

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Ústav speciálněpedagogických studií

## Bakalářská práce

Profesní orientace žáku se specifickou poruchou učení 8. a 9.  
tříd základních škol

Eliška Šimková

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje, které jsem uvedla v seznamu literatury.

Podpis:

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí závěrečné práce Mgr. Ivaně Pospíšilové Ph.D. za její odborné a vlídné vedení během vypracovávání této práce.

Také děkuji ředitelům a ředitelkám, které mi umožnili uskutečnit na jejich školách průzkum do této práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Eliška Šimková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Ivana Pospíšilová Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Profesní orientace žáku se specifickou poruchou učení 8. a 9. tříd základních škol
<b>Název v angličtině:</b>	Professional orientation of a student with a specific learning disability in the 8th and 9th grades of primary schools
<b>Zvolený typ práce:</b>	Bakalářská práce – Výzkumná práce
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato bakalářská práce se zabývá volbou dalšího studia žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení (SPU), kteří navštěvují 8. a 9. ročník základní školy. Cílem této práce je průzkum faktorů ovlivňující profesní orientaci, tedy faktory, které se podílejí na rozhodování a výběru žáka s SPU dalšího studia po základní škole. Dále je v této práci popsána vývojová fáze těchto žáků, problematika specifických poruch učení, jejich terminologie, definice a klasifikace, profesní orientace a faktory ovlivňující výběr dalšího studia ze strany školského poradenského pracoviště, rodiny i školských poradenských zařízení. V rámci průzkumné části autorka zvolila kvantitativní průzkum dotazníkového šetření na běžných základních školách v rámci města České Budějovice, kde se bude dotazovat respondentů se specifickou poruchou učení 8. a 9. ročníků na faktory, kterými byli nejvíce ovlivněni během rozhodování při výběru dalšího studia.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Žáci 8. a 9. tříd, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, profesní orientace, výchovný poradce.

<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor's thesis deals with the choice of further studies of pupils diagnosed with a specific learning disability (SLD) who attend the 8th and 9th grade of elementary school. The aim of this work is to explore the factors influencing professional orientation, i.e. the factors involved in decision-making and the student's further studies after elementary school. Furthermore, this work describes the developmental phase of these pupils, the issue of specific learning disorders, their terminology, definitions and classification, professional orientation and factors influencing the choice of further study by the school counseling workplace, family and school counseling facilities. As part of the exploratory part, the author chose a quantitative questionnaire survey at ordinary elementary schools in the city of České Budějovice, where she will ask respondents with a specific learning disability in the 8th and 9th grades about the factors that were most influenced by them during the decision-making process when choosing their next degree.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Pupils of 8th and 9th grades, dyslexia, dysgraphia, dysortography, professional orientation, educational advisor.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	49 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

## Obsah

Úvod .....	1
Teoretická část .....	2
1. Žáci 8. a 9. tříd základní školy .....	2
1.1. Vývojové hledisko žáků 8. a 9. tříd na základní škole .....	2
2. Teoretické pojetí specifických poruch učení .....	6
2.1. Klasifikace Specifických poruch učení .....	7
2.2. Projevy specifických poruch učení .....	8
2.3. Dopady specifických poruch učení na školní úspěšnost.....	10
3. Profesní orientace žáků s SPU a její ovlivňující faktory .....	12
3.1. Školská poradenská pracoviště v procesu poradenství .....	13
3.2. Vliv rodiny a blízkých osob v procesu rozhodování .....	16
3.3. Školní poradenská zařízení v rozhodovacím procesu .....	17
Průzkumná část .....	20
4. Faktory ovlivňující profesní orientaci žáku s SPU .....	20
4.1. Metodologické aspekty výzkumu .....	20
4.2. Formulace průzkumného problému.....	21
4.3. Cíle výzkumu a stanovení předpoklady .....	21
4.4. Výzkumné subjekty.....	22
4.5. Metoda sběru dat.....	23

4.6.	Analýza dat .....	23
4.7.	Organizace a průběh průzkumu .....	24
4.8.	Charakteristika zkoumaného vzorku .....	27
4.9.	Výsledky průzkumu a jejich interpretace .....	29
4.10.	Ověření předpokladů.....	38
	Závěr .....	41
	Literatura .....	42
	Přílohy.....	44

## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení na druhém stupni základních škol, a to především v oblasti profesní orientace žáků 8. a 9. ročníků, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Toto téma si autorka vybrala z toho důvodu, že ji tato problematika zajímá a je jí i osobně blízká, jelikož sama má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, a i s odstupem času si vzpomíná, jak byly poslední dva ročníky základní školy pro ni náročné i v tom směru, že se měla rozhodovat o svém budoucím studiu.

V této vývojové fázi, kdy si žáci volí střední školy, odborná učiliště, či přímo první zaměstnání a jsou ovlivňováni spousty faktory, které by autorka v této práci ráda zmínila a některé podrobně rozebrala, jako například rodinu, učitele, školská poradenská pracoviště i pracovníky školských poradenských zařízení, ale také i stigmatizaci, podceňování nebo naopak přeceňování schopností takových žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a konkrétně pro tuto práci specifickou poruchou učení. Tyto pocity a společenské postavení jak ve škole, tak i v rodině mohou být velice zraňující pro všechny žáky a obzvláště pro žáky závěrečných ročníků základní školy, kteří se nacházejí ve vývojové fázi dospívání, která také s sebou nese svá příkoří. Proto si v první kapitole objasníme toto bouřlivé období z hlediska vývojové psychologie, a stresory, se kterými se mohou žáci setkat ve školním prostředí v rámci zacházení i postavení školy ve výběru dalšího studia. Dále si v této práci vysvětlíme, co jsou to specifické poruchy učení, jejich definici, terminologii a jednotlivé projevy a dopady na školní.

Po vyjmenování některých z faktorů, které působí na žáka se specifickou poruchou učení při volbě jeho dalšího studia se autorka rozhodla v rámci profesní orientace těchto žáků tuto oblast prohloubit průzkumem, který se soustředí na faktory ovlivňující profesní orientaci žáků se specifickou poruchou učení.



# Teoretická část

## 1. Žáci 8. a 9. tříd základní školy

Dospívání je jednou z těžkých kapitol života, kterou můžeme nazvat i jako jednu z nejdramatičtějších, kdy jedinec tělesně dospívá, hledá svou identitu a je na něj vyvíjen tlak společností Říčan (2021). V této kapitole se autorka bude zabývat obdobím dospívání a zejména žáky 8. a 9. tříd, kteří se v tomto období nachází.

### 1.1. Vývojové hledisko žáků 8. a 9. tříd na základní škole

Žáky 8. a 9. tříd řadí mnozí autoři do různých vývojových fází, jako například Langmeier a Krejčířová (2006) je řadí do fáze tzv. vlastní puberty, která trvá u dívek zhruba od 11 do 13 let, přičemž u chlapců nastupuje o 1 – 2 roky později, oproti tomu Vágnerová a Lisá (2021) řadí tyto žáky do fáze ranné adolescence, která je přibližně mezi 11. - 15. rokem. Thorová (2015) je zařazuje do období adolescence ve věkovém rozmezí mezi 12 a 13–19 let. Pro potřeby této práce se bude autorka přiklánět k věku, který udává Langmeier a Krejčířová (2006).

V tomto období žák prochází velkými psychickými a tělesnými změnami, které se projevují zvýšenou produkcí pohlavních hormonů, prudkými a nápadnými fyzickými změnami, ale i kognitivním, sociálním a emočním vývojem Thorová (2015). V rámci **tělesných změn** popisuje Říčan (2021) tzv. růstový spurt, kdy se chlapci a děvčata vytáhnou o několik centimetrů za krátký čas, lze pozorovat nesouměrnost růstu např. chodidel a rukou, rozšiřování ramen u chlapců a pánve u dívek, první masivní vyplavování testosteronu a estrogenu, s čímž se pojí i zrání vnějších i vnitřních pohlavních orgánů a růst ochlupení. Nástup první menses u dívek, i první poluce u chlapců může být stresující, jelikož to značí první známky nástupu mužnosti a ženskosti, jak je společností často avizováno Říčan (2021). Díky tomu Langmeier a Krejčířová (2006) právě zastřešují období dospívání, které popisují jako fázi, která je ohraničena začátkem objevením se prvních sekundárních znaků a ukončením dovršení pohlavní zralosti.

**Emoční vývoj** v této fázi popisují Šimíčková a Čížková (2010) jako labilní, tedy proměnlivé citové prožívání, kdy dochází k patrným výkyvům nálad, který mohou být způsobeny i nepatrnými

podněty, především kritikou či nespravedlností vůči danému žákovi, což se může projevovat intenzivními reakcemi, jako například přecitlivělostí, ale i necitlivostí až hrubostí. Říčan (2021) ve svém díle potvrzuje výše zmíněné projevy a doplňuje, že dospívající bývají svými emocemi překvapeni a mohou pro ně být nové, náhlé, matoucí nebo nenormální. Langmeier a Krejčířová (2006) dále jmenují i takové změny nálad, které vedou k impulzivnímu jednání, nestálosti, nepředvídatelnosti a s tím i spojené obtíže koncentrace pozornosti, které společně mohou vést k výkyvům školního prospěchu. Mohou se objevovat i stavy unavitelnosti, nechuti k jídlu a poruchám spánku, kterým ani sami dospívající nerozumějí, což může vést k úzkostným stavům a přemýšlením o svých vnitřních konfliktech Langmeier a Krejčířová (2006). Avšak časem a zkušenostmi dospívající dokáží své prožívání uchopit a ovládat jej, jako popisuje ve svém díle Říčan (2021), kdy u těchto jedinců stoupá sebekontrola nad svými emocemi díky sebereflexi a pozorováním svých vnitřních prožívání a jednání. V návaznosti na emocionální prožívání můžeme pozorovat i nárůst **fantazie**, kterou popisuje Šimíčková a Čížková (2010) ve smyslu, kdy se dospívající vidí v ideálním světle, ve kterém mají ideální představy o vlastních kvalitách a dovednostech, které jsou projevem denního snění. Langmeier a Krejčířová (2006) denní snění v tomto období popisují jako útěk od reality do svého soukromého světa z důvodu úzkostlivých stavů nad svými tělesnými změnami i vnitřními procesy, které se v nich odehrávají. K tomu je třeba uvědomit si, že hlavně v období dospívání jsou na žáka ve škole kladeny vyšší nároky než kdy jindy (učiva nabývá jak z kvalitativní, tak kvantitativní strany, přibývá i více zodpovědnosti a samostatnosti nad sebou sama) Pokorná (2010).

