

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (CŽV)

STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD PRO UČITELE
ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ, PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A
ODBORNÉHO VÝCVIKU

2021-2023

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Michal Maha

Specifické poruchy učení ve vzdělávání

Praha 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená závěrečná práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 30.03.2023

Michal Maha

.....

Anotace

Práce autora je zaměřena na problematiku specifických poruch učení ve vzdělávání. Téma práce „*Specifické poruchy učení ve vzdělávání*“ je však velmi obsáhle a tudíž se autor detailněji zaměřuje na poruchu učení dyslexii. Teoretická část je věnována obecné teorii poruch učení, detailněji je rozebrána dyslexie, její diagnostika a reedukace. Praktická část je zaměřena na metodologii a dotazníkové šetření mezi učiteli různých oborů na středních odborných školách, jejich znalosti, informace a možnosti využívání znalostí a informací v oblasti práce se studenty s poruchami učení a se studenty s dyslexií.

Klíčová slova

Dyslexie, dotazník, diagnostika, reedukace, specifické poruchy učení, střední odborná škola

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ SPU.....	10
1.1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	10
1.2 ROZDĚLENÍ JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	11
2 DYSLEXIE.....	12
2.1 VYMEZENÍ A DEFINICE POJMU DYSLEXIE	12
2.2 PŘÍČINY DYSLEXIE	13
2.2.1 <i>Biologicko-medicínské příčiny vzniku dyslexie</i>	<i>13</i>
2.2.2 <i>Kognitivní příčiny vzniku dyslexie.....</i>	<i>16</i>
2.2.3 <i>Behaviorální příčiny vzniku dyslexie.....</i>	<i>19</i>
3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE A REEDUKACE	20
3.1 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE	20
3.1.1 <i>Diagnostika dyslexie v běžné třídě.....</i>	<i>22</i>
3.1.2 <i>Diagnostika dyslexie v prostředí odborných pracovišť</i>	<i>23</i>
3.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ METODY A POSTUPY K ŘEŠENÍ DYSLEXIE	24
3.2.1 <i>Obecné předpoklady a zásady reedukace</i>	<i>24</i>
3.2.2 <i>Reedukace dyslexie.....</i>	<i>25</i>
3.2.3 <i>Neuropsychologické metody reedukace</i>	<i>28</i>
3.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S DYSLEXIÍ	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU	30
4.1 CÍL VÝZKUMU	30
4.2 HYPOTÉZY	31
4.3 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
4.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU A GRAFICKÁ INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	32
5 VYHODNOCENÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI	47
5.1 PRVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	47
5.2 DRUHÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	48
5.3 TŘETÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	49
5.4 ČTVRTÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	51

ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
SEZNAM ZKRATEK.....	57
SEZNAM GRAFŮ.....	58
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

Pro závěrečnou práci bylo zvoleno téma „Specifické poruchy učení ve vzdělávání“. Toto téma je velmi aktuální a obsáhlé a pojmout veškeré aspekty všech poruch učení by bylo nad rámec této práce, tudíž se především zaměřím na jednu specifickou poruchu učení a tou je dyslexie. Hned v úvodu je možné zmínit, že současná pedagogická komunita již tuto poruchu učení velmi dobře zná a současné přístupy k této specifické poruše učení a možnosti řešení jsou velmi propracované, avšak tak tomu nebylo vždy, neboť k tomuto posunu došlo především v několika posledních desetiletích. Z historického hlediska je možné zmínit, že specifické poruchy učení byly prozkoumány již v šedesátých letech 20. století a tehdejší závěry se příliš nelišily od těch, které již známe v dnešní době. V minulosti byly specifické poruchy učení zkoumány i z psychiatrického hlediska a bylo zjištěno, že jistý vliv má i genetický aspekt.

Z pedagogického hlediska je možné zmínit, že specifická porucha učení, která je v odborných kruzích i běžné společnosti nejvíce známá je dyslexie. V dnešní době již těžko nalezneme pedagoga, který se s tímto pojmem ještě nikdy nesetkal. V dnešní době existuje dostatek informací pro rodiče, kteří mají podezření, že jejich dítě může mít nějakou specifickou poruchu učení a proto se mohou bez obav obrátit na odborníky, ať už prostřednictvím školy, případně i z vlastní iniciativy. Stále však lze najít případy, kdy rodiče označují své potomky za „lajdáky“ aniž by sami sobě připustili, že jejich dítě může mít specifickou poruchu učení. Tyto situace mohou souviset jednak s nedostatečnou informovaností rodičů, případně i z jakési vlastní frustrace, kdy rodič se domnívá, že má velmi nadané dítě a tato představa nedovolí rodiči celou věc řešit s nadhledem a pragmaticky.

Téma závěrečné práce „Specifické poruchy učení ve vzdělávání“ bylo zvoleno z autorových pedagogických zkušeností s výukou studentů na střední škole. Autor v praxi získal cenné zkušenosti v pedagogické oblasti, ale zároveň se potýkal s obavami, zde zvolí vhodný pedagogický přístup ke studentům s poruchou učení. Cílem této práce je především poukázat na to, zda učitelé na odborných školách problematiku dyslexie, znají, zda umějí se studenty s touto SPU pracovat a zda mají dostatečné množství

kvalitních informací a znalostí v této problematice a v neposlední řadě, zda se v jejich třídách tito studenti se SPU vyskytují.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je věnována v obecné rovině specifickým poruchám učení se zaměřením na dyslexii, její příčiny a možnosti reedukace a praktická část je již zaměřena konkrétně pouze na dyslexii, kdy sběr dat probíhal pomocí dotazníkového šetření, kdy dotazníky byly distribuovány učitelům různých oborů na několika středních odborných školách a byly zaměřeny na praktické zkušenosti a přístupy se studenty s touto poruchou.

Výsledky této práce mohou přispět k celkovému zvýšení kvalit učitelů na odborných školách a tedy i k celkovému zkvalitnění výuky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ SPU

1.1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V odborné literatuře jsou specifické poruchy učení často označovány jako vývojová porucha. Projevují se narušenou schopností a dovedností v určité oblasti. Celkově je řadíme mezi diagnostickou kategorii, kterou můžeme označit jakékoliv problémy s výukou, které mohou vznikat jako částečná disfunkce k osvojení si určitých školních dovedností. Specifické poruchy učení však nejsou způsobeny poruchami smyslů jako zraku, sluchu, jemné motoriky či mentálním postižením případně psychickými obtížemi, ačkoliv v konečném důsledku se mohou projevovat obdobně.¹

Specifické poruchy učení však nesouvisí přímo se sníženou inteligencí, neboť jedinci s těmito poruchami jsou často průměrně až nadprůměrně inteligentní. Hlavním problémem, který se u těchto jedinců projeví je omezená schopnost, případně neschopnost naučit se číst, počítat, psát běžnými metodami, které jsou využívány ve školním prostředí.

Příčiny vzniku poruch učení nejsou vždy jednoznačné. Existuje více příčin, které mohou mít vliv na vznik a průběh poruch učení. Mezi základní příčiny můžeme zařadit genetické predispozice, kdy někdo v rodině mohl mít tyto obtíže a následně je geneticky předat dalšímu pokolení. Další neméně významnou příčinou může být nepříznivý prenatální vývoj jedince, avšak tento je jen velmi obtížně prokazatelný. Přestože je zde vhodné brát na zřetel životní styl matky, případně i negativní vlivy jako jsou závislosti, stres, hormonální obtíže a případně další komplikace. V souvislosti s výše uvedeným je dále možné zmínit, že příčinu vzniku poruch učení je možné nalézt i v období do prvního roku života kojenců, a to v podobě prodělaných infekčních onemocnění, různé závažnější úrazy a podobně. Zcela jistě můžeme příčinu vzniku poruch učení nalézt i

¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

v nedostatečném věnování se dítěti, tedy nedostatek vnějších podnětů ze strany rodiny, zanedbávání komunikace mezi rodiči a dětmi a obecné zanedbávání prvních problémů v období raného dětství a prvních let povinné školní docházky.

1.2 ROZDĚLENÍ JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifických poruch učení existuje mnoho. Odborníci se neshodnou na jednotlivých kritériích dělení, avšak pro účely této práce je vhodné si specifické poruchy učení rozdělit alespoň do dvou kritérií, a to za prvé na časté a více známé specifické poruchy učení a na méně časté a méně známe specifické poruchy učení. Do první kategorie je možné zařadit Dyslexii, Dysgrafii, Dyskalkulii a Dysortografii. Všechny tyto specifické poruchy učení jsou více známé a také více časté. Do druhé kategorie, tedy méně častých specifických poruch učení je možné zařadit Dyspraxii a Dismúzii. Následující kapitoly se již budou zabývat pouze jednou specifickou poruchou učení a tou je Dyslexie.

