi

Tabulka č. 17: Motivace žáka

Tabulka č. 18: Neúspěch v písemné práci

Tabulka č. 19: Pomoc při řešení problémů

Příloha č. 2 Seznam grafů

Graf č. 1: Nejoblíbenější předměty 1. ročník

Graf č. 2: Nejoblíbenější předměty 4. ročník

Graf č. 3: Neoblíbené předměty 1. ročník

Graf č. 4: Neoblíbené předměty 4. ročník

Graf č. 5: Domácí příprava na výuku

Graf č. 6: Plnění školních povinností

Graf č. 7: Specifické poruchy učení

Graf č. 8: Potíže se čtením textu

Graf č. 9: Rychlost ve čtení

Graf č. 10: Porozumění textu

Graf č. 11, 12: Projevy dyslexie

Graf č. 13: Čitelnost rukopisu

Graf č. 14: Písemný výkon

Graf č. 15: Škrtnání textu

Graf č. 16, 17: Projevy dysgrafie

Graf č. 18: Potíže v pravopisu

Graf č. 19: Osvojování matematiky

Graf č. 20: Vliv specifické poruchy učení na žáka při studiu na střední škole

Graf č. 21: Prospěch žáka

Graf č. 22: Úspěšnost žáka v teorii a praxi

Graf č. 23: Motivace žáka

Graf č. 24, 25: Výukové obtíže žáků s dyslexií

Graf č. 26, 27: Výukové obtíže žáků s dysgrafií

Příloha č. 3 Dotazník

Integrovaná střední škola
Centrum odborné přípravy
Brno, Olomoucká 61
PSČ 627 00

Dotazník pro žáky střední školy

Milý žáku, žákyně,

jmenuji se Lukáš Polák a jsem studentem 3. ročníku pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Chtěl bych Tě požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je důležitou součástí závěrečné práce mého bakalářského studia. Prosím, zakroužkuj odpověď, která je nejbližší tvému názoru nebo svou odpověď napiš na vyznačené místo. Odpověz na všechny otázky a pravdivě. Dotazník je zcela anonymní. Předem děkuji.

Lukáš Polák

Jsi

- a) chlapec
- b) dívka

Ročník

.....

1. Uveď, který předmět máš nejvíce v oblíbě.

.....

2. Uveď, který předmět je pro Tebe neoblíbený a proč.

.....

.....

.....

3. Jak probíhá Tvá domácí příprava na výuku?

- a) připravuji se zcela sám a bez problémů
- b) připravuji se sám, ale dělá mi to potíže
- c) s přípravou mi pomáhají rodiče nebo kamarádi
- d) na výuku se většinou nepřipravuji

4. Kolik času Ti zabere domácí příprava na výuku?

- a) 15 – 30 minut
- b) 30 – 60 minut
- c) více než 60 minut

5. Která z uvedených cest je pro Tebe nejlepší pro zapamatování si učiva?

- a) lépe si učivo zapamatuji sluchovou cestou
- b) lépe si učivo zapamatuji zrakovou cestou
- c) lépe si učivo zapamatuji, když si ho napíši

6. Plníš si své školní povinnosti až na poslední chvíli?

- a) ano
- b) ne

7. Byla u Tebe někdy zjištěna specifická porucha učení? Pokud ano, podtrhni jaká (jaké).

- a) ano - dyslexie (čtení)
 - dysgrafie (psaní)
 - dysortografie (pravopis)
 - jiná
- b) ne

8. Máš potíže se čtením textu?

- a) ano
- b) ne

9. Při čtení se zadržáváš a čteš pomalu?

- a) ano
- b) ne

10. Máš problémy s porozuměním textu, který čteš?

- a) ano
- b) ne

11. Je Tvůj rukopis obtížně čitelný?

- a) ano
- b) ne

12. Vyžaduje Tvůj písemný výkon větší množství času?

- a) ano
- b) ne

13. Při psaní textu škrtáš často?

- a) ano
- b) ne

14. Máš potíže v oblasti pravopisu?

- a) ano
- b) ne

15. Při osvojování si matematiky používáš spíše?

- a) paměť
- b) logické postupy

16. Pokud máš některou ze specifických poruch učení, jak moc ovlivňuje Tvé studium na střední škole?

- a) velmi mírně
- b) mírně
- c) výrazně
- d) velmi výrazně

17. Odpovídá Tvůj prospěch vynaloženému úsilí?

- a) ano
- b) ne

18. Ve škole jsem úspěšnější a cítím se lépe

- a) v teoretických předmětech
- b) v praktické výuce
- c) v obojím stejně
- d) nejsem úspěšný/á, nejde mi ani teorie ani praxe

19. Motivuje Tě někdo ke studiu na střední škole?

- a) ano, pouze rodiče
- b) ano, pouze učitelé
- c) ano, motivuje mě rodina i učitelé
- d) ano, někdo jiný
- e) ne, nikdo z nich

20. Jak řeší učitelé Tvůj případný neúspěch v písemné práci?

- a) o známce se mnou nemluví
- b) je mi nabídnuta možnost ústního přezkoušení
- c) požádám-li, mohu si známku opravit

21. Pokud máš ve škole nějaký problém (výukový, jiný), který nemůžeš řešit sám/sama, obrátíš se především na?

- a) rodiče
- b) učitele předmětu
- c) třídního učitele
- d) výchovného poradce
- e) školního psychologa
- f) nechám to být