Dále ze **sociálního hlediska** Šimíčková a Čížková (2010) popisují toto období jako pomezí mezi dětstvím a dospělostí, kdy se jedinec musí podřizovat normám společnosti, snaží se osamostatňovat od rodičů, a také navazovat vztahy a asimilovat se se svými vrstevníky, zamýšlet se nad svou vlastní filozofií, budoucností, i dokonce volit své budoucí povolání. V rámci socializace uvádí Vágnerová a Lisá (2021) typický odpor dospívajících k autoritám, jako jsou rodiče nebo učitelé, ke kterým jsou kritičtí, netolerantní a opoziční, avšak ne za účelem, aby danou autoritu zlikvidovali, ale aby se jí vyrovnali. Nadřazenou pozici přiznávají dospělým osobám jen v případech, pokud dospívající uzná, že si ji opravdu zaslouží Vágnerová a Lisá (2021). Nejvýraznější a nepřehlédnutelnou vzpouru proti autoritám míří dospívající na své učitele, jak popisuje Říčan (2021) na několika případech, kdy jsou učitelé pod drobnohledem

dospívajících jakožto třídního kolektivu a jsou označováni trefnými přezdívkami, napadáni za nedodržování pravidel, upozorňováni na každou chybu, kterou udělají Říčan (2021). Ani další dospělé osoby nejsou před dospívajícími v pomyslném bezpečí, jelikož i ti bývají terčem kritiky dospívajících. „Každý, komu je přes čtyřicet, je už pro pubescenta – nezíská-li nějak jeho sympatie – starý, zkostnatělý, nemožně starý (Říčan 2021, s. 181).“

**Navazování vztahů se svými vrstevníky** se od předchozích vývojových fází liší svou hloubkou a organizovaností a i v tomto případě je pro ně jednou z hlavních fází vývoje Říčan (2021). V rámci dospívání jsou pro dospívající důležité skupiny vrstevníků, obzvláště třídní kolektiv nebo parta ze zájmového kroužku, ve kterých si dospívající udržuje tzv. sociální status, jenž je pro něj natolik důležitý, že i riskuje větší konflikty se svými rodiči nebo učitelem, aby o něj nepřišel, což by mělo za následek odsouzení skupiny Říčan (2021). V této době mají pro dospívajícího veliký význam názory jeho vrstevníků, kteří ovlivňují jeho zájmy, chování, názory i postoj k dospělým osobám, které naopak nemají již takový význam jako měli dříve Vágnerová a Lisá (2021). Vrstevníci, jako ovlivňující faktory právě mohou přispívat ke snadnější identifikaci sebe sama osamotňování se, které s sebou přináší i nejistoty Vágnerová a Lisá (2021).

**Emancipaci od rodiny** popisuje (Říčan 2021) jako nezvratný proces, který začíná již v kojeneckém věku a dospívání je jen dalším krokem, kdy se jedinci odpoutávají od rodin nejen z pohledu existenční závislosti, ale i té citové. Charakteristické je stavění vedle lásky k rodičům i náhlá zloba, nenávist a nedůvěřivost, u kterých Vágnerová a Lisá (2021) připisují příčinu i jejich samotným rodičům, kteří často k dospívajícím přistupují jako k dětem, ale kladou na ně požadavky jako na dospělého jedince, který má být zodpovědný, sečtělý a samostatný, i když na druhou stranu například jejich matky stále své děti opečovávají a nabízejí jim veškerý komfort a služby domova. Nicméně přechod od závislosti na rodině k samostatnosti je důležitým zlomem v životě dospívajícího, který si hledá svou cestu, jak jí dosáhnout. Langmeier a Krejčířová (2006) popisují dospívající, kteří přetvářejí své citové vztahy k rodičům takovým způsobem, že vytvářejí přehnané rozdíly mezi nimi a rodiči, a to zejména v oblasti chování rodičů, jejich názory, zájmy a hodnotami, kdy si dospívající až nápadně mění své životní styly většinou rozdílné, než mají jejich rodiče. Ale i přesto se snaží dospívající udržovat se svými rodiči alespoň určitou míru pozitivních vztahů, což ukázali i empirické studie, které popisují

vztahy mezi dospívajícími a jejich matkami, ke kterým si chodí pro rady jako první a až potom se radí se svými přáteli a vrstevníky Langmeier a Krejčířová (2006).

### **Stresory s ohledem na vývojovou fázi**

**Škola** poměrně často představuje pro žáky konkurenční systém, ve kterém existují vítězové a poražení, kteří si jsou vzájemnou motivací k tomu, aby eliminovali své chyby, měli motivaci k výkonu, a také aby se především vyhnuli negativnímu sociálnímu hodnocení, jak vysvětluje Kubíková (2024). Ve školním prostředí i s ohledem na vývojovou fázi žáka uvádí Urbanovská (2010), že stres mohou vyvolat množství úkolů a učiva, vlastní zkoušení a známkování, tlak na výkon, sociální vztahy, interpersonální konflikty a tak dále. Kubíková (2024) také proto uvádí, že není divu, že žáci prožívají na běžných školách školní neúspěšnost i s ohledem na dnešní společnost, kdy je za úspěšného považován takový člověk, který dosáhl nejvyššího vzdělání s nejlépe možným prospěchem, čímž si i zvyšuje svoje šance na tzv. dobrou kariéru neboli spokojený život.

U žáků se specifickými poruchami učení ke všem těmto stresorům musíme připočítat projevy, které popisuje Zelinková (2009), jako častější, nebo stálou frustraci ze selhávání ve školním prostředí. Prožívání stálých neúspěchů a nezdarů v tomto období může vést ke stranění se a posílení utíkání od reality Langmeier a Krejčířová (2006). Pokorná (2010) ve svém díle připomíná, že žáci jsou mnohdy svými rodiči, učiteli i společností srovnáváni s vlastními sourozenci a vrstevníky, kteří jsou školsky úspěšní a bývají většinou označováni za líné, nepracovité. Také učitelé vyvolávají po celou dobu školní docházky u žáků strach varováními, že se o ně už nikdo z učitelů nebude na 2. stupni základní školy tolik starat a zejména v posledních dvou ročnících mají žáci strach z přijímacích zkoušek na střední školy, čímž udělají první krok k tak zvanému úspěšnému životu Kubíková (2024).

## 2. Teoretické pojetí specifických poruch učení

V rámci terminologie specifických poruch učení (dále SPU) se můžeme setkat s různými definicemi jednotlivých autorů. „Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení (Selikowitz 2000, s. 11 - 12).“ Definice zmiňovaná jedním z předních odborníků problematiky dané oblasti, Zdeňkem Matějčkem od odborníku z USA: „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. 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 1995, s 269).“ Dále je potřebné zmínit i další faktory, které vylučují SPU, a které uvádí Selikowitz (2000) jako faktory či situace, za kterých je diagnóza specifických poruch vyloučena, což zahrnuje smyslové poruchy (poruchy zraku a sluchu), motorické poruchy (mozková obrna a svalová dystrofie), nevýhody prostředí (nekvalitní vyučování, prodlužované nebo dlouhodobé absence ve škole, odlišné kulturní faktory) a emocionální poruchy. Proto v této souvislosti vysvětluje Bartoňová (2004) předponu specifické, která je volena z důvodu, aby se tato porucha odlišovala od poruch nespecifický (smyslové postižení, opožděný vývoj).

Při dělení terminologie se může v rámci SPU setkat s nejednotnou terminologií a dělením jednotlivých poruch. Pokorná (2010) ve svém díle uvádí užívané výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení a specifické vývojové poruchy a jejich podřazené, jako je **dyslexie** či vývojová dyslexie, která bývá také užívána jako komplexní pojem pro všechny poruchy, nebo jen jako pojem pro poruchu čtení, **dysgrafie**, **dysortografie** a **dyskalkulie** (někdy užívané termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, které se běžně v zahraniční literatuře neobjevují). V zahraniční literatuře se můžeme setkat s následující terminologií. V anglicky psané literatuře

najdeme termín Specifické poruchy učení jako Learning disability, Specific learning difficulties nebo Specific learning disability, v německé literatuře se můžeme setkat s termíny Legasthenie, který se spíše používá pro označení dyslektického dítěte, a dále s termínem spezifische Entwicklungsstörungen, který se dá již doslovně přeložit jako specifické poruchy učení Pokorná (2010).

## 2.1. Klasifikace Specifických poruch učení

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (ÚZIS 2023) spadají Specifické poruchy učení do kategorie **F80 – F89 Poruchy psychického vývoje**, kde jsou řazeny pod kódy:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
  - F81.0 Specifická porucha čtení
  - F81.1 Specifická porucha psaní
  - F81.2 Specifická porucha počítání
  - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
  - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
  - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

V nové 11. revizi Mezinárodní klasifikace (World Health Organization, 2024) nemocí, která vstoupila v platnost od 1. ledna 2022 s přechodným obdobím 5 let, můžeme najít SPU v kategorii **06 Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy**, kde najdeme následující řazení:

- 6A03 Vývojová porucha učení
  - 6A03.0 Vývojová porucha učení s poruchou čtení
  - 6A03.1 Vývojová porucha učení s poruchou v písemném vyjadřování
  - 6A03.2 Vývojová porucha učení s poruchou v matematice
  - 6A03.3 Vývojová porucha učení s jinou určenou poruchou učení
  - 6A03.Z Vývojová porucha učení, neurčená

- 6A04 Vývojová porucha motorické koordinace

Oproti MKN 10 můžeme v nové 11. revizi vyzorovat několik změn v terminologii, jako je například Specifická porucha čtení, kdy se nově tato porucha nazývána Vývojová porucha učení s poruchou čtení atd.

## 2.2. Projevy specifických poruch učení

SPU se mohou navzájem kombinovat a negativně ovlivňovat ve všech předmětech vzdělávacího systému. Také je třeba vzít v potaz, že kromě čtení a psaní se u těchto žáků projevují i deficity, které jmenuje Zelinková (2009) po stránce motorické, fonologické, vizuální a auditivní, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce CNS. Proto je důležité nahlížet na žáka s SPU individuálně, protože ne u každého se tyto deficity projevují nebo se projevují v různých měrách. Jucovičová a Žáčková (2009) ve svém vydání potvrzují samostatnost i kombinovanost specifických poruch učení, ale také uvádí že je mnohdy častější **komplex poruch**, a to zejména dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Právě tímto komplexem poruch se budeme zabývat v této práci.

**Dyslexie** je často užívaným termínem jako synonymum, které pokrývá celou problematiku SPU i poruch čtení a psaní. Bartoňová (2004) připomíná, že přívlástek vývojová, který se přidává k termínu dyslexie je často zmiňovaný právě proto, aby vystihl povahu této poruchy. „Z etiologického hlediska zasahují poruchy čtení nejméně 80 procent všech poruch učení, a proto vytvářejí nejvíce převládající typ poruch učení (Lerner, 1989; Lyon, 1997 in Matějček).“ I díky této zvýšené frekventovanosti poruchy je nespočetná literatura zabývající se nápravou, reedukací a také obecnou charakteristikou dyslexie. „Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu (Zelinková 2009, s. 43).“ V širším pojetí uvedla v roce 2003 Mezinárodní dyslektická asociace svou definici dyslexie: „Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ, je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekódování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené

čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí (International Dyslexia Association 2014).“

Žák s dyslexií má tedy potíže se zapamatováním a rozpoznáváním písmen: tvarově podobných (b-d, s-z, t-j) i zvukově podobných (a-e-o, b-p), ale i takových, která si nejsou vůbec podobná, což se může projevat jak ve čtení, diktátech, slohových pracích, ale i v životě, kdy člověk užívá psané písmo (zaměstnání, vyplňování formulářů atp.)<sup>1</sup>. Projevují se i obtíže se spojování slabik a hlásek, obtíže s plynulostí, rychlostí a správností čteného textu a jeho porozumění. Zajímavým faktorem je i to, že existují jisté mechanismy, kterými žáci s dyslexií kryjí a maskují své čtenářské nedostatky. Zelinková (2009) je popisuje jako bezdůvodný smích při čtení nahlas, opakování slov, jako kdyby danému textu nerozuměli, nebo odvádění pozornosti posluchačů odkašláním, vrtěním se atp. Snaha skrývat a stranit se projevům svých nedostatkům na veřejnosti může být jedním z předních faktorů u rozhodování profesní orientace, kdy žák bude nejspíš volit svůj obor tak, aby se vyhnul již zažitým situacím Pokorná (2010). Jelikož se dyslexie vyskytuje izolovaně velice málo a častěji je kombinovaná s poruchou psaní nebo pravopisu jak vysvětlují Říčan a Krejčířová (2006), tak si nyní vysvětleme pojem dysgrafie.