Výše uvedené specifické poruchy učení je možné definovat následujícím způsobem:

- 1) Dyslexie - porucha čtenářských dovedností, jedná se o vůbec nejznámější poruchu ze všech.
- 2) Dysgrafie - porucha psaní, která postihuje především grafickou stránku písma, především čitelnost a úpravu.
- 3) Dyskalkulie – porucha matematických dovedností, která se především projevuje v nemožnosti pochopit matematické operace a nemožnosti pochopit číselné vyjádření jednotlivých matematických pojmů.
- 4) Dysortografie – porucha pravopisu, která se projevuje se větším počtem tzv. specifických dysortografických chyb a druhotně se projevuje obtížemi při praktické aplikaci gramatických pravidel a jevů.²

² Poruchy učení: *specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 9-10. ISBN 80-7178-800-7.

2 DYSLEXIE

2.1 VYMEZENÍ A DEFINICE POJMU DYSLEXIE

Dyslexii řadíme do specifických poruch učení. Dyslexie je porucha systému čtení a spadá do okruhu specifických poruch řeči a jazyka. Tímto termínem je možné souhrnně označit nejrůznější škálu postižení čtenářských dovedností jedinců. Pro účely této práce je možné použít definici, kterou vytvořili Matějček a Langmeier: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení, čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1975).

Další možnou definici v roce 2002 schválila Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA a to sice: „*Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto obtíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni jiných kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezena zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání*“ (Dickman, 2003).³

Dyslexie je však jednoznačně nejrozšířenější a nejběžnější poruchou učení. Mnohdy bývá doprovázená dalšími obtížemi jako je například dyskalkulie nebo dysgrafie ale není výjimkou, že bývá doprovázena i poruchami pozornosti jako je například syndrom AD/HD. První obtíže tohoto druhu se u jedinců začínou objevovat ihned po zahájení povinné školní docházky. Bývá obvyklé, že tito žáci mají horší

³ Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006, s. 7-8. ISBN 80-246-1173-2.

prospěch v předmětech jako je Český jazyk a ve vyšších ročnících mívají celkově horší studijní výsledky, což souvisí s tím, že ve většině předmětů je úspěch a učení závislé na schopnosti učit se pomocí čtení.

2.2 PŘÍČINY DYSLEXIE

V obecné rovině je možné říci, že na celém světě neexistují dva stejní jedinci s poruchou čtení, neboť bylo prokázáno, že jedinci s poruchou učení dyslexií ve svém chování vykazují větší množství abnormálních jevů v oblasti jako je například úroveň motoriky, paměťové funkce, vizuální procesy a úroveň funkce centrální nervové soustavy. Nicméně lze všechny příčiny dyslexie shrnout do tří kritérií:

- 1) Biologicko-medicínská
- 2) Kognitivní
- 3) Behaviorální⁴

2.2.1 BIOLOGICKO-MEDICÍNSKÉ PŘÍČINY VZNIKU DYSLEXIE

2.2.1.1 Genetické predispozice

V obecné rovině je možné říci, že genetická vybavenost člověka podle nynějších odhadů tvoří 25 až 50 tisíc lidských genů. V dnešní době máme k dispozici dostatek důkazů, že vývojovou poruchu dyslexii ovlivňují geny. Také již víme, že není pouze jeden gen způsobující dyslexii. Bylo prokázáno, že je v lidském organismu několik genů, které způsobují, že čtenářské dovednosti jednice budou horší. Existuje několik vědeckých odhadů, kdy s určitou pravděpodobností lze říci, že určité specifické geny ve spolupůsobení s dalšími faktory, jako jsou prostředí, vedou k riziku vzniku dyslexie.

⁴ Poruchy učení: *specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 21. ISBN 80-7178-800-7. Začátek formuláře

Úroveň současného vědeckého poznání v oblasti genetiky a s tím související znalosti ohledně genetických predispozic k dyslexii má velký význam pro teorii i praxi.

V přímé příbuzenské linii sourozenců, otce a matky, je u člověka s dyslexií 40% až 50% pravděpodobnost, že bude mít obtíže v oblasti čtení. Lze tak shrnout, že při existenci dyslexie v rodině, můžeme tuto skutečnost zahrnout do rizikového faktoru jedince již před zahájením povinné školní docházky. Velkým přínosem může být zjištění, že potomci dyslektiků, jejichž rodiče svoji poruchu kompenzovali vhodnými metodami, mají větší pravděpodobnost, že se jim podaří svou poruchu kompenzovat než potomci dyslektiků, jejichž rodiče tyto obtíže žádným způsobem neřešili.

2.2.1.2 Struktura a funkce mozku

Bylo prokázáno, že mozek dyslektiků vykazuje jisté anomálie, které jsou pozorovatelné a dokonce je možné tyto anomálie zobrazit pomocí moderních zobrazovacích metod v používaných v lékařské vědě. Bylo zjištěno, že odlišnosti nejsou jen na úrovni anatomie a struktury mozku ale i na úrovni buněčných a spojů mezi neurony. Vědci předpokládají, že strukturální odlišnosti v mozku dyslektika vznikají již v období před porodem ve vzájemné souhře mezi geny a prostředím jedince.

Při vědeckém zkoumání bylo zjištěno, že existují i rozdíly mezi dyslektiky a jedinci bez této poruchy a tyto rozdíly jsou patrné na úrovni velikosti jedné části mozku jednotlivých hemisfér lidského mozku. Zatímco jedinci, kteří mají dominantní pravou ruku, mají větší část levé hemisféry mozku, tak dyslektici mají v této části obě hemisféry stejně velké. Jisté anatomické rozdíly mezi mozky dyslektiků a ostatní populace bez této poruchy, byly vědeckým zkoumáním prokázány již v minulosti, avšak až s příchodem moderních zobrazovacích metod v lékařství, umožnily vysledovat rozdíly při čtení dyslektiků a jedinci bez této poruchy a tyto výsledky zobrazit pomocí tomografických přístrojů. Veškeré toto zkoumání přispělo k tomu, že v dnešní době je již možné sledovat a upozornit na konkrétní rizikové faktory u jedinců již před zahájením povinné školní docházky. Reálný dopad do praxe je velmi přínosný, neboť

umožňuje lépe pochopit oblast mozku, která je zodpovědná za tyto obtíže a dále umožňuje sledovat a měřit výsledky navržené kompenzace a reedukace.⁵

2.2.1.3 Hormonální příčiny

Možností vlivu hormonů jako příčiny vzniku dyslexie se zabývaly například výzkumy pod vedením Ala Galaburdy a Normana Geschwindy. Kromě těchto výzkumů byly prováděny i další výzkumy, avšak s různou průkazností. Lze však shrnout, že bylo prokázáno, že jednou z hlavních příčin dyslexie může být vyšší hladina testosteronu. Testosteron je mužský pohlavní hormon, který produkují varlata a nadledvinky. Jedná se o hormon steroidní povahy a nejvíce se jeho působení projevuje v pubertě, kdy má za následek změnu těla dospívajícího jedince v muže. Jeho působení v mužském těle může určitým způsobem omezovat vývoj dalších znaků, než sekundárních pohlavních v důsledku čehož jsou poruchami častěji postižení muži. Jedná se například o poruchy imunity, dyslexie a různé poruchy ve fungování levé hemisféry mozku, které jsou však často kompenzovány zvýšenou funkcí pravé hemisféry mozku.