Specifickou poruchou psaní se obecně nazývá **dysgrafie**. „Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen (Bartoňová in Pipeková 2010, s. 160).“ Dále Bartoňová in Pipeková (2010) zdůrazňuje, že žák zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné, často zaměňuje psací a tiskací písmo a celkový text je nečitelný i pro samotného žáka. Zelinková (2009) k výše uvedeným projevům přidává i projev neúměrného množství energie a vytrvalosti, kterou žák vkládá do psaní.

S ohledem na příčinnost dysgrafie existuje několik teorií, které je vysvětlují. Podle Jucovičová a Žáčková (2001) to mohou být nedostatky ve zrakovém vnímání a paměti, představivosti, smyslu pro rytmus, pozornosti, problémy v lateralitě, nezpevněné svalstvo i v celé paži, což může vysvětlovat funkční porucha motorických drah vedoucí signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu. S těžkostí v písmu souvisí i nesprávný úchop psací

---

<sup>1</sup> Problematikou SPU, které zasahují do života jedince popisuje Pokorná (2010) na stranách 17 – 31.



potřeby, který může být nesprávně zafixován již z mateřské školy Jucovičová a Žáčková (2009). Stejně jako všech SPU se dysgrafie projevuje od nejbrzčích počátků školní docházky, ale je možné se s neúhledným písmem můžeme setkat i na 2. stupni základní školy, kdy tento fenomén může být podmíněný vývojovými změnami jedince.<sup>2</sup>

**Dysortografie** je zmíněná až na samotném konci klasifikace, a to z důvodu možné propojitelnosti s výše uvedenými poruchami. Dysortografii můžeme chápat jako specifickou poruchu pravopisu, která bývá s dyslexií tak úzce spojená, že i mnozí odborníci mezi těmito dvěma poruchami učení nijak nerozlišují Matějček (1987). Projevuje se nápadným dysortografickými jevy, jakými jsou například vynechávání písmen, slabik, záměny písmen a slabik, inverze, přidávání mezer, chyby v měkčení, vynechávání teček a čárek nad písmeny, spojování slov i nedodržování hranic slov v písmu (psaní slov dohromady i nelogické rozdělování slov) atp. Jucovičová et al. (2001). Matějček (1987) dále uvádí, že dysortografie by mohla být také jedním z důsledků dysgrafie, a to především ve svých mírnějších formách. To znamená, že při psaní, například diktátu, žák dává zvýšenou pozornost gramatické správnosti textu a dále již opomíjí nebo není v jeho silách dodržet stylistiku nebo správnost psaného písma Matějček (1987). Jucovičová a Žáčková (2009) popisují, že dyslexie může ovlivnit dysgrafii tím, že má žák obecně potíže se spojování písmen, slabikováním a zaměňuje podobná písmena, a tak již nemá tolik energie soustředit se zároveň na psaný text. Na to může dysgrafie ovlivnit dysortografii tím, že soustředěnost na písmo (jeho zarovnání na řádek, psaní háčků a čárek na správná písmena, dodržení přiměřeného rozestupu atp.) je mnohem větší než soustředěnost na gramatickou správnost textu Jucovičová a Žáčková (2009).

### 2.3. Dopady specifických poruch učení na školní úspěšnost

Žáci s dyslexií mají problém ve čtení svých poznámek a materiálů do výuky nebo při učení se na testů, a to z toho důvodu, že je pro ně čtení tak náročné a zdlouhavé, že by nestihli přečíst vše nebo se soustředí na svou čtenářskou schopnost tak, že nevnímají obsah textu Jucovičová

---

<sup>2</sup> Šimíčková-Čížková (2010) popisuje na s. 117 působení fyziologických vývojových změn, které nastávají převážně u chlapců na 2. stupni ZŠ, a to zhoršení hrubé i jemné motoriky, kdy můžeme pozorovat patrnou křečovitost v písemném projevu.

et al. (2001). Podobně tomu tak je i dysgrafiků, kteří jsou až neschopni vytvářet psané poznámky z hodin, aby se z nich mohli učit, přičemž je zde opět situace, kdy by mělo docházet ke zvýšené toleranci při psaní diktátů, aby žákovi s dysgrafií neodvádělo pozornost písmo od gramatické správnosti, což platí i u dysortografie (Jucovičová et al. 2001). Bartoňová in Pipeková (2010) uvádí v rámci dopadu SPU na samotného žáka oblasti emočních projevů, pracovních a studijních dovedností, které jsou ovlivněni právě SPU:

#### **Emoční projevy:**

- Úzkosti a pocit, že vynaloženému úsilí neodpovídá jeho výsledek,
- Citlivost na jakoukoliv kritiku,
- Obtíže při zvládnání situací vyžadující vyšší míru tolerance,
- Reagují rezignací na zadané úkoly, na kterých nezačal ani pracovat.

#### **Oblast pracovních a studijních dovedností:**

- Obtíže s organizací pracovních i volnočasových činností,
- Obtíže s dodržováním studijního režimu bez kontroly,
- Neschopnost tvorby vlastních poznámek z výkladu učitele,
- Zvýšená unavitelnost a nesoustředěnost z přecházení z jednoho úkolu na druhý,
- Vykazování nápadných výkyvů v školní práci,
- Neschopnost samostatné přípravy na zkoušení Bartoňová in Pipeková (2010).

Proto mohou být souhrnně tyto děti označovány za lajdáky, lenochy, hlupáky, nevděčníky, zlobili atp. jak uvádí Říčan a Krejčířová (2006). Zelinková (2009) uvádí také fakt, kdy z poruch učení mohou sekundárně vznikat i poruchy chování (například vykřikování, nevhodné slovní projevy atd.), které mají skrývat pocity méněcennosti, a mohou se promítat i do způsobu života v rodině, kdy se porucha stává břemenem pro rodiče i samotné dítě.

### 3. Profesní orientace žáků s SPU a její ovlivňující faktory

V následující kapitole se seznámíme s pojmy profesní orientace, volba povolání, profesní dráha, a především s faktory, které se podílejí na rozhodovacích procesech žáků s SPU ohledně výběru dalšího studia<sup>3</sup>.

Pod pojmem **Profesní orientace** si můžeme rozumět následující: „Hlavním obsahem je zejm. utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka a vlastností a schopností významných pro proces volby povolání, jeho vykonávání a ev. rekvalifikace. Jeden z úkolů, které plní výchovné poradenství pro žáky základních, středních a speciálních škol. Zajišťují zvl. Odborná zařízení výchovného poradenství, školy, podniky, úřady práce (Průcha et al. 2013, s. 222).“ V rámci této práce můžeme chápat profesní orientaci jako cestu žáků 8. a 9. tříd k povolání, které si žáci buď zvolí, nebo jim s volbou pomáhají pracovníci poradenských zařízení či pracovišť, nebo také rodina, učitelé a jeho vrstevníci, kteří jsou hlavním předmětem této práce jako faktory ovlivňující profesní orientaci žáků, s čímž souvisí termín **volba povolání**, kterou se rozumí „proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka (Průcha et al. 2013, s 341).“ Dále **profesní dráhu** lze chápat jako „objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání (Průcha et al. 2013, s. 222).“

Se všemi těmito termíny souvisí, a také jim předchází **základní vzdělávání** (Zákon č. 561/2004 Sb., § 44), které má za cíl, „aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním

---

<sup>3</sup> Studium můžeme dle Kolář (2012) definovat jako „Organizované, řízené vzdělávání většinou v některé speciální vzdělávací instituci (střední, vyšší odborná, vysoká škola, organizovaný kurz, útvar celoživotního vzdělávání)(Kolář 2012, s. 382).“ Proto budeme v celé práci užívat tento pojem.

uplatnění.“ Na základní škole v souvislosti s plněním uvedených cílů a zejména rozhodováním žáka o budoucím povolání pomáhají: výchovný poradce, školní psycholog a v některých případech (konkrétně specifických poruch učení) i školní speciální pedagog jakožto poradci, které si popíšeme v následujícím textu.

### 3.1. Školská poradenská pracoviště v procesu poradenství

Jedním z faktorů, který ovlivňuje profesní orientaci žáků mohou být určité rady nebo směřování ze strany **výchovného poradce**. Mezi základní činnosti výchovného poradce řadíme poradenské činnosti, které zahrnují kariérové poradenství, poradenství žákům s výukovými obtížemi, poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poradenství zákonným zástupcům těchto žáků a poradenství žáků z jiných kultur a cizojazyčného prostředí Mertin a Krejčová (2020). Metodické a informační činnosti, které lze chápat jako zprostředkovávání dalšího vzdělání pedagogickým pracovníkům školy, předávání informací a metodických postupů, pedagogické diagnostiky a intervence, evidence a shromažďování zpráv z vyšetření žáků a jako další neopomenutelnou činností je spolupráce s PPP a SPC Mertin a Krejčová (2020). Dle Hlouškové in Knotová (2014) by měl výchovný poradce v rámci kariérového poradenství žákům poskytovat validní kariérové informace<sup>4</sup>, která se týkají:

- příležitostí ve vzdělávání včetně informací o poskytovatelích vzdělávání,
- informací týkajících se trhu práce a současných výhledových trendů vývoje trhu práce,
- charakteristiky povolání a jeho karierního růstu
- vysvětlení podmínek a pravidel zaměstnávání uchazečů (pracovní právo, práva a povinnosti uchazečů o zaměstnání),
- studijních pobytů, dostupnosti pracovních míst, stáží a brigád,
- podpůrných služeb, které se přímo týkají možnosti využití finančních příspěvků, stipendií nebo přímo kariérového poradenství.

---

<sup>4</sup> Kariérové informace definuje Úlovcová in Knotová (2014) jako informace potřebné k plánování, získání a následně k udržení zaměstnání, aktuálnímu rozhodování při volbě profesní a vzdělávací dráhy, volbě povolání, nástupu do prvního zaměstnání, jeho změna nebo také návrat do pracovního procesu.

Důležitým úkolem výchovného poradce je i spolupráce s učitelským sborem, školním psychologem, metodikem prevence, a to z důvodu zohledňování specifických vzdělávacích potřeb žáka a jeho předčasnému odchodu ze vzdělávacího procesu, kterému lze zabránit aktivní angažovaností výchovného poradce již při přechodu žáka na 2. stupeň a jeho práce by měla gradovat s postupem žáka do vyšších ročníků Mertin a Krejčová (2020). U samotných žáků vyšších ročníků zejm. 8. a 9. třídy poskytuje výchovný poradce individuální pohovory, ale i skupinové aktivity jak ve třídě, tak i mimo ni, ohledně dalšího vzdělání či pracovního uplatnění. Tím se myslí exkurze, návštěvy dnů otevřených dveří nebo veletrhů středních škol, a dále poskytuje informace o středních školách v regionu. „Podstatou je podpořit žáka v jeho budoucím směřování, rozhodování, pomoci mu odhalit jeho silné a slabé stránky a talenty (Vrbová a Felcmanová 2022, s. 82).“ Větší přehled a porozumění žákům má výchovný poradce díky předmětům, které sám vyučuje. Například v předmětu pracovní činnost, nebo člověk a svět práce<sup>5</sup> může získávat na základě pozorování cenné informace o žákovi a jeho zručnosti, trpělivost, kreativitu, organizovanosti práce, plánování a také o zvládnutí stresu, frustrace a vypořádávání se s neúspěchem či překážkami a na základě těchto znalostí při pohovoru s rodiči má tak dostatek postřehů a informací ohledně žáka Vrbová a Felcmanová (2022).