2.2.1.4 Cerebelární příčiny

Tato příčina vzniku dyslexií stojí na pomezí mezi biologicko-medicínskými příčinami a kognitivními příčinami. Provedenými výzkumy bylo zjištěno, že za vznikem dyslexií stojí cerebelární postižení mozečku. Bylo prokázáno, že mozeček se svou funkcí podílí nejen na udržování rovnováhy (což byla dřívější predikce) ale i na dalších procesech, v nichž dochází k jakési automatizaci motorických úkolů. Výsledky těchto výzkumů byly použity i v armádě Spojených států Amerických, kde na základě těchto poznatků byl rozpracován program pro přijímání a výcvik nováčků. Další výzkumy již pracovaly s informacemi, že existuje spojení mezi mozečkem a dovedností číst a psát. Čtení ovlivňuje mnoho faktorů a je dáno především vývojem jedince. Jedinec si v dětství nejprve osvojuje pohybové dovednosti, následně se rodí první zvuky lidské řeči a postupně se vyvíjí jak artikulace, tak samotná řeč. V případě poruchy mozečku pak vývoj řeči a motoriky neprobíhá postupně, což narušuje celkovou zpětnou

⁵ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 22-23. ISBN 80-7178-800-7.

vazbu, kdy jedinec nepřesně vnímá zvuky řeči a následně je v dalším vývoji zaostalý, což vede k fonologickému deficitu, který je hlavní příčinou dyslexie. Cerebelární příčiny jsou postaveny na biologickém základu poznatků, avšak lze s nimi vysvětlit i kognitivní příčiny jako je porucha automatizace.⁶

2.2.2 KOGNITIVNÍ PŘÍČINY VZNIKU DYSLEXIE

V kognitivních příčinách lze dle Olgy Zelinkové spatřovat poruchy v následujících oblastech:

- a) Fonologický deficit
- b) Vizuální deficit
- c) Deficity v oblasti řeči a jazyka
- d) Deficity v procesu automatizace
- e) Deficity v oblasti paměti
- f) Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- g) Kombinace různých poruch⁷

2.2.2.1 Fonologické poruchy

Provedenými vědeckými výzkumy v uplynulých několika desítkách let bylo zjištěno, že většina jedinců s dyslexií trpí poruchou v oblasti fonologických procesů. Jinými slovy řečeno mívají postižené fonémické uvědomění, které má za následek špatné rozpoznávání prvních hlásek při čtení, což tedy celkově vede k horšímu čtenářskému projevu a může ovlivňovat i jiné dovednosti například v matematice.

⁶ In: *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011, s. 100-104. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

⁷ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 26. ISBN 80-7178-800-7.

2.2.2.2 Vizuální poruchy

Vizuální poruchy jako příčina dyslexie byly popsány mezi prvními. Dyslektici si často stěžují na to, že se jim písmena po stránce pohybují a pokud se blízko sebe nachází například písmeno c a písmeno l, tak ho často čtou jako písmeno d. Mnoho odborníků na základě provedených výzkumů, považují za hlavní příčinu dyslexie poruchu v oblasti očních pohybů. Dyslektici se snaží zachytit a zafixovat písmeno, avšak toto se jim nedaří, neboť nedokáží stabilně vnímat tištěná písmena a tudíž očima nekoordinovaně pohybují po stránce.

2.2.2.3 Poruchy v procesu automatizace

Poruchy v procesu automatizace jako hlavní příčinu dyslexie prokázala řada výzkumníků. Původní teorie předpokládají, že poruchy v oblasti automatizace se neprojevují hned. Nejprve probíhá proces učení bez větších potíží a zcela stejně jako u většiny jedinců. Později když je kladen důraz na těžší a složitější úkoly, kde se vyžaduje větší náročnost, nastává problém, neboť proces automatizace bývá velice zdlouhavý. U většiny dyslektiků bylo prokázáno, že ačkoliv netrpěli žádnou poruchou pozornosti nebo jinými obtížemi, projevila se u nich větší únava a porucha soustředění v porovnání s ostatními jedinci. Automatizace má nezastupitelnou roli v oblasti čtenářských dovedností, neboť každý jedinec se učí postupně číst celá slova, následně tuto dovednost zrychluje a zpřesňuje a nakonec čtená slova již bez problému poznává. Pokud je tento proces automatizace narušen, jedinec ztrácí tuto dovednost, což je právě typické pro dyslektiky.

2.2.2.4 Poruchy v oblasti paměti

Paměť je schopnost centrální nervové soustavy uchovat a využívat informace o předchozích vjemech. Jde o proces vštěpování (kódování), uchovávání (retence) a vybavování (reprodukce) zkušeností.⁸ Paměť můžeme dále rozdělit na krátkodobou střednědobou neboli pracovní a dlouhodobou. Krátkodobá paměť přijímá vjemy

⁸ Paměť. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Pam%C4%9B%C5%A5>

z vnějšího prostředí, tyto dále zpracovává. Tato paměť je velmi nestálá, obvykle trvá jen několik desítek vteřin, než je přerušena novým vjemem. Paměť střednědobá neboli pracovní a její složky, slouží především k řešení aktuálního problému, kdy důležité informace zůstaly a ty zbytečné byly vytěsněny. U dyslektiků bylo zjištěno, že jejich střednědobá paměť je mnohdy narušená a toto souvisí i s jejich obtížemi v oblasti gramatiky. Dlouhodobá paměť již slouží jako prostor pro uložení informací v řádu několika měsíců až let.

2.2.2.5 Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

Četné výzkumy potvrdily, že dyslektici mají problém se zpracováním rychle po sobě jdoucími podněty. Především se jedná o mírné potíže ve zpracování zrakových podnětů, avšak toto se nedokázalo běžnými psychologickými testy změřit. V laboratorních podmínkách bylo dyslektikům zadáváno množství úkolů, kdy bylo zjištěno, že poruchy se vyskytovaly nejen ve vizuální oblasti ale také řečové, sluchové a motorické, kdy toto bylo přímo ovlivněno požadovanou rychlostí, která byla kladena na dyslektiky.

2.2.2.6 Kombinace více deficitů

Převážná většina odborníků se shodne na tom, že za příčinou vzniku dyslexie stojí více faktorů. Většinou se jedná o různé kombinace více poruch, které však tvoří z každého dyslektika jedinečný osobitý objekt zkoumání se specifickými přístupy a potřebami. V USA, Izraeli a Kanadě byly provedeny výzkumy, které dali vzniknout teorii dvojí poruchy neboli deficitu, na základě čehož se utvořily tři podtypy dyslexie:

- a) Primární příčinou je fonologická porucha, která s sebou nese obtíže v čtení a porozumění textu
- b) Primární příčinou je v rychlosti jmenování, avšak není zde fonologická porucha, která s sebou nese obtíže spojené s rychlostí a plynulostí četby
- c) Obě příčiny působí současně

Z výše uvedeného vyplývá, že dyslektici s kombinací obou příčin jsou nejvíce postižení.⁹

2.2.3 BEHAVIORÁLNÍ PŘÍČINY VZNIKU DYSLEXIE

Mezi behaviorální příčiny řadíme dle Zelinkové následující atributy:

- a) Rozbor procesu čtení
- b) Rozbor procesu psaní
- c) Rozbor chování při psaní, čtení a při běžných činnostech¹⁰

Obecně lze říci, že specifické poruchy učení jako obtíže s čtením, psaním a počítáním, jsou doprovázeny dalšími potížemi. Sám jedinec, který má tuto poruchu, si ji mnohdy neuvědomuje, stejně tak si této anomálie mnohdy nepovšimne ani jeho nejbližší okolí, rodiče, sourozenci, případně ani pedagogové ve škole. Je nutno říci, že pro dítě, které nastoupilo povinnou školní docházku je zcela běžné, že první rok případně dva roky má mírné obtíže se zvládnutím četby, písma a počítání, avšak po této době by měly problémy odeznít. Pokud se však dítě i nadále trápí, měl by to být významný signál pro rodiče, případně i učitele, kteří by měli na základě podezření na specifickou poruchu učení vznést podnět, kdy na základě tohoto podnětu je dítě následně zkoumáno a až odborníci stanoví konečnou diagnózu.¹¹

U rozboru procesu čtení je tato činnost zaměřena na rychlost čtení, techniku čtení, chybovost čtení a dále pak na porozumění čteného textu.

U rozboru procesu psaní je tato činnost především zaměřena na to, jak obtížně si jedinec pamatuje konkrétní tvary jednotlivých písmen, dále pak jak je písmo velké,

⁹ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 30-31 ISBN 80-7178-800-7.*

¹⁰ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 32. ISBN 80-7178-800-7.*

¹¹ In: *Dyslexie a jiné poruchy učení. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 20-22. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.*

případně malé. V neposlední řadě se pak sleduje celková úhlednost, případně i deficity v podobě častého škrtnutí a přepisování, dále pak rychlost psaní a celková čitelnost.