V rámci školy a týmové spolupráci zde působí i **školní psycholog**, který má také jako jednu z náplní práce kariérové poradenství, které poskytuje jak individuálně, tak celému třídnímu kolektivu, kdy poznává osobnost, zájmy, a schopnosti učit se u jednotlivých žáků, a také na některých vybraných školách provádí přímo diagnostiku zaměřenou na kariérové poradenství Vrbová a Felcmanová (2022). Školní psycholog také pomáhá školám zvládat nároky, které jsou vyvolány rychle se rozvíjející společností, která má dopady i na samotné žáky a také v dalších kategoriích, které jmenuje Lazarová in Knotová (2014):

- diagnostika a depistáž SPU, zjišťování sociálního klimatu ve třídách atd.,
- konzultační, poradenské a intervenční práce jako je kariérové poradenství nebo krizová intervence,

---

<sup>5</sup> Více o náplni a rozložení předmětů, směřující žáky k profesní orientaci na webu RVP.cz (Brant 2004)

- metodická práce a vzdělávací činnost s třídními učiteli, semináře pro učitele, koordinace poradenských služeb.

V úzké spolupráci s výchovným poradcem a školním psychologem vede **Školní speciální pedagog** hodiny speciálněpedagogické péče a speciálně pedagogickou intervenci pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kdy při správném vedení nastává u žáku kompenzační mechanismus, který dorovnáva oslabené funkce, což výrazně napomáhá při dalším vzdělávání i v běžném životě. Mluvíme například o psaní na klávesnici u žáků s dysgrafií, napomáhání si záložkami a čtecími okénky u dyslektiků atp. Vrbová a Felcmanová (2022). Všem těmto procesům předchází správné shromáždění dat a diagnostika žáka, kterou provádí speciálněpedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny, a dále školní speciální pedagog sleduje u daného žáka účinnost opatření, která mu byla stanovena v jedné z těchto poraden Šafrová in Knotová (2014).

Dalšími osobami, které se podílejí na diagnostice a napomáhají dalším pracovníkům, kteří jsou součástí procesu jsou ředitel školy, třídní učitel a **učitel**, který má významný vliv na žáka a pokud se jedná o žáka se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP), tak lze hovořit i o asistentovi pedagoga. Učitel může žáka motivovat při zamýšlení se nad budoucí profesí vřelým přístupem, přátelským a bezpečným prostředím ve třídě i samotným předmětem, který daný učitel vyučuje Vrbová a Felcmanová (2022). Na druhé straně to může být i naopak, že se žák raději odvrátí jiným směrem, než je ten, který pedagog vyučuje. „Pedagogičtí pracovníci poznávají žáky v jiných situacích, než jejich zákonní zástupci. Vnímají je jako součást kolektivu, pozorují jejich reakce při zátěži, monitorují jejich chování při konfliktech se spolužáky, při úspěchu i neúspěchu (Vrbová a Felcmanová 2022, s. 83).“ **Třídní učitel** může pozorovat jejich dlouhodobý vývoj a rozvoj více do hloubky. Jsou mezi nimi mnohdy i hlubší vztahy než s jinými pedagogy a žáci k nim mohou mít i větší důvěru v osobních věcech i s výběrem další školy Vrbová a Felcmanová (2022). Je zde patrné, jak je důležitá spolupráce výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, třídního učitele a ostatních učitelů Mertin a Krejčová (2020). Každý přináší jiné informace nebo jiný náhled na žáka v rozhodovacím procesu a výsledkem této spolupráce je komplexní pohled na jeho schopnosti a předpoklady pro určitá povolání, ale neopomenutelným dalším faktorem je samotná rodina žáka, a to rodiče nebo zákonní zástupci Vrbová a Felcmanová (2022).

### 3.2. Vliv rodiny a blízkých osob v procesu rozhodování

**Rodina** (neboli rodiče, zákonní zástupci, ale v této práci je budeme nazývat jako rodiče) jsou jedním z předních faktorů, které většinou značně ovlivňují konečné rozhodnutí svých dětí. V minulosti se povolání dědilo z generace na generaci, nebo potomci kráčeli ve stopách svých rodičů Vrbová a Felcmanová (2022). Dnes je tomu zcela jinak a rodiče spíše informují své děti, poskytují materiály, tipy a nápady na základě svých představ o budoucnosti svého dítěte. „Rodinné prostředí ovlivňuje psychické i sociální charakteristiky dítěte, jeho jazykové a komunikační schopnosti, vývoj myšlení a emocí, postoje, předsudky a hodnoty. Může také ovlivňovat vzdělávací výsledky, postoje dítěte ke škole a vzdělávání (Vrbová a Felcmanová 2022, s. 79).“ Podstatou rodiny jako faktoru v této práci je přístup ke svému potomkovi, a to z hlediska **výchovy, sociokulturního statusu a také podceňování či přeceňování** svého dítěte zejm. se specifickou poruchou učení. „Někteří rodiče své dítě podceňují, nedokáží postihnout jeho silné stránky a při volbě školy mu pravděpodobně vybírají jednoduchý učební obor, i když má větší možnosti. Naopak někteří rodiče, zvláště ti s vyšším vzděláním, často přeceňují možnosti svého potomka, myslí si, že není problém, aby nastoupil na maturitní obor, i když jeho schopnosti i možnosti jsou výrazně nižší (Vrbová a Felcmanová 2022, s. 80).“ S tím souvisí i skrývání za nálepkou diagnózy, kdy jsou učitelé ovlivňováni, aby byli k těmto žákům tolerantnější či mírnější a nechávali je procházet s dobrými známkami, což může způsobovat udržování závislosti dítěte na péči rodičů či učitelů, a tím se u žáka nerozvíjí potřebné kompetence, které jsou potřebné pro budoucí začlenění do pracovního procesu Vrbová a Felcmanová (2022). Na druhé straně jsou i rodiče, kteří jsou lhostejnými k volbě povolání jejich dítěte, a to v tom směru, že s nimi nesdílí své názory a rady, nebo jim dokonce ani nemají co poradit. „Někteří rodiče dítěti brání v určitém povolání, odrazují jej od něj a snaží se ho přesvědčit o jeho nevhodnosti výhrůzkami (Taxová in Vrbová a Felcmanová 2022, s. 80).“ V tomto případě záleží na osobnosti dítěte, zda dokáže odolat a vypořádat se s tímto nátlakem. Rodiče zastupující právě autoritativní výchovu zakazují svým dětem určité představy a přání o svém budoucím povolání, protože svému dítěti již dávno naplánovali celou profesní kariéru a diskuse na toto téma je uzavřená Taxová in Vrbová a Felcmanová (2022). Avšak pozitivním faktorem rodiny je také respektování a podporování dítěte, aby co nejlépe zvládlo přípravu na vybrané povolání. Vzájemná komunikace mezi rodiči, školou a dítětem především na 2. stupni

základní školy je klíčová, jelikož jak již bylo výše zmíněno, každý má jiný úhel pohledu na samotné dítě a díky tomu lze dojít k vhodným závěrům Vrbová a Felcmanová (2022).

### 3.3. Školní poradenská zařízení v rozhodovacím procesu

Při otázce výběru dalšího studia se žáci a rodiče základních i středních škol obrazejí na poradenská pracoviště jako je pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum, která se zabývají žáky, kteří mají volbu dalšího studia ztíženou, nebo se nedokáží rozhodnout i přesto, že již mají určité informace ohledně dalšího studia od školských pracovníků jako je výchovný poradce či školní psycholog, které upravuje „vyhláška 75/2005 o poskytování poradenských služeb ve školství: §7, odst.2, písmeno c stanoví: Poradenské služby ve škole jsou zaměřeny na kariérové poradenství integrující vzdělání, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího pracovního uplatnění (Pešová a Šamalík 2006, s. 135).“ Dále jako další legislativní rámce lze uvést „Školský zákon č. 561/2004 Sb. Stanoví systém předškolního, základního a středního vzdělávání ve školách a zároveň specifikuje úlohu školských poradenských zařízení, která zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytuje odborné speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a pomáhání při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků, nebo studentů a přípravě na budoucí povolání (§116).“

**Pedagogicko-psychologické poradny** (dále jen PPP) jsou řazeny do školských poradenských zařízení, které upravuje vyhláška 72/2004. Obsazení PPP bývá následující: psychologové, speciální pedagogové, metodik prevence, sociální pracovníce, někdy i sociální pedagog Pešová a Šamalík (2006). Její služby jsou určeny žákům od nástupu do mateřské školy až po ukončení středního, popřípadě vyššího odborného vzdělání a její hlavní náplní je diagnostika a poradenství, včetně kariérového, intervence, nápravná péče a prevence Knotová (2014). Zejména v rámci této práce je na místě zmínit, že právě v PPP se provádí:

- diagnostika a zjišťování příčin poruch učení a chování,
- zjišťování individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáka,
- zpracovávání posudků a odborných podkladů,



- poskytnutí konzultace pro pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáků, jejichž výchova, vzdělání, profesní orientace a další faktory vyžadují zvláštní pozornost Knotová (2014).

Jako další složkou školských poradenských pracovišť je **speciálněpedagogické centrum** (dále SPC), které má podobné obsazení jako PPP, ale se změnou, že každé SPC je zaměřené na konkrétní oblast postižení a tím se specializuje na určitou klientelu a své služby poskytuje žákům od 3 do 19 let. Tato centra se standartně zaměřují na oblasti, které popisuje Knotová (2014) následovně:

- depistáž, diagnostika a poradenské, terapeutické a metodické činnosti,
- participace při přípravě individuálně-výchovného programu,
- zpracovávání posudků a odborných podkladů,
- poradenství k volbě vzdělávací cesty a kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami atp. Knotová (2014).

Po vyjmenování všech faktorů, které mohou ovlivnit profesní orientaci žáků se specifickými poruchami učení je třeba nakonec této práce zmínit, že existují i popsané případy, kdy tito žáci byli **nesprávně nasměrováni** a nastoupili na střední stupeň vzdělávání, kde se bohužel nenaplnili jejich potenciály jak uvádí Krejčová (2019) ve svém díle.

Krejčová (2019) popisuje ve svém díle výpovědi účastníků ze setkání dyslektiků pořádaného Českou společností „Dyslexie“ v letech 2010–2013, kteří velice často vyprávěli zážitky z dob své školní docházky, které lze charakterizovat jako nepochopení, diskriminaci a podceňování, jak ve školním prostředí, tak i u sebe v domácnosti, kdy je rodiče nechali studovat jednodušší školy a obory, aby je nadále netrápili se školními povinnostmi, a tak je odrazovali od maturitního studia. Takovými soudy může žák ztratit motivaci, chuť zlepšovat se či růst, a proto pro mnohé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je častou volbou učňovský obor, kde by se mohli vyhnout konkurenci a zamaskovat své nedostatky a nápadnosti ve výuce (Krejčová 2019).

„Tyto děti sice doufají, že na učňovské škole nebude taková konkurence a jejich školní nedostatky nebudou tolik nápadné (Pokorná 2010, s. 20).“ Bohužel, i při přijímacím řízení na střední odborné učiliště může být komplikací, jelikož některá učiliště mohou přihlížet na

prospěch z předchozího studia, kdy se u žáků s SPU může snížit jejich šance na přijetí a z toho důvodů mohou volit i méně atraktivní obory, než si představovali Pokorná (2010). „Nepříznivým důsledkem potom je, že je jejich práce neuspokojuje, protože je intelektuálně neinspiruje (...), pokud mentální potence intelektově vyspělých dětí, které nedosáhly lepších školních výkonů, není rozvíjena, pak je nenáročná práce nebaví a často si pak ani nerozumí se svými spolužáky a později se svými spolupracovníky (Pokorná 2010, s. 21).“

## Průzkumná část

### 4. Faktory ovlivňující profesní orientaci žáku s SPU

Na konci základní školy jsou všichni žáci vystaveni jednomu nemalému úkolu, a to výběr dalšího studia a podání přihlášky k příslušnému oboru. Tento úkol je provázen celou škálou faktorů jako jsou zájmy, povaha, ambice žáka i ambice jeho rodičů a celkové možnosti rodiny, doporučení školy atd. Pro žáky se specifickou poruchou učení stojí i další faktory, jako je jejich školní úspěšnost, druh vykonávané přijímací zkoušky nebo náročnost studia. Sama autorka si jako žákyně se specifickou poruchou učení touto zkušeností prošla, a i s odstupem let uznává, jak může být tato situace stresující, ale i rozhodující v životě jedince. **Proto cílem této bakalářské práce je zjistit a popsat faktory, které pomáhají žákům s SPU při výběru dalšího studia.**

#### 4.1. Metodologické aspekty výzkumu

Jedním z hlavních východisek pro tuto práci bylo zjištění, že se sice v autorkou prostudované odborné literatuře vyskytuje problematika profesní orientace žáků se specifickou poruchou učení, ale toto téma nezachází do takové hloubky, jak by bylo podle autorky očekávání. Proto se autorka rozhodla provést průzkum v těchto škálách a ročnících na území města Českých Budějovic. S ohledem na povahu průzkumu autorka uznala za vhodné využít kvantitativní výzkum v podobně dotazníkového šetření.

#### **Etické aspekty výzkumu**

Před zahájením výzkumu byl vytvořen a poskytnut informovaný souhlas zákonný zástupců respondenta se zařazením do výzkumu, a také ústní souhlas ředitelů škol, kde byl tento průzkum prováděn. Originální a podepsané dokumenty informovaných souhlasů jsou uchovány a zabezpečeny u autorky této bakalářské práce. Informovaný souhlas je uveden v příloze č. 2.

V rámci etického aspektu je samozřejmostí i anonymita respondentů, se kterou byli obeznámeni v úvodu daného dotazníku. Samotný dotazník byl vytvořen takovým způsobem,

aby zachoval anonymní povahu a pro další potřeby zpracovávání byly dotazníky označeny čísly. Respondenti byli současně informováni o účelu a významu tohoto průzkumu, do kterého vstupovali dobrovolně, ale také svou účast mohli kdykoliv ukončit, odmítnout, nebo z jakékoliv fáze průzkumu odstoupit. Dále byli respondenti informováni, že se od nich očekávají pouze informace, které autorka nemůže zjistit jiným způsobem.

## 4.2. Formulace průzkumného problému

Jelikož se jedná početnou skupinu žáků s poruchou, limitující výběr dalšího studia po základní škole, autorka shledává za důležité tuto oblast prozkoumat, jelikož výběr dalšího studia může některé žáky ovlivnit na celý život.

Na základě autorkou prostudované odborné literatury není oblast profesní orientace žáků s SPU zatím tolik probádaná, jako jiné oblasti této problematiky, kdy autorka nenašla v daných pramenech odpovědi na její otázky týkající se žáků s SPU a faktory ovlivňující jejich další vzdělávání, a proto uznala za vhodné tuto oblast prozkoumat.

## 4.3. Cíle výzkumu a stanovení předpoklady

### **Hlavní cíl práce:**

Hlavním cílem průzkumného šetření této závěrečné práce je zjistit a popsat faktory ovlivňující profesní orientaci žáků se specifickými poruchami učení 8. a 9. tříd běžných základních škol.

### **Dílčí cíle:**

- Zjistit a popsat, jaké formy informací a představení dalšího vzdělávání poskytuje škola žákům s SPU,
- Zjistit a popsat, jaký podíl má rodina žáka s SPU na rozhodnutí o jeho dalším studiu,
- Zjistit a popsat, jak jsou žáci s SPU spokojeni s výběrem jejich dalšího studia.

Pro kvantitativní průzkum autorka stanovila následující **Předpoklady**:

**Předpoklad 1:** Žáci s SPU při rozhodování se o dalším studiu volí výchovného poradce v 50 % případu než jiné pracovníky školy.

**Předpoklad 2:** Žáci s SPU jsou při výběru dalšího studia se svou volbou více spokojeni, když se radili se svými rodiči než žáci, co se s rodiči neporadili.

**Předpoklad 3:** Žáci s SPU, kteří se podíleli na procesu rozhodování se o dalším studiu jsou s volbou dalšího studia spokojenější než ti žáci, kteří se na procesu nepodíleli.

#### 4.4. Výzkumné subjekty

V rámci kvantitativního průzkumu se autorka rozhodla použít dotazníkové šetření pro žáky se specifickou poruchou učení 8. a 9. tříd běžných základních škol, kde byla stanovena následující kritéria:

Žáci s SPU 8. a 9. třídy běžné základní školy bez rozdílu na:

- pohlaví,
- věku,
- druhu specifické poruchy učení,
- používání kompenzačních pomůcek,
- stanovených podpůrných opatření.

Od respondentů bylo vyžadováno:

- informovaný souhlas zákonných zástupců žáka,
- souhlas ředitele školy, kterou žák navštěvuje,
- Diagnostikovaná specifická porucha učení od školní poradenského zařízení,
- souhlas se spoluprací.

## 4.5. Metoda sběru dat

Pro účely kvantitativního průzkumu této bakalářské práce autorka zvolila dotazníkové šetření vlastní konstrukce. V dotazníku se vyskytují uzavřené a polouzavřené otázky s ohledem na informace, které pomocí těchto otázek bylo účelné získat. Tvorba dotazníku byla pravidelně konzultována s vedoucím školitelem této práce.

### **Dotazník pro žáky s SPU 8. a 9. tříd:**

Dotazník se dělí na tři tematické okruhy, tj.:

1. Škola jako činitel v procesu rozhodování o dalším studiu,
2. Rodina a její podíl při procesu rozhodování o dalším studiu,
3. Osobní zhodnocení žáka tohoto procesu.

Dotazník obsahoval 14 položek, z čeho položky 1–4 byly zaměřené na sociodemografii, kdy autorka zjišťovala pohlaví a věk žáků, jaký navštěvují ročník a jakou mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Položky 5, 6, 7 se týkaly okruhu škola jako činitel v procesu rozhodování o dalším studiu. Dále položky 8, 9, 10, 11 se zabývali oblastí rodiny a jejího podílu na procesu rozhodování o dalším studiu. Posledním okruhem bylo osobní zhodnocení žáka tohoto procesu, který se týkal položek 12, 13, 14. Žáci v otázkách 5, 6, 7 a 12 volili více odpovědí, než bylo v otázkách požadováno, a i tyto otázky a všechny odpovědi byly započítány do statistiky.

## 4.6. Analýza dat

Před analýzou dat byly dotazníky roztříděny takovým způsobem, kdy autorka započítala do průzkumu i dotazníky, u kterých nebyly všechny odpovědi vyplněné, avšak nechybělo více než 20 % odpovědí. Ostatní dotazníky, u kterých chybělo více než 20 % odpovědí byly z průzkumu vyřazeny. Dále někteří respondenti v dotaznících odpovídali způsobem jiným, než požadovala autorka, tj. respondenti psali své odpovědi a dodatky i do uzavřených otázek, nebo vyplnili více odpovědí, než bylo požadováno, a tak byli v analýze zapsáni všechny odpovědi, které byly žáky v uzavřených otázkách zvolené, nikoliv dopsané. Dle autorčina názoru, že je i namístě tuto

oblast dále prohlubovat, jelikož bylo znatelné, že mají žáci k tomuto tématu mnohé co sdělit, díky čemu je zde i možnost dalšího budoucího výzkumného šetření.

Výsledky dotazníků byly zpracovány statisticky a pro převod do elektronické podoby byl použit pro vyhodnocování program Microsoft Excel. Dále byly výsledky zpracovány formou porovnávání odpovědí, kdy autorka porovnávala jednotlivé odpovědi pro potvrzených výše stanovených předpokladů.

#### 4.7. Organizace a průběh průzkumu

Kvantitativní dotazníkový průzkum této závěrečné práce probíhal v následujících fázích:

Fáze	Termín	Zaměření
<b>Koncepční část</b>	Září 2023/prosinec 2023	Vymezení teoretického východiska pro výzkum
<b>Fáze návrhu a plánování</b>	Prosinec 2023/únor 2024	Vytvoření dotazníku a jeho ověření
<b>Empirická fáze</b>	Únor 2024/březen 2024	Vlastní sběr empirických údajů
<b>Analytická část</b>	Březen 2024/duběn 2024	Analýza výzkumných metod, ověřování hypotéz, analýza a interpretace výsledků výzkumu

Tabulka 1: organizace a průběh průzkumu

1. **V koncepční fázi**, která trvala od září do prosince 2023 autorka na základě české i zahraniční literatury prostudovala teoretický rámec, který slouží jako podklad tohoto průzkumu, tj. vývojové hledisko žáků 8. a 9. tříd, stresory spojené s vývojem žáka a náročností školních požadavků, specifické poruchy učení, jejich vymezení a klasifikace, profesní orientace, popis osob podílejících se na procesu rozhodování o profesní orientaci

žáka s SPU. Na základě teoretických podkladů autorka zvolila jako vhodnou formu průzkumu polostrukturované dotazníkové šetření.

2. Ve **fázi návrhu a plánování**, který trval od prosince 2023 do února 2024, byl sestaven dotazník pro žáky s SPU 8. a 9. tříd a informovaný souhlas pro zákonné zástupce těchto žáků. Autorka se také spojila s řediteli běžných základních škol na území města České Budějovice, se kterými se domluvila na osobním setkání a zároveň ji dali ústní souhlas s realizací dotazníkového šetření na daných základních školkách. Dále získané dotazníky byly roztříděny a zpracovány pro účely tohoto průzkumu.
3. **Empirická fáze** probíhala od února do března 2024, kdy probíhal výzkum konečných verzí dotazníku a následně se podrobily kategorizaci a jejich údaje byly připraveny na empirickou analýzu.
4. V **analytické části** trvajících od března do dubna 2024 se autorka soustředila na potvrzování předpokladů, interpretaci výsledků a vytvoření závěru výzkumu.

#### **Průběh výzkumu:**

Po prvotní fázi, ve které probíhal sběr teoretických dat z domácí i zahraniční odborné literatury, která se zabývá problematikou daného tématu, autorka zvolila jako vhodnou metodu sběru dat **nestandardizovaný polostrukturovaný dotazník**.

#### **Distribuce dotazníků a jejich návratnost:**

Pro průzkumnou část této práce autorka vytvořila jeden dotazník pro žáky se SPU 8. a 9. tříd základních škol, které jsou zřizované statutárním městem České Budějovice, které mají zřízený 2. stupeň. Celkem bylo osloveno 14 škol (100 %) z toho potvrdilo a umožnilo provést průzkum 8 škol (57 %) a zbylých 6 škol (43 %) průzkum neumožnilo nejčastěji z důvodů časové náročnosti, nespolupracujících rodičů, kteří si většinou nepřejí účast ve výzkumech a jiných šetření, nebo také absence žáků se specifickými poruchami učení na dané škole. Avšak se průzkumu zúčastnilo 46 žáků, kteří vyplnili dotazník a zároveň jejich zákonní zástupci vyplnili informovaný souhlas, čímž souhlasili s průzkumem.