U rozboru procesu chování při psaní, čtení a při běžných činnostech se především sleduje, zda jedinec v důsledku poruchy čtení, případně psaní a počítání netrpí pocitem méněcennosti, frustrace a obecně obtížemi s kázní, čímž se může snažit zakrývat tyto potíže, které zdánlivě mohou nesouviset s poruchou učení. Snaha jedince vyniknout a zakrýt pocit méněcennosti se může projevovat neustálým vyrušováním, vykřikováním, celkově drzým chováním, kterým se snaží na sebe upozornit. Tyto projevy jsou pak velmi zřetelné především ve škole, ale jsou běžné i v osobním životě jedince. V domácím prostředí se může projevovat nezvládnutím plnění domácích úkolů, různým podváděním, zvýšenou agresivitou, úzkostí a snadným vzdáváním se. Porucha učení jedince, ač zdánlivě nesouvisí s problémovým chováním, tak jednoznačně má v tomto původu a může být velkým problémem pro jedince s touto poruchou, případně i pro rodiče a jeho nejbližší okolí. Dále pak se nevhodné chování projevuje v celkovém zhoršení v ostatních předmětech a to i těch, ve kterých může jedinec vynikat. To je dáno především tím, že pedagogové začnou velmi úzkostlivě sledovat jakékoliv nevhodné chování a na toto přehnaně reagovat.¹²

3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE A REEDUKACE

3.1 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

Diagnostika je jednou z pilířů výchovně-vzdělávacího procesu a následné reedukace. Existuje více druhů diagnostiky specifických poruch učení a samozřejmě i výstupy se liší podle toho, zda diagnostiku provádí specializované pracoviště nebo je prováděna ve specializované třídě. Výhody specializovaného pracoviště jsou nesporné, neboť předmětné prostředí může navodit ideální podmínky pro podání nejlepšího možného výkonu. V běžné třídě je diagnostika ovlivněna osobností učitele, prostředím a složením třídy, což může výsledky značně ovlivnit. Ve specializovaném pracovišti je

¹² SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. s 113-119. ISBN 80-716-9773-7.

kladen důraz především na individuální přístup, který umožňuje co nejlépe porovnat zkoumaný objekt s běžnou populací a to za pomoci speciálních testů.

Hlavním pracovištěm, které je oprávněno stanovit diagnózu je pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum, jejíž závěry slouží jako podklad pro zařazení jedince do systému speciální péče.

Vymezit jasná kritéria pro diagnostiku speciálních poruch učení je nesnadné. Odborníci se neshodnou na jednoznačných kritériích ani v tuzemsku ani v zahraničí. Kritéria pro diagnostiku musí vycházet z definic poruch a ze současných vědeckých poznatků k jednotlivým poruchám, které objasňují nejen příčiny ale i charakteristické projevy konkrétních poruch. Odborníci na specializovaných pracovištích se často setkají s klienty, jejichž porucha je ihned od začátku snadno identifikovatelná a rozpoznatelná, avšak jsou tací klienti, kdy není snadné konkrétní poruchu rozpoznat. U některých klientů s podezřením na dyslexii se často stává, že jejich obtíže se čtením nejsou způsobeny poruchou, tedy dyslexií, ale pramení z jiných příčin. Tyto příčiny mohou mít původ v celkové nezralosti klienta, či mohou odrážet celkově nefunkční sociální prostředí, případně mohou být důsledkem dysfunkčního rodinného prostředí.¹³

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že je třeba věnovat značnou pozornost tomu, aby nedocházelo k záměně dyslektiků za čtenáře s obtížemi z jiných příčin. V obecné rovině je tedy vhodné především soustředit pozornost na následující:

- jedince v předškolním věku, kdy se zavedením povinné předškolní docházky, je možné vysledovat první příznaky dyslexie případně jiné poruchy;
- pracovat s jedincem ještě před návštěvou specializovaného pracoviště a to podle individuálního programu;

¹³ ZELINKOVÁ, Olga, Miloslav ČEDÍK a Helena ZITKOVÁ. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

- věnovat jedinci individuální péči ještě před tím, než je u něj indikace k odbornému vyšetření na specializovaném pracovišti;
- rozlišovat jedince, kteří potřebují k automatizaci více času a jedince, kteří mohou být výchovně zanedbáváni, případně mohou být svými schopnostmi a rozumovou vyspělostí na hranici mentální retardace, pak již jistě nepůjde o dyslektiky.

3.1.1 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE V BĚŽNÉ TŘÍDĚ

Diagnostika dyslexie v běžné třídě je plně závislá na učiteli, který by měl provádět pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň znalostí a vyspělosti jedince, které mohou celkovou diagnostiku ovlivnit. U jedinců, jejichž obtíže se odchyľují od zbytku třídy, je třeba zaměřit se na běžně známé projevy dyslexie. Učitel provádějící pedagogickou diagnostiku by se však neměl zaměřit pouze na jednu specifickou poruchu učení, tedy dyslexii ale i na další možné poruchy, které často dyslexii doprovázejí. Pokud učitel u jedince pojme podezření na specifickou poruchu učení, měl by se v první řadě zaměřit na úroveň čtení, tedy rychlost, porozumění a případné chyby. Dále pak se soustředit na písemný projev jedince tedy jednak pravopis ale také celkovou úpravu, vzhled, možné časté škrtnání a případně i sledovat rychlost písma a na ni navazující případnou vyšší chybovost i horší vzhled a úpravu. Další objekt pozornosti by mělo být počítání, zda jedinec chápe matematické výpočty, různé matematické operace a zda celkově zvládá tempo učiva. Mimo pozornost učitele by neměly zůstat ani fyziologické a smyslové faktory jedince tedy sluch, zrak, řeč, orientace v prostoru rozeznávání pravé a levé strany a další. V poslední řadě by měl učitel zaměřit svou pozornost na chování jedince, jeho sociální statut v kolektivu, oblíbenost a případně i rodinné sociální prostředí. K tomu je však nutné zdůraznit, že veškeré tyto faktory by měly být konfrontovány též s rozumovou vyspělostí, schopnostmi a přiměřeným věkem nejen zkoumaného objektu ale i ostatních jedinců v populaci.¹⁴

¹⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.

3.1.2 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE V PROSTŘEDÍ ODBORNÝCH PRACOVIŠŤ

Stěžejními pracovišti pro diagnostiku dyslexie a ostatních poruch učení jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Na diagnostice dyslexie spolupracuje více odborníků. Mezi tyto odborníky řadíme především psychology, speciální pedagogy, lékaře, sociální pracovníky případně ještě další specialisty. Nejdůležitějším úkolem psychologa při diagnostikování klienta, je sledování jeho inteligence a to jak verbální, tak i neverbální. Tyto poznatky jsou následně použity k doporučení pro vhodnou reedukaci. Při vyšetření se vypracovává i komplexní anamnéza, která je zaměřena na rodiče, sourozence, příbuzné a její součástí je zjišťování obdobných potíží v rodině. Dále pak informace ohledně průběhu těhotenství matky případné komplikace během těhotenství a porodu, závažná onemocnění, úrazy, především hlavy a další nezbytné informace, které jsou následně podkladem pro další zkoumání a správné stanovení diagnózy.

Během procesu vyšetřování klienta je důkladně sledováno jeho chování při plnění zadaných úkolů. Pozornost je dále věnována interakci mezi zkoumaným jedincem a zkoumajícím odborníkem. Vhodné je, pokud při vyšetření jedince jsou přítomní oba rodiče, kteří mohou přispět ke zdárnějšímu řešení problémů. Nedílnou součástí vyšetření je úvodní rozhovor s vyšetřovaným jedincem, který vždy ví, že přichází k odborníkům, neboť má potíže ve škole. Dále je třeba poznamenat, že při úvodním rozhovoru, je nezbytné i naslouchat vyšetřovanému jedinci, neboť tento mnohdy překvapivě dokáže popsat své potíže zcela sám. K tomuto mohou do značné míry pomoci i rodiče, kteří mohou být podporou a ulehčit vyšetřovanému překonat prvotní stud.¹⁵

V souvislosti s výše uvedeným je však nutné zdůraznit, že diagnostika dyslexie není pouze diagnostika čtení zkoumaného jedince. Vyšetřování zahrnuje sadu dalších vyšetření a po vyhodnocení všech vyšetření se na základě poznatků stanovuje konečná

¹⁵ In: *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H and H, 1995, s. 150-151. ISBN 80-85787-27-x.

diagnóza. Komplexní vyšetření je zaměřeno na zjišťování úrovně čtení a čtenářských dovedností, včetně rychlosti, správnosti a porozumění. Dále pak se zjišťuje úroveň písemného projevu s důrazem nejen na pravopis ale také úhlednost a úpravu a v neposlední řadě se zkoumá i obsahová stránka. Vyšetřovacími nástroji jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev v podobě slohového zadání. Dále pak jsou vyšetřovány matematické dovednosti, které souvisí s celkovou inteligencí, a tudíž matematické úlohy jsou často i součástí psychotestů pro zkoumání úrovně IQ. Vyšetření je dále zaměřeno na zjišťování úrovně sluchového vnímání, zrakového vnímání, vyšetření řeči a vyšetření orientace mezi pravou a levou stranou. Druhotně se pak zkoumá úroveň motoriky a rovnováhy, a pokud to okolnosti vyžadují, tak se přistupuje i ke specializovaným vyšetřením jako je například vyšetření na syndrom ADHD.¹⁶

3.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ METODY A POSTUPY K ŘEŠENÍ DYSLEXIE

3.2.1 OBECNÉ PŘEDPOKLADY A ZÁSADY REEDUKACE

Reedukací rozumíme soubor speciálně-pedagogických postupů vedoucích ke změně stávajícího stavu postižené funkce. Jedná se zpravidla o metody rozvíjející narušené nebo nevyvinuté funkce. Jedná se o funkce zabezpečující dovednosti čtení, psaní, počítání a další perцепčně motorické funkce.¹⁷ Reedukace je vždy založena na výsledcích odborného vyšetření a je zaměřena na příčinu vzniku poruchy. K úspěšnému zvládnutí reedukace je vždy potřeba dodržovat určité zásady.

Mezi tyto základní zásady můžeme řadit následující:

- Reedukace musí navazovat na adekvátní rozumovou úroveň jedince

¹⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X

¹⁷ Reedukace specifických poruch učení. In: *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Reedukace>

- Musí být vždy individualizovaná dle potřeb jedince
- Metody reedukace musí využívat všech smyslů jedince
- Musí mít úspěšný začátek a musí jedince neustále motivovat
- Musí být zaměřena na celou osobnost jedince
- Musí odrážet reálné hodnocení výsledků a sebehodnocení jedince

Reedukace musí postihovat všechny tři oblasti:

- Reedukaci funkcí, které spolu podmiňují poruchu
- Utváření dovedností správně číst, psát a počítat
- Působení na psychiku jedince s cílem naučit ho s poruchou žít a utvářet vlastní obraz adekvátního konceptu sebe samého

Všechny tyto oblasti se vzájemně prolínají při plnění konkrétních úkolů¹⁸

3.2.2 REEDUKACE DYSLEXIE

Reedukace dyslektiků začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí řeči a dalších dovedností, které souvisí se čtením. Tento model byl převzat z Rakouska a nyní je u nás hojně využíván. Hlavním a stěžejní techniky reedukace jsou tři.

Patří mezi ně:

- Techniky čtení a dekodování
- porozumění čtenému textu
- neuropsychologické metody reedukace¹⁹

¹⁸ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 72-75. ISBN 80-7178-800-7.*

¹⁹ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 79-85. ISBN 80-7178-800-7.*

3.2.2.1 Technika čtení dekodování

Tato technika čtení a dekodování v sobě zahrnuje několik fází, které následně pomáhají s obtížemi v oblasti čtenářských dovedností.

První fází je zrako-prostorové poznávání písmen, jedná se o vnímání písmen, které ještě můžeme podpořit hmatem. K těmto účelům se často využívají různé pomůcky, jako jsou písmena s polystyrénu, písmena vytvářena z jednotlivých částic stavebnice, případně je možné si písmena psát na předloktí. Při této technice je důležité rozeznávání písmen, včetně tvarů a nikoliv čtení.

Druhou fází je spojování hlásek a písmen. Tato fáze je nesmírně důležité pro rychlé zdokonalení ve čtení. Proces dekodování v sobě zahrnuje rozpoznávání písmen co do tvarů, spojení tvarů se zvukem, spojení zvuků ve správném pořadí. Používají se často techniky čtení písmen z řádků například na nástěnce a mnohdy se doplňují různými zvuky spojenými například z přírody. Jedinec vnímá zvuk a zrakem vnímá tvar a vybavuje si konkrétní hlásky. Při této technice je však vhodné zapojovat veškeré smysly jedince nikoliv pouze zrak a sluch.

Třetí fází je spojování písmen do slabik. Slabiky jsou důležitou stavební jednotkou slova, a tedy jejich zvládnutí je nezbytnou součástí čtenářských dovedností. Při této technice se často využívají pomůcky ve formě kartiček, na které se napíše slabiky a jedinec je postupně čte a dochází k postupnému zrychlování a zdokonalování až k plně plynulému čtení. V některých případech se k této technice dají využít i počítačové programy, ve kterých jsou tyto techniky zpracovány formou her.

Čtvrtou fází je čtení celých slov a postupné zvyšování náročnosti hláskové stavby slov. Cílem této techniky je dostat se ke čtení slov od nejsnazších až po nejtěžší. Často se k této technice využívají kartičky se slovy, případně speciální počítačové programy, jedinec se postupně zdokonaluje tím, že opakuje stále stejná ale stále složitější slova a tím dochází k postupnému zlepšení plynulosti četby náročných slov.

Pátou fází je pak čtení celých vět a souvislých textů. Je nutné zmínit, že při této technice je vhodné čtení i třeba stále stejného textu. K tomuto je však vhodné zvolit vhodný text, který musí odpovídat požadovanému stupni náročnosti. V této technice je

dále nezbytné, aby jedinec zvládal všechny předešlé techniky, neboť by v opačném případě docházelo k fixování jednotlivých chybovostí čtenářské dovednosti.²⁰

3.2.2.2 Porozumění čtenému textu

V procesu porozumění čtenému textu hrají hlavní roli jednak psychická a dále pak lingvistická stránka každého jedince. K celkovému porozumění čtenému TEXTU, může dojít, pouze pokud jsou tyto dvě stránky v souladu a dojde k propojení mezi vědomím jedince a objektivní realitou. Tato technika porozumění se prolíná s dekódováním. Je vhodné poznamenat, že porozumění čtenému textu je neustále zdokonalováno tím, když si jedinec čte složitá slova, případně si tyto graficky zvýrazňuje nebo se před čtením předmětného textu seznámí s jeho obsahem pomocí rozhovoru. Porozumění v sobě zahrnuje několik etap:

- Porozumění jednotlivým výrazům - v této etapě například jedinec spojí slovo s grafickým vyobrazením předmětu, např. stůl s obrázkem stolu
- Porozumění na základě paměti – v této etapě si jedinec spojí určité slovo s nějakou paměťovou stopou, avšak bez použití logické úvahy, toto je charakteristické pro děti, avšak se často využívá i u dospělých dyslektiků
- Porozumění na základě pochopení souvislostí – v této etapě je důležité, aby se jedinec aktivně podílel na tvorbě textu, porozuměl mu a dokázal z textu souhrnně vyvodit závěry. K tomuto je možné použít praktická cvičení, která jsou založena na vyprávění příběhu, aktivní reagování na položené otázky, plnění úkolu na základě porozumění předchozího textu a předpovídání následujícího obsahu.²¹

²⁰ *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 80-84. ISBN 80-7178-800-7.*

²¹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8570-9

3.2.3 NEUROPSYCHOLOGICKÉ METODY REEDUKACE

Tuto metodu reedukace vyvinul prof. Dirk Bakker, který založil metodu na aktivizaci pravé a levé hemisféry mozku. Tato metoda stojí na četných výzkumech a její podstata je v tom, že v počátku když se jedinec učí číst, je pro něj tato činnost nová, poznává nové tvary a tyto jsou pro něj snadněji zaměnitelné, například písmeno b a písmeno d se liší pouze v prostorové orientaci. V ten okamžik pracuje především pravá hemisféra mozku. V momentě když se jedinec ve čtení zlepšuje, jeho dovednost je plynulejší, začne se do procesu zapojovat levá hemisféra mozku. V ten okamžik přibývají další aspekty, které zvyšují náročnost čtení, jedná se především o sémantické, jazykové a syntaktické operace. Oba výše uvedené procesy by měly fungovat v rovnováze. Pokud tyto procesy nejsou v rovnováze, tak prof. Bakker v tomto spatřuje poruchu čtení, kterou klasifikuje podle toho ve které etapě procesu čtení, se objevily potíže. Pokud se u jedince vyskytnou potíže v procesu čtení, kdy si z počátku dobře vedou a zvládají všechny úkoly jako poznávání písmen, slabikování a náhle se jejich progres zastaví, pak mluvíme o pravo-hemisférové dyslexii. Pokud jedinec čte rychle na základě porozumění procesu porozumění, využívá přitom paměť, případně si slova domýšlí a má vyšší chybovost, pak se může jednat o poruchu, která se označuje levo-hemisférová dyslexie.