Název školy	Datum návštěvy	Zúčastnění žáci s SPU 8. a 9. ročník ZŠ	
		n	%
Základní škola a základní umělecká škola, Bezdrevská	27. 2. 2024	5	11 %
Základní škola, Dukelská	27. 2. 2024	2	4 %
Základní škola a mateřská škola, Emy Destinové	27. 2. 2024	1	2 %
Základní škola a mateřská škola J. Š. Baara,	27. 2. 2024	9	20 %
Základní škola, Matice školské	27. 2. 2024	6	13 %
Základní škola a Mateřská škola, Kubatova	28. 2. 2024	8	17 %
Základní škola, Nerudova	25. 2. 2024	7	15 %
Základní škola a mateřská škola, Nová	25. 2. 2024	8	17 %
<b>Celkem</b>		<b>46</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 2: Školy a žáci s SPU zúčastnění v průzkumu.

Prvním kontaktem autorky a danou školou byl vždy uskutečněn telefonickou formou, a to s ředitelem či ředitelkou školy. Následně se autorka dohodla na dni a čase schůzky, kdy do škol donesla dotazníky pro žáky s SPU a informovaný souhlas pro jejich zákonné zástupce.

Následně se na tomto zprostředkování na některých školách podíleli i školní speciální pedagogové, školní psychologové nebo zástupci ředitele pro 2. stupeň, které autorka společně

s ředitelem či ředitelkou školy informovala a zdůraznila, že tento dotazník je pouze pro žáky, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení od školského poradenského zařízení a navštěvují 8. či 9. ročník. Před vyplňováním byla zdůrazněna anonymní povaha těchto dotazníků a v průběhu vyplňování byl poskytnut neomezený čas z důvodu, aby na žáky nebyl vyvíjen nátlak a jejich odpovědi byly validní.

#### 4.8. Charakteristika zkoumaného vzorku

##### Sociodemografická charakteristika respondentů:

V tabulce jsou označeni všichni zúčastnění žáci se specifickou poruchou učení 8. a 9. tříd ZŠ v Českých Budějovicích (dále pouze žáci s SPU), kteří se zúčastnili tohoto průzkumu. Zde jsou popsány jednotlivé vlastnosti vzorků respondentů pomocí jejich absolutního počtu (n) a relativního podílu (%).

Otázka č. 1:

Pohlaví	Žáci se SPU	
	n	%
<b>Muž</b>	33	72 %
<b>Žena</b>	13	28 %
<b>Celkem</b>	46	100 %

Tabulka 3: Sociodemografická charakteristika žáku se SPU z hlediska pohlaví

Z tabulky číslo 3 lze vyvodit, že se průzkumu zúčastnilo 33 (72 %) mužů a 13 (28 %) žen. To se shoduje s výroky odborné literatury, která uvádí, že nejpočetnější skupinou osob se SPU jsou muži Bartoňová in Pipeková (2010).

Otázka č. 2:

Věk	Žáci se SPU	
	n	%
14 let	18	39 %
15 let	27	59 %
16 let	1	2 %
<b>Celkem</b>	<b>46</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 4: Sociodemografická charakteristika žáků se SPU z hlediska věku

Otázka č. 3:

Tato tabulka označuje věkové rozmezí respondentů.

Ročník	Žáci se SPU	
	n	%
8. ročník ZŠ	26	57 %
9. ročník ZŠ	20	43 %
<b>Celkem</b>	<b>46</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 5: Sociodemografická charakteristika žáků se SPU z hlediska studujícího ročníku

U žáků se specifickou poruchou učení převahuje 8. ročník ZŠ a zároveň nejpočetnější skupinou jsou žáci ve věku 15 let. Toto nám může říkat, že někteří žáci měli odklad povinné školní docházky, nebo opakovali ročník, což můžeme také započíst k faktorům, který mohou ovlivnit profesní orientaci těchto žáků.

Otázka č. 4:

Diagnostikovaná SPU	Žáci s SPU	
Dyslexie	17	27 %
Dysgrafie	10	16 %
Dysortografie	14	22 %
Dyskalkulie	9	14 %
Nevím, nejsem si jistý/á	14	22 %
Celkem	64	100 %

Tabulka 6: Druhy specifických poruch učení zvolnými žáky

Zde z grafu můžeme vypočítat druhy specifických poruch učení u žáku 8. a 9. tříd, kdy tito žáci mohli zaškrtnout vícero odpovědí. Také si můžeme všimnout, že poměrně velká část žáků si není jistá, jakou formu mají SPU.

#### 4.9. Výsledky průzkumu a jejich interpretace

Výsledky průzkumu byly zpracované do tří tematických okruhů, pod které spadali konkrétní otázky.

- a) Škola jako činitel v procesu rozhodování o dalším studiu,
- b) Rodina a její podíl při procesu rozhodování o dalším studiu,
- c) Osobní zhodnocení žáka tohoto procesu.

## a) Škola jako činitel v procesu rozhodování o dalším studiu

Otázka č. 5:

S kým ve škole probíráš své možnosti dalšího studia?		
Kritéria	Žáci s SPU	
	n	%
<b>a</b>	15	29 %
<b>b</b>	6	12 %
<b>c</b>	2	4 %
<b>d</b>	21	41 %
<b>e</b>	2	4 %
<b>f</b>	5	10 %
<b>Celkem odpovědí</b>	<b>51</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 7: S kým ve škole probíráš své možnosti dalšího studia?

Legenda:

- a) Výchovný poradce
- b) Školní speciální pedagog
- c) Školní psycholog
- d) Třídní učitel
- e) Kariérní poradce
- f) Někdo jiný, kdo

Celkem z 46 (100 %) žáků neodpověděli 2 (4 %), ale stejně nám tato otázka přinesla spoustu podstatného. Ačkoliv bylo požadováno, aby respondenti vyplňovali v celém dotazníku pouze jednu odpověď, pokud otázka nezněla jinak, tak několik respondentů vyplnilo více odpovědí. Zde můžeme vidět, že nejvíce odpovědí se týkalo třídního učitele jako jednoho z hlavních rádců ohledně dalšího studia.

Dále zejména na jedné konkrétní škole vybralo 5 (10 %) žáků odpověď někdo jiný a doplnili sociální pedagoga. Tato odpověď byla překvapující a bylo by vhodné zahrnout i sociálního pedagoga do faktoru ovlivňující profesní orientaci v rámci školy.

Otázka č. 6:

Škola mi poskytla informace o dalším studiu zejména v podobě		
Kritéria	Žáci s SPU	
	n	%
<b>a</b>	6	6 %
<b>b</b>	31	33 %
<b>c</b>	18	19 %
<b>d</b>	17	18 %
<b>e</b>	13	14 %
<b>f</b>	10	11 %
<b>g</b>	0	0 %
<b>Celkem odpovědí</b>	95	100 %

Tabulka 8: Škola mi poskytla informace o dalším studiu zejména v podobě:

Legenda

- a) Návštěvy úřad práce
- b) Návštěva veletrhu středních škol
- c) Exkurze do některých středních škol
- d) Besedy a přednášky o dalším studiu
- e) Návštěva odborníků ve vaší škole
- f) Ukázka internetových zdrojů
- g) Jiné

U této otázky byl největší počet zvolených odpovědí, což můžeme chápat, jako velkou iniciativu škol, snažících se pomoci žákům s výběrem dalšího studia. Zde odpověděli všichni žáci a pouze v malém počtu byla zvolena jedna odpověď. Opět zde mnoho žáků volilo více odpovědí, než bylo požadováno. Tyto odpovědi v této otázce nám může ukázat informovanost žáků ohledně jejich dalšího studia, kdy byly žákům ukázány možnosti, poskytnuty materiály a informace.

Otázka č. 7:

U koho byly pro tebe nejužitečnější rady?		
Kritéria	Žáci s SPU	
	n	%
<b>a</b>	15	31 %
<b>b</b>	3	6 %
<b>c</b>	4	8 %
<b>d</b>	18	38 %
<b>e</b>	8	17 %
<b>Celkem odpovědí</b>	48	100 %

Tabulka 9: U koho byly pro tebe nejužitečnější rady?

Legenda:

- a) Výchovný poradce
- b) Školní speciální pedagog
- c) Školní psycholog
- d) Třídní učitel
- e) Další učitelé

U této otázky odpovídalo 44 žáků (96 %) neodpověděli pouze 2 žáci (4 %). Tyto ukázky možností a informací o dalším studiu prohlubují kvalitu poradenství ze strany školních pracovníků.

Všechny výše popsané otázky (5, 6, a 7) byly vytvořené pro potvrzení předpokladu týkajícího se školního prostředí:

**Předpoklad 1:** Žáci s SPU při rozhodování o dalším studiu volí výchovného poradce v 50 % případu než jiné pracovníky školy.

Již z otázky č. 5 víme, že žáci volili výchovného poradce v pouhých 29 % případů. Zde v rámci posuzování kvality rad a poskytování informací z pohledu žáku převažuje třídní učitel (38 %) a výchovný poradce je volen ve 31 %. V součtu žáci volili jiné pracovníky školy v 69 %. Toto zjištění vyvrací předpoklad č. 1., které bude popsáno v kapitole 4. 10. Závěry průzkumu.

## b) Rodina a její podíl při procesu rozhodování o dalším studiu

Otázka č. 8:

Pomáhali ti tvoji rodiče s výběrem dalšího studia?						
Kritéria	ANO		NE		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Žáci s SPU	32	70 %	14	30 %	46	100 %

Tabulka 10: Pomáhali ti tvoji rodiče s výběrem dalšího studia?

V této otázce žáci posuzovali, zda se s rodiči radili a probírali s nimi své možnosti ohledně dalšího studia. Obecně jsou rodiče jedním z hlavních faktorů, které žáky ovlivňují nejen v rámci profesní orientace, ale i jiných aspektech, jako je celková výchova. Proto je také jedním z předpokladů i samotná rodina, ke které se váží 4 otázky tohoto dotazníku. Na tuto otázku odpovědělo 46 žáků (100 %), kdy 70 % žáků odpovědělo kladně a zbylých 30 % uvedlo, že se se svými rodiči o jejich dalším studiu neradili.

Dále 26 (52 %) žáků s SPU uvádělo v 9. otevřené otázce, týkající se *konkrétní pomoci ze strany rodičů*, jak jim rodiče radili a pomáhali v rozhodování. Nejčastěji uváděli jejich doprovod na dny otevřených dveří středních škol 42 % a jako druhé uváděli, že si s nimi rodiče často promlouvali a zahajovali mezi sebou konverzaci o tom, kam by mohl jejich potomek směřovat (31 %). Třetí nejčastější odpovědí bylo společné prohlížení webových stránek škol (19 %), kdy žáci doplňovali, že jim rodiče dávali návrhy na konkrétní školy nebo společně volali do škol. Tato trojice dodává žákovi dostatečné množství informací a podpory ze strany rodiny, které je potřebné pro jejich rozhodnutí, jakým směrem se chtějí ubírat.

V menších případech dále žáci uváděli, že s nimi rodiče probírali možnosti dle jejich schopností a odlišnosti (4 %) a podle jejich zájmů (4 %), což je vzhledem k této poruše velice prospěšné. Jeden žák dokonce uvedl, že mu jeho rodiče nepomáhali (4 %) a další žák uvedl totéž s dodatkem, že nechali výběr pouze na něm (4 %).



Otázka č. 10:

Shodoval/a jsi se s výběrem dalšího studia se svými rodiči						
Kritéria	ANO		NE		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Žáci s SPU</b>	39	85 %	7	15 %	46	100 %

Tabulka 11: Shodoval/a jsi se s výběrem dalšího studia se svými rodiči?

V tomto případě je otázka směřována na soulad mezi dítětem a jeho rodiči při rozhodování při dalším studiu, kdy rodiče mohou svým dětem radit, ale ne vždy to může být ku prospěchu žáka. Otázku zodpověděli všichni zúčastnění žáci (100 %) a 85 % z nich uvádí, že se se svými rodiči shodli ve výběru svého dalšího studia.

Otázka č. 11:

Jakou jsi měl/a možnost výběru dalšího studia ze strany rodičů?								
Kritéria	a		b		c		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Žáci s SPU</b>	25	57 %	14	32 %	5	11 %	44	100 %

Tabulka 12: Jakou jsi měl/a možnost výběru dalšího studia ze strany rodičů?

Legenda:

- Velkou možnost výběru – rodiče mi poskytli široký výběr možností a podporu.
- Určitou možnost výběru – rodiče mi nabídli několik možností, ale nebylo to úplně otevřené.
- Omezenou možnost výběru – rodiče mi sdělili určité směry nebo preference, ale umožnili mi vybrat si v rámci nich.

V této otázce odpovědělo 44 (96 %) žáků z celkového počtu a 2 (4 %) žáci neodpověděli. Můžeme si zde všimnout, že možnost širokého výběru možností a podpory mělo 25 (57 %) žáků,

kteří se pravděpodobně mohli sami vybírat mezi takovými obory, jaké by si přáli studovat a 14 (32 %) žáků měli také otevřené možnosti ve výběru, ale s určitým omezením, kdy jim byly nabídnuty rodiči pouze některé obory, z kterých si žák mohl vybírat. Poslední skupinou byly žáci, kteří se necítili svobodně ve volbě svého dalšího studia a své možnosti měli limitující. Těchto žáků bylo 5 (11 %) a ze strany rodičů jim byly sděleny pouze určité směry a preference, ze kterých si žák musel vybrat.

Otázky týkající se okruhu rodiny (8, 9, 10 a 11) byly vytvořeny pro potvrzení či vyvrácení předpokladu:

**Předpoklad 2:** Žáci s SPU jsou při výběru dalšího studia se svou volbou více spokojeni, když se radili se svými rodiči než žáci, co se s rodiči neporadili.

K tomu bylo zapotřebí i porovnat výsledky odpovědí z otázky č. 13, která byla pro své výsledky odpovědí důležitou při vyvrácení či potvrzení tohoto předpokladu. Jeho ověření můžeme nalézt v kapitole 4. 10. Závěr průzkumu.

#### d) Osobní zhodnocení žáka tohoto procesu.

Otázka č. 12:

Kdo ti nejvíce pomáhal při výběru dalšího studia?		
Kritéria	Žáci s SPU	
	n	%
a	12	23 %
b	28	53 %
c	8	15 %
d	4	8 %
e	0	0 %
f	1	2 %
<b>Celkem odpovědí</b>	53	100 %

Tabulka 13: Kdo ti nejvíce pomáhal při výběru dalšího studia?

Legenda:

- a) Škola
- b) Rodiče
- c) Kamarádi
- d) Webové stránky
- e) Sociální média
- f) Někdo jiný

Jako odpověď f, tedy někdo jiný zvolil pouze jeden (2 %) žák a uvedl psychologa a speciálněpedagogické centrum a jeden žák na otázku neodpověděl. Stejně tak jako u některých předchozích otázek i zde volili žáci vícero odpovědí, než bylo požadováno. Žáci nejčastěji volili své rodiče a to v 53 %. Další nejčastější volbou byla škola (23 %) a kamarádi (15 %). Kamarádi jsou v tomto případě velkým faktorem s ohledem na vývojovou fázi těchto žáků, a i díky nim mohou své rozhodnutí orientovat určitým způsobem, jako jejich kamarádi. Dále žáci volili i odpovědi webové stránky (8 %), které pomáhají žákům vyhledávat střední školy ve virtuálním prostředí. Toto zastoupení bylo překvapivě malé.

Otázka v tomto dotazníku sloužila jako prohloubení všech otázek týkající se škol a rodičů, kteří pomáhají žákům rozhodnout se při výběru dalšího studia, a tak můžeme usoudit, že jedním z předních faktorů jsou rodiče žáka.

Otázka č. 13:

Jak jsi spokojený/á se svou volbou dalšího studia?										
Kritéria	a		b		c		d		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Žáci s SPU</b>	15	33 %	24	53 %	5	11 %	1	2 %	45	100 %

Tabulka 14: Jak jsi spokojený/á se svou volbou dalšího studia?

Legenda:

- a) Velmi spokojen/á
- b) Spokojen/á
- c) Nespokojen/á
- d) Velmi nespokojen/á

Na tuto otázku odpovědělo 45 (100 %) žáků a jeden žák neodpověděl. Největší zastoupení měli žáci (53 %), kteří odpověděli b, tedy spokojený/á a následně žáci (33 %), kteří odpověděli a, tedy velmi spokojený. Spokojenost s výběrem dalšího studia je tedy vysoká, jelikož odpověď nespokojený/á vybralo jen 5 (11 %) žáků a odpověď velmi nespokojený/á pouze jeden (2 %) žák.

Otázka č. 14:

Jaký máš pocit, že ses podílel/a na výběru svého dalšího studia?						
Kritéria	a		b		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Žáci s SPU</b>	36	82 %	8	18 %	44	100 %

Tabulka 15: Jaký máš pocit, že ses podílel/a na výběru svého dalšího studia?

Legenda:

- a) Velký podíl – Cítil/a jsem, že jsem měl/a klíčovou roli ve výběru svého dalšího studia a moje preference byly zohledněny.
- b) Žádný podíl – Necítil/a jsem, že jsem měl/a vliv na výběr svého dalšího studia, rozhodovali za mě výhradně rodiče a mé nejbližší okolí.

V této otázce odpovídalo 44 (96 %) žáků a 2 (4 %) žáci se odpovědi zdrželi. Největší početnou skupinou jsou žáci (82 %), kteří zvolili odpověď a, tedy kdy se cítili, že na rozhodovacím procesu měli velký podíl a mohli si své studium vybrat na základě svých vlastních preferencí. V opačném

případě, kdy se žáci necítili, že se významně podíleli na tomto procesu bylo žáky zvolených odpovědí 8 (18 %). I přes tento relativně malý počet zvolených odpovědí je těchto žáků dost, kteří se cítí, že si nemohli vybrat tu školu, po které toužili.

Tato otázka společně s otázkou číslo 12 a 13, která se týká spokojenosti s výběrem dalšího studia, jsou vytvořené pro vyvrácení či potvrzení třetího předpokladu, který se týká okruhu osobní zhodnocení žáka tohoto procesu:

**Předpoklad 3:** Žáci s SPU, kteří se podíleli na procesu rozhodování se o dalším studiu jsou s volbou dalšího studia spokojenější než ti žáci, kteří se na procesu nepodíleli.

#### 4.10. Ověření předpokladů

Jako první autorka před zahájením průzkumu stanovila základní vymezení cílů a předpoklady, které budou v této podkapitole potvrzeny či vyvráceny.

Prvním tematickým okruhem byla *škola jako činitel v procesu rozhodování o dalším studiu*, ke kterému se váže první předpoklad:

**Předpoklad 1:** Žáci s SPU při rozhodování se o dalším studiu volí výchovného poradce v 50 % případů než jiné pracovníky školy.

Na tento předpoklad se váží otázky 5 a 7, kdy jsme u otázky č. 5 mohli vidět, že žáci volili výchovného poradce ve 29 % případů, avšak v součtu žáci volili v 71 % případů jiné pracovníky, tudíž se tento předpoklad vyvrací.

**Předpoklad 1 se nepotvrzuje.**

Pro potvrzení **Předpokladu 2:** *Žáci s SPU jsou při výběru dalšího studia se svou volbou více spokojeni, když se radili se svými rodiči než žáci, co se s rodiči neporadili*, z okruhu rodina a její podíl při procesu rozhodování o dalším studiu, na který navazují otázky 8 a 13.

Na otázku č. 8 odpovědělo 46 žáků (100 %), kdy 70 % žáků odpovědělo kladně, tedy že se se svými rodiči radili a diskutovali své možnosti při volbě dalšího studia. Zbýlých 30 % žáků uvedlo, že se s rodiči o svých možnostech neradili.

Z otázky č. 13 z 30 (70 %) žáků, kteří zodpověděli v otázce č. 8, že se s rodiči poradili, současně 26 (57 %) žáků odpovědělo v otázce č. 13, že jsou se svým výběrem velmi spokojeni nebo spokojeni. Přičemž v opačném případě v otázce č. 13 zbylých 30 % žáků, kteří odpověděli, že se s rodiči neporadili, tak v otázce volilo 13 (28 %) žáků, že jsou se svým výběrem také velmi spokojeni nebo spokojeni, což předpoklad potvrzuje.

### **Předpoklad 2 se potvrzuje.**

Posledním z daných předpokladů je **Předpoklad 3: Žáci s SPU, kteří se podíleli na procesu rozhodování se o dalším studiu jsou s volbou dalšího studia spokojenější než ti žáci, kteří se na procesu nepodíleli**, který spadá pod okruh osobní zhodnocení žáka tohoto procesu. Na tento okruh se váží otázky č. 13. a 14.

V otázce č. 13. z celkového počtu 45 (100 %) mělo největší zastoupení 26 (53 %) žáků, kteří odpověděli b, tedy spokojený/á a následně 15 (33 %) žáků, kteří odpověděli a, tedy velmi spokojený. U otázky 14 z celkového počtu 44 (100 %), kdy tedy jeden žák současně neodpověděl na otázku 13 a 14, byla opět největší početná skupina 36 (82 %) žáků, kteří zvolili odpověď a, kdy tedy cítili, že na rozhodovacím procesu měli velký podíl a mohli si své studium vybrat na základě svých vlastních preferencí. Pro potvrzení předpokladu bylo nutné zjistit kolik žáků odpovědělo současně v otázce 13 velmi spokojený/á nebo spokojený/á a ve 14. otázce velký podíl při rozhodování o dalším studiu.

Žáků, kteří měli velký podíl na volbě dalšího studia a současně zvolili v otázce č. 13. velmi spokojený/á nebo spokojený/á bylo celkem 35 (92 %). Žáků, kteří zvolili, možnost, že se nepodíleli na tomto procesu a současně zvolili možnost v otázce č. 13. velmi spokojený/á nebo spokojený/á byli celkem 3 (8 %). Tato statistika nám tedy říká, že početnější skupinou jsou žáci, kteří se podíleli na procesu rozhodování o dalším studiu než žáci, kteří se se svými rodiči neporadili.