Terapie se pak zaměřuje na dvě metody reedukace. Jednou z nich je specifická stimulace hemisfér. Tam se zaměřujeme na tu konkrétní hemisféru, podle diagnostikované dyslexie. Pokud jde o pravo-hemisférovou dyslexii, tak cvičení zaměřujeme na levou hemisféru. Pokud jde o levo-hemisférovou dyslexii, tak cvičení zaměřujeme na pravou hemisféru.

Druhou z nich je metoda nespécifické stimulace hemisfér. Tato metoda jak už název napovídá, se nezaměřuje na konkrétní levou či pravou hemisféru, ale na obě. Tato metoda je spíš určena do škol, tedy mimo odborná pracoviště.

Obě metody využívají různá cvičení, kdy cvičení určená na levou hemisféru jsou především zaměřena na fonémické uvědomění textu, rýmování, syntax, a sémantickou stránku řeči. Cvičení určená na pravou hemisféru se zaměřují na zvukové a sluchové vjemy a na prostorovou orientaci případně i na motoriku. (Zelenková, 2003)

3.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S DYSLEXIÍ

Základním právním předpisem je školský zákon, tedy zákon č. 561/2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“). Tento zákon v § 16 vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zajišťují školská poradenská zařízení. Tento zákon stanovuje, že všichni jedinci se speciálními potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, dále pak mají právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

K legislativnímu rámci je pak nutné zařadit mimo školský zákon i související právní předpisy jako je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která především stanovuje jako hlavní poradenské zařízení pedagogicko-psychologické poradny, které jsou stěžejním pilířem na poli poradenských služeb. Dále pak vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která dále rozvádí postup práce pedagogů při provádění podpůrných opatření a definuje úkoly asistentů pedagoga.²²

²² VYHLÁŠKY KE ŠKOLSKÉMU ZÁKONU [online]. PRAHA: MŠMT, 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU

Součástí této práce je provedený výzkum, který byl realizován prostřednictvím kvantitativní metody sběru výzkumných dat. Jako nejvhodnější a současně nejpoužívanější metoda sběru výzkumných dat, byl zvolen dotazník a to z důvodu jednoduché distribuce, menší časové náročnosti a snadnému vyhodnocení.

4.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se na středních školách vyskytují studenti s poruchami učení, dále pak studenti s poruchou učení dyslexie, a zda učitelé na středních školách mají povědomí o této problematice a umějí pracovat se studenty s touto poruchou. V poslední řadě byl výzkum zaměřen na to, zda studenti s dyslexií mají stejně dobré studijní výsledky jako studenti bez poruch učení a zda se u nich vyskytují častěji kázeňské problémy než u studentů bez poruch učení.

Pro výše uvedené cíle výzkumu byly stanoveny tyto čtyři výzkumné otázky:

- 1. Objevují se na středních odborných školách studenti s poruchami učení?*
- 2. Objevují se na středních odborných školách studenti s poruchou učení dyslexií?*
- 3. Umějí učitelé na středních odborných školách pracovat s dyslektickými studenty a mají povědomí o této problematice?*
- 4. Mají studenti s dyslexií stejně dobré studijní výsledky a kázeň jako studenti bez poruch učení?*

4.2 HYPOTÉZY

Na základě předem a výše uvedených vytyčených cílů, byly stanoveny čtyři hypotézy:

- 1) **H1: Mezi studenty středních odborných škol se častěji objevují studenti s poruchami učení.**
- 2) **H2: Mezi studenty středních odborných škol budou častěji převažovat studenti s poruchou učení dyslexií.**
- 3) **H3: Učitelé na středních odborných školách umějí pracovat se studenty s dyslexií a mají tak povědomí o této problematice.**
- 4) **H4: Studenti s dyslexií nemají horší studijní výsledky a kázeň než studenti bez poruch učení.**

4.3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován na výzkumném vzorku celkem třiceti respondentů z řad učitelů dvou středních odborných škol. Podmínkou pro realizaci výzkumu byla dohoda s vedením škol o úplné anonymizaci jak konkrétních škol, tak i respondentů.

Pro tento výzkum byla zvolena dotazníková metoda sběru dat. Dotazník byl distribuován v papírové podobě prostřednictvím vedení školy v nákladu 42 kusů dotazníku. Cílem autora bylo shromáždit celkem třicet vyplněných dotazníků ze strany pedagogů. Distribuce ze strany vedení škol zaručilo 100 % jistotu návratu třiceti dotazníků během jednoho měsíce. Celkem bylo vráceno 34 vyplněných dotazníků, avšak některé byly vyřazeny, neboť byly neúplně vyplněné, nebo bylo vyplněno několik odpovědí současně u stejné otázky. Do analýzy a vyhodnocení bylo zařazeno celkem 30 dotazníků. Předmětný dotazník obsahoval celkem 15 otázek, které byly uzavřené, a respondenti vybírali vždy pouze jednu odpověď. Jedna otázka byla zaměřena na pohlaví respondentů, jedna otázka na délku praxe a jedna otázka na nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Zbytek dotazníku byl již zaměřen na poruchy učení obecně i na poruchu učení dyslexii konkrétně.

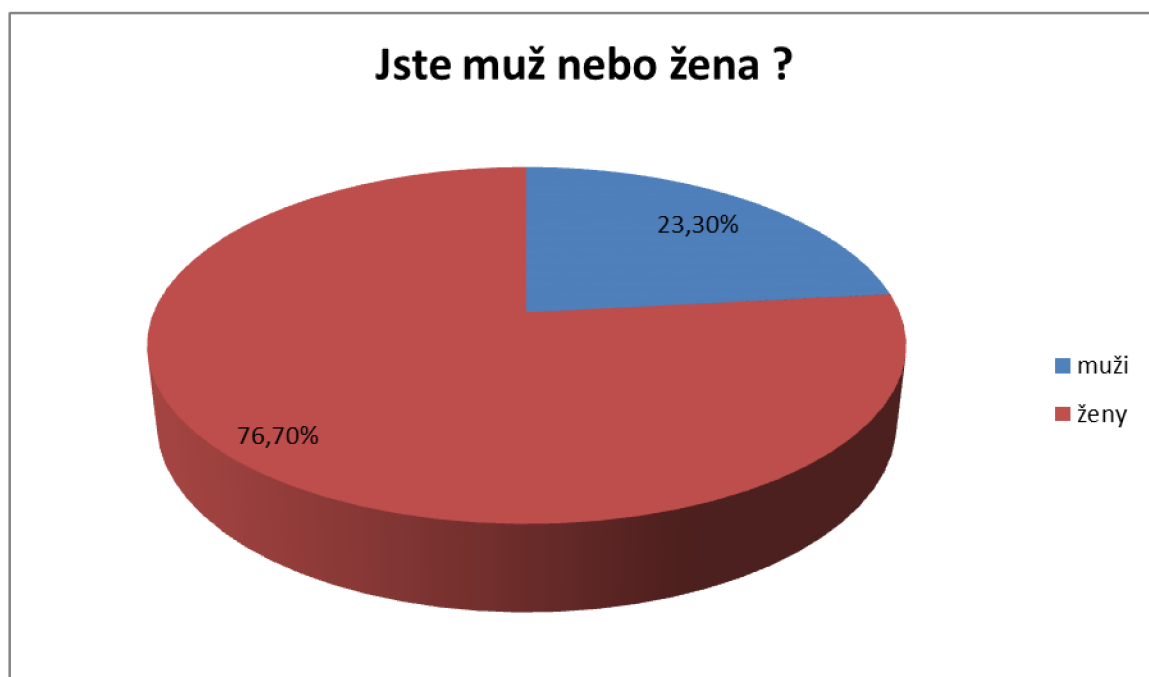
Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí tištěných dotazníků, které byly předány učitelům působícím na středních odborných školách. Dotazník byl sestaven, tak aby jej

bylo možné vyplnit do deseti minut. Otázky byly jednodušší kratší a cílené. Vyhodnocení dotazníku bylo provedeno za pomoci aplikace Microsoft Excel, kde byly k výsledkům vytvořeny jednotlivé grafy.

4.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU A GRAFICKÁ INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole budou jednotlivé otázky vyhodnoceny, včetně grafického zobrazení výsledků. Součástí grafů je vždy konkrétní otázka a procentuální vyjádření výsledků. Vyhodnocení jednotlivých otázek z dotazníku je realizováno ve stejném pořadí otázek, jak byly otázky v dotazníku pokládány.

Otázka č. 1



Graf. č 1 a

Z celkového počtu 30 respondentů bylo 23 (76,7%) žen a 7 (23,3%) mužů, což potvrzuje obecné přesvědčení, že ve školství pracuje více žen než mužů. Toto pravděpodobně souvisí s finanční stránkou věci, kdy ve školství bylo v minulosti horší finanční ohodnocení než v jiných oborech. Výhodou však bylo větší počet dní dovolené a stabilita zaměstnání a proto do školství směřuje více žen než mužů.

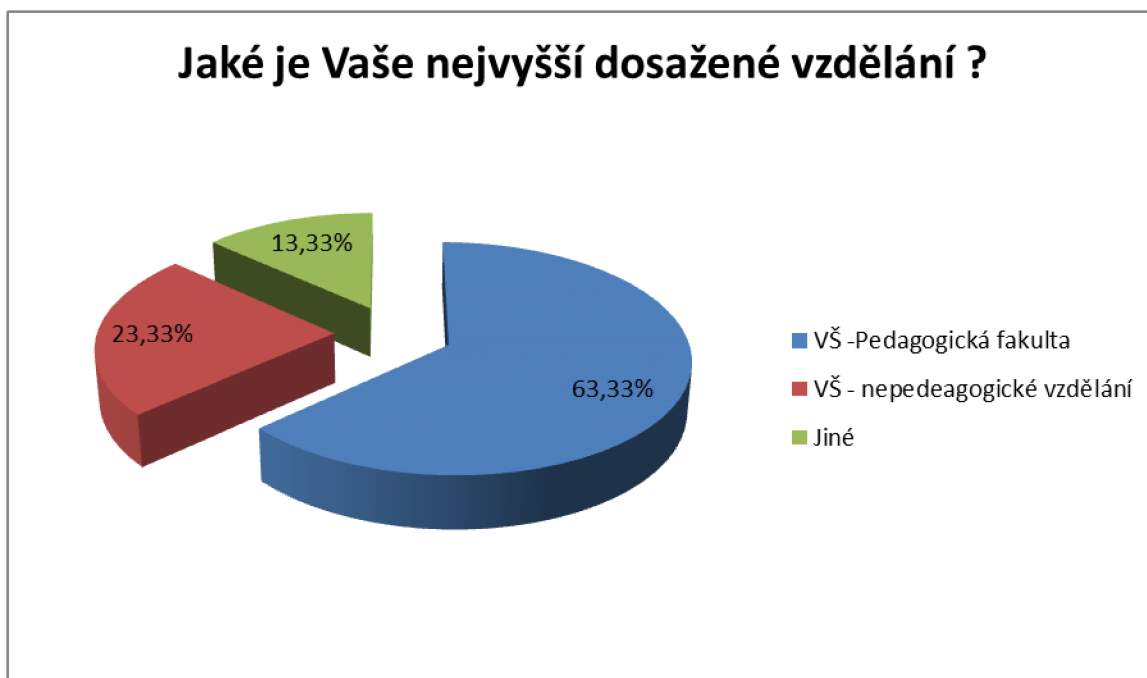
Otázka č. 2



Graf č. 2 a

Z celkového počtu 30 respondentů 24 (80%) respondentů zvolilo odpověď více než 5 let. Celkem 5 (16,7%) respondentů volilo odpověď 1 rok až 5 let a pouze 1 (3,3%) respondent zvolil odpověď méně než 1 rok. Na základě těchto výsledků lze usuzovat, že mezi respondenty byla většina zkušených pedagogů, kteří již delší dobu vykonávají tuto profesi a jako začínajícího pedagoga lze označit pouze jednoho respondenta u kterého lze předpokládat, že ještě nemá tolik zkušeností než zkušenější kolegové, kteří už několik let vyučují.

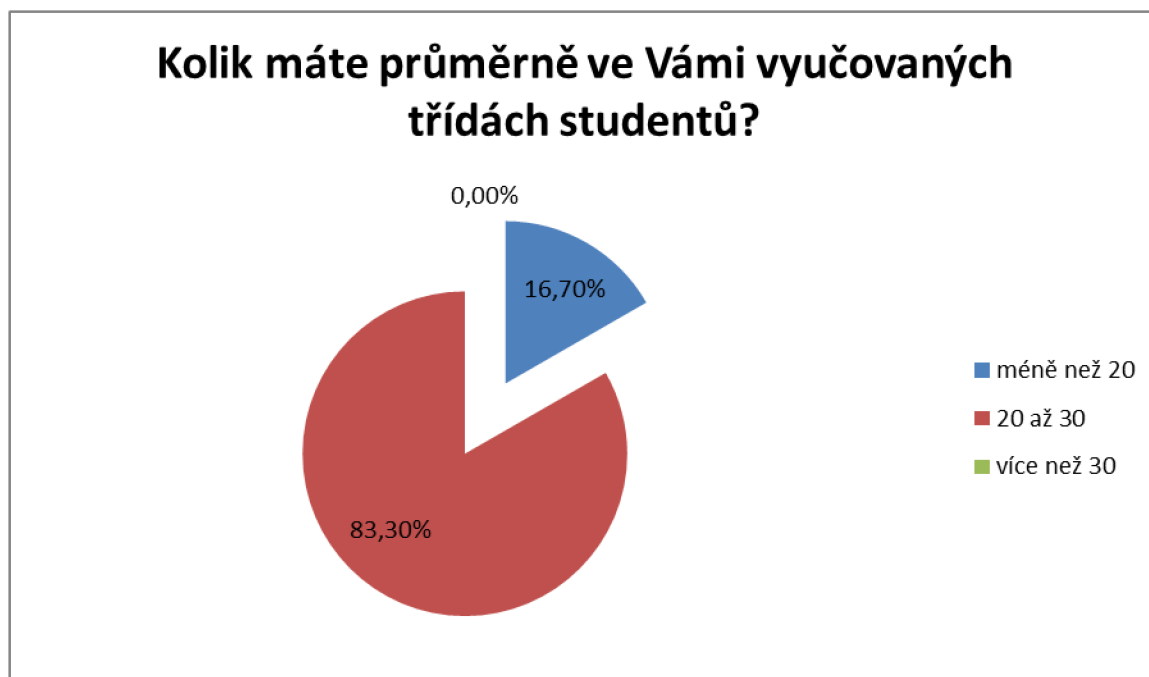
Otázka č. 3



Graf č. 3 a

Z celkového počtu 30 respondentů 19 (63,3%) respondentů mělo vysokoškolské vzdělání z pedagogické fakulty. Dalších 7 (23,3%) respondentů mělo vysokoškolské vzdělání avšak ne z pedagogické fakulty a 4 (13,3%) respondenti měli jiné než vysokoškolské vzdělání. Na základě těchto výsledků lze shrnout, že nadpoloviční většina učitelů na odborných školách jsou lidé se vzděláním z pedagogické fakulty, Téměř čtvrtina respondentů mají vysokoškolské vzdělání než z pedagogické fakulty a pouze zlomek respondentů má vzdělání jiné než vysokoškolské, tudíž lze předpokládat, že se může jednat převážně o učitele odborných předmětů, kteří vyučují na praktických hodinách.