### **Předpoklad 3 se potvrzuje.**

Z celé této práce je vidět, že je pro žáky důležité se o svých možnostech dalšího studia poradit s dospělými osoba, a to především se svými rodiči, kteří jsou pro tyto žáky stále důležitými rádci, se kterými většinou probírají jako první svá rozhodnutí. I ve školním prostředí jsou pro

žáky pracovníci školy také důležití, jelikož s nimi tráví mnoho času a jejich učitelé je mohou znát i z jiných úhlů pohledu než jejich rodiče. Ve výsledcích tohoto výzkumu jsme se mohli dozvědět, že nejčastěji voleným pracovníkem školy ohledně rozhodování o dalším studiu je třídní učitel. Jak již autorka popsala k podkapitole 3. 1., třídní učitel má se svými svěřenými žáky bližší vztahy, je s nimi v téměř každodenním kontaktu celé roky, čímž může vyzorovat slabé i silné stránky tohoto žáka, a proto by tento školní pracovní mohl být dobrý rádce. Avšak spolupráce žáka, rodiny i pracovníků školy může být tím nejúčinnějším procesem o rozhodování dalšího studia.

## Závěr

V této bakalářské práci se autorka zabývala profesní orientací žáků se specifickými poruchami učení, kteří se rozhodují o svém dalším studiu po základní škole. Téma bylo zkoumané technikou dotazníkového průzkumu, ve kterém zjišťovala, podle koho si žáci volí své další studium, jak se na tomto procesu podílejí a jak jsou s celkovým výsledkem tito žáci spokojeni.

Úskalí a náročné situace spojované s vývojovou etapou dospívání, ve které se tito žáci 8. a 9. tříd základní školy nachází, byly popsány z hlediska jejich tělesných změn, které ovlivňují psychické nastavení těchto jedinců. S dospíváním přicházejí právě nezvratné procesy jak tělesné, psychické, tak i takové změny, které jsou nastaveny naší současnou společností. Tím můžeme rozumět přebírání větší zodpovědnosti za sebe sama, určité chování, požadování mít co nejlepší výsledky ve škole a vynikat i v mimoškolních aktivitách a konečně výběr dalšího studia po základní škole. V této práci jsme se již seznámili i jaké soudy anebo přeceňování tito žáci zažívají od svého okolí, kdy navíc žáci s SPU v tomto ohledu zažívají i mnohem více stresu a požadavku od svého okolí, díky svým deficitům v oblastech, které jsou důležité pro školní úspěšnost. Následně jsme v kapitole Profesní orientace mohli nahlédnout, jaký systém poradenství v rámci karierního poradenství poskytují školy i školská poradenská zařízení, která se právě soustřeďují na žáky s SPU, a nakonec jsme se mohli soustředit i na samotnou rodinu, která je, jak už jsem zjistili, tím největším faktorem, který ovlivňuje profesní orientaci těchto žáků.

Průzkum nám jednoznačně ukázal, že rodina je jedním z největších faktorů, které žáky s SPU ovlivňují, jelikož žáci, kteří se se svými rodiči neradili a neměli od nich potřebnou podporu, většinou se svým výběrem dalšího studia ani nebyli spokojeni. Proto bychom mohli na závěr této práce uznat, že vztahy a spolupráce mezi žákem, rodinou a školou mohou být pro tento proces rozhodování nejvíce prospěšný.



## Literatura

1. BRANT, Jiří, 2004. Odborný článek: Vzdělávací oblast Člověk a svět práce v rámci RVP ZV. *Metodický portál RVP.cz* [online] [vid. 2024-02-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/46/VZDELAVACI-OBLAST-CLOVEK-A-SVET-PRACE-V-RAMCI-RVP-ZV.html>
2. Česká republika, zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi* [online] [vid. 2023-10-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
3. DICKMAN, G. Emerson, 2014. Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association. *International Dyslexia Association* [online] [vid. 2023-08-20]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
4. ICD, 2024. *World Health Organization* [online] [vid. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#334423054>
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2009. *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-9-0.
6. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ, 2001. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. 1. Praha: D + H. ISBN 978-80-903579-7-6.
7. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
8. KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
9. KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. 2019. vyd. B.m.: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.
10. KUBÍKOVÁ, Kateřina, 2024. *Strach a učení* [online]. 1. Praha: Grada [vid. 2024-04-08]. ISBN 978-80-271-5060-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/strach-a-uceni-12499/>
11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
12. MATĚJČEK, Zdeněk, 1987. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1. vydání.
13. MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr.rozš. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-85787-27-6.
14. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2020. *Výchovné poradenství - 3. přepracované vydání* | Bookport. *Bookport* [online] [vid. 2023-10-26]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vychovne-poradenstvi-3-prepracovane-vydani-11147/>
15. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK, 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1216-1.

16. PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
17. POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0230-1.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. ŘÍČAN, Pavel, 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1.
20. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.
21. SELIKOWITZ, Mark, 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. České vyd. 1. Praha.: Grada. ISBN 978-80-7169-773-2.
22. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.
23. THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
24. URBANOVSKÁ, Eva, 2010. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-2561-0.
25. ÚZIS, ČR, 2023. MKN-10 klasifikace. *mkn10.cz* [online] [vid. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
26. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie*. Place of publication not identified: Charles University in Prague, Karolinum Press : Charles University in Prague, Karolinum Press. ISBN 978-80-246-5023-4.
27. VRBOVÁ, Renáta a Lenka FELCMANOVÁ, 2022. *Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami učení a chování*. 1. ISBN 978-80-244-6112-0.
28. ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Přílohy

### Seznam tabulek:

Tabulka 1: organizace a průběh průzkumu.....	24
Tabulka 2: Školy a žáci s SPU zúčastnění v průzkumu. ....	26
Tabulka 3: Sociodemografická charakteristika žáku se SPU z hlediska pohlaví .....	27
Tabulka 4: Sociodemografická charakteristika žáků se SPU z hlediska věku .....	28
Tabulka 5: Sociodemografická charakteristika žáků se SPU z hlediska studujícího ročníku .....	28
Tabulka 6: Druhy specifických poruch učení zvolnými žáky .....	29
Tabulka 7: S kým ve škole probíráš své možnosti dalšího studia? .....	30
Tabulka 8: Škola mi poskytla informace o dalším studiu zejména v podobě: .....	31
Tabulka 9: U koho byly pro tebe nejužitečnější rady?.....	32
Tabulka 10: Pomáhali ti tvoji rodiče s výběrem dalšího studia?.....	33
Tabulka 11: Shodoval/a jsi se s výběrem dalšího studia se svými rodiči? .....	34
Tabulka 12: Jakou jsi měl/a možnost výběru dalšího studia ze strany rodičů? .....	34
Tabulka 13: Kdo ti nejvíce pomáhal při výběru dalšího studia? .....	36
Tabulka 14: Jak jsi spokojený/á se svou volbou dalšího studia?.....	37
Tabulka 15: Jaký máš pocit, že ses podílel/a na výběru svého dalšího studia? .....	37

**Seznam příloh:**

Příloha číslo 1: Dotazník pro žáky se specifickou poruchou učení 8. a 9. tříd

Příloha číslo 2: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce žáků

Příloha číslo 1: Dotazník pro žáky se specifickou poruchou učení 8. a 9. tříd

Toto dotazníkové šetření je prováděno za účelem zjištění **pocitů a postojů** žáků 8. a 9. třídy, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení, **při vybírání si dalšího studia po základní škole**. Veškeré informace budou zpracovávány anonymně a pouze v rozsahu bakalářské práce „Profesní orientace žáků 8. a 9. tříd se specifickou poruchou učení“ studentky Elišky Šimkové.

Účast v tomto dotazníkovém šetření je dobrovolná a lze ji přerušit v jakémkoliv procesu.

1. Pohlaví
  - a. Muž
  - b. Žena
  
2. Věk:
  
3. Ročník, ve kterém studujete:
  
4. Mám diagnostikovanou specifickou poruchu učení (možno více odpovědí):
  - a. Čtení (Dyslexie)
  - b. Psaní (Dysgrafie)
  - c. Pravopisu (Dysortografie)
  - d. Počítání (Dyskalkulie)
  - e. Nevím, nejsem si jistý/á
  
5. S kým ve škole probíráš své možnosti dalšího studia?
  - a. Výchovný poradce
  - b. Školní speciální pedagog
  - c. Školní psycholog
  - d. Třídní učitel
  - e. Kariérní poradce
  - f. Někdo jiný, kdo.....
  
6. Škola mi poskytla informace o dalším studiu zejména v podobě:
  - a. Návštěvy úřad práce
  - b. Návštěva veletrhu středních škol
  - c. Exkurze do některých středních škol
  - d. Besedy a přednášky o dalším studiu
  - e. Návštěva odborníků ve vaší škole
  - f. Ukázka internetových zdrojů
  - g. Jiné.....
  
7. U koho byly pro tebe nejužitečnější rady?

- a. Výchovný poradce
- b. Školní speciální pedagog
- c. Školní psycholog
- d. Třídní učitel
- e. Další učitelé

8. Pomáhali ti tvoji rodiče s výběrem dalšího studia?

- a. Ano
- b. Ne

9. Jak konkrétně ti rodiče pomáhali s výběrem dalšího studia?

10. Shodoval/a jsi se s výběrem dalšího studia se svými rodiči?

- a. Ano
- b. Ne  
Pokud ne, v čem jste se neshodovali?.....

11. Jakou jsi měl/a možnost výběru dalšího studia ze strany rodičů?

- a. Velkou možnost výběru – rodiče mi poskytli široký výběr možností a podporu.
- b. Určitou možnost výběru – rodiče mi nabídli několik možností, ale nebylo to úplně otevřené.
- c. Omezenou možnost výběru – rodiče mi sdělili určité směry nebo preference, ale umožnili mi vybrat si v rámci nich.

12. Kdo ti nejvíce pomáhal při výběru dalšího studia?

- a. Škola
- b. Rodiče
- c. Kamarádi
- d. Webové stránky
- e. Sociální média
- f. Někdo jiný.....

13. Jak jsi spokojený/á se svou volbou dalšího studia?

- a. Velmi spokojen/á
- b. Spokojen/á
- c. Nespokojen/á
- d. Velmi nespokojen/á

14. Jaký máš pocit, že ses podílel/a na výběru svého dalšího studia?

- a. Velký podíl – Cítil/a jsem, že jsem měl/a klíčovou roli ve výběru svého dalšího studia a moje preference byly zohledněny.

- b. Žádný podíl – Necítil/a jsem, že jsem měl/a vliv na výběr svého dalšího studia, rozhodovali za mě výhradně rodiče a mé nejbližší okolí.

### *Informovaný souhlas pro zákonné zástupce*

Prohlašuji, že souhlasím s realizací a použitím informací uvedených ve zpracované bakalářské práci „Faktory ovlivňující profesní orientaci žáků se specifickými poruchami učení 8. a 9. tříd“ studentky Elišky Šimkové, studující studijní program Speciální pedagogika – intervence na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Cílem zkoumání je dozvědět se prostřednictvím dotazníkového šetření od žáků 8. a 9. tříd, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení, jaké jsou jejich pocity a postoje při vybírání si dalšího studia po základní škole. Proto souhlasím s cíli, metodami a postupy, které budou při šetření použity i s anonymním zpracováním osobních údajů pouze v rozsahu této bakalářské práce.

Informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejných kopiích, z čehož jedna kopie náleží zákonnému zástupci a druhá autorce tohoto výzkumu.

Dále souhlasím s poučením o možnosti odmítnutí spolupráce či odvolání souhlasu prostřednictvím kontaktování autorky výzkumu na tel.: +420 777 789 681, nebo pomocí emailové adresy: [eliska.simkova01@upol.cz](mailto:eliska.simkova01@upol.cz).

V Českých Budějovicích dne: .....

Eliška Šimková:

Podpis zákonného zástupce:

.....

.....