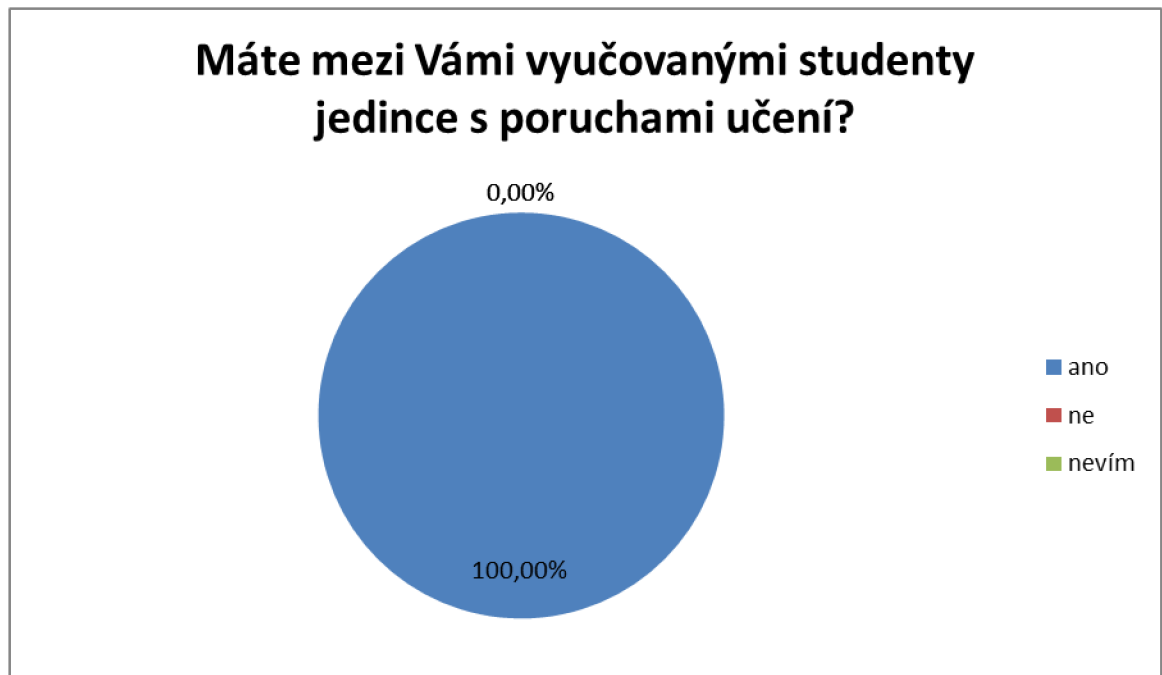
Otázka č. 4



Graf č. 4 a

Z celkového počtu 30 respondentů 25 (83,3%) respondentů zvolilo odpověď, žýe mají v průměru v jimi vyučovaných třídách 20 až 30 studentů. Celkem 5 (16,7%) respondentů volilo odpověď, že mají v jimi vyučovaných třídách v průměru méně než 20 studentů a pak žádný respondent nezvolil odpověď, že má v jim vyučovaných třídách v průměru více než 30 studentů. Na základě těchto výsledku lze usuzovat, že nejčastěji se na středních školách ve třídách v průměru nachází 20 až 30 studentů. Méně než 20 studentů bude nejspíše v méně atraktivních oborech nebo případně v jazykových třídách, kde je často méně studentů, neboť studenti si většinou volí jazyky, které chtějí studovat a během těchto hodin jsou roztríděni do menších skupin nejen dle vyučovaných jazyků, ale také dle úrovně znalostí.

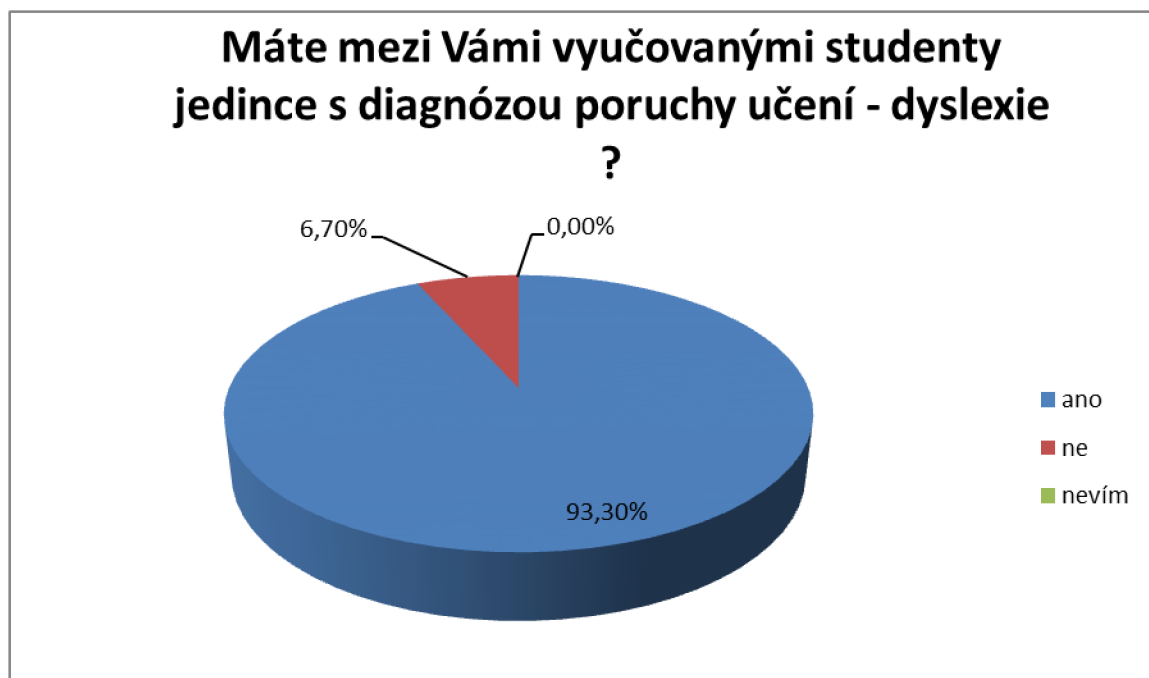
Otázka č. 5



Graf č. 5 a

Z celkového počtu 30 respondentů odpovědělo 30 (100%) respondentů, že mají mezi jimi vyučovanými studenty jedince s poruchami učení. Žádný z respondentů neodpověděl ne a ani nevím. Z těchto výsledku lze jednoznačně vyvozovat, že studentů na středních školách s poruchami učení je opravdu mnoho a již těžko budeme hledat třídu, kde by se žádný takový jedinec s poruchou učení nevyskytoval.

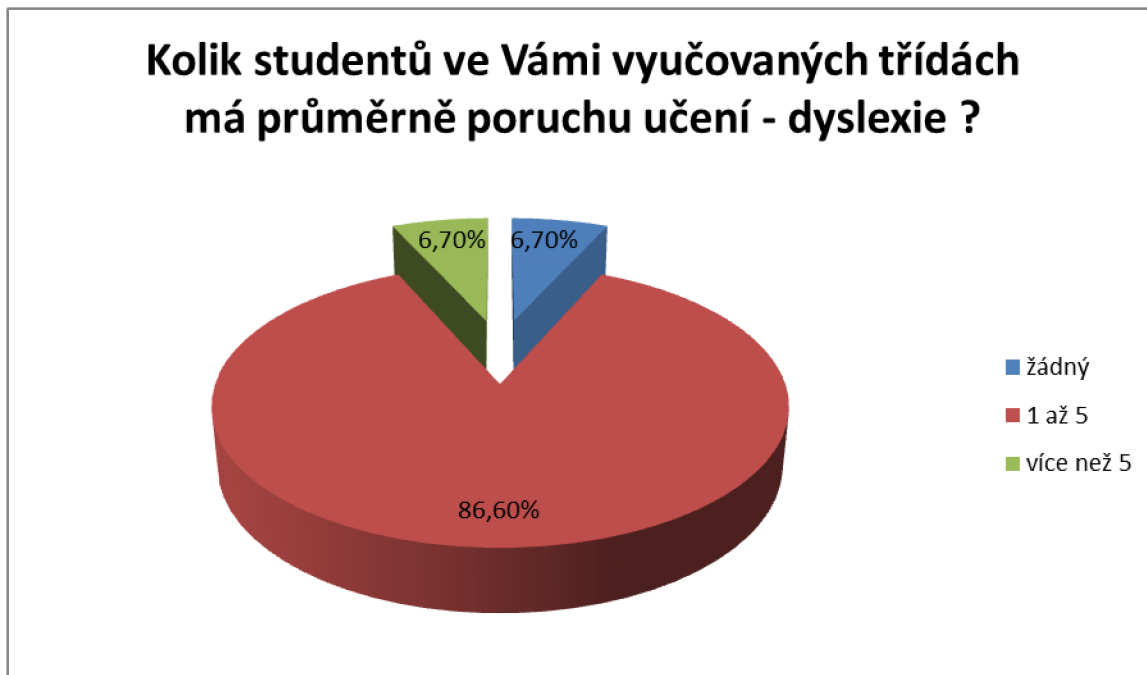
Otázka č. 6



Graf č. 6 a

Z celkového počtu 30 respondentů, odpovědělo 28 (93,3%) respondentů, že se mezi jimi vyučovanými studenty vyskytují studenti s poruchou učení dyslexie. Pouze 2 (6,7%) respondenti uvedli, že se mezi jimi vyučovanými studenty nevyskytují jedinci s poruchou učení dyslexie. Nikdo z respondentů nezvolil odpověď, že neví, což značí přinejmenším to, že jsou učitelé informováni o přítomnosti studentů s poruchami učení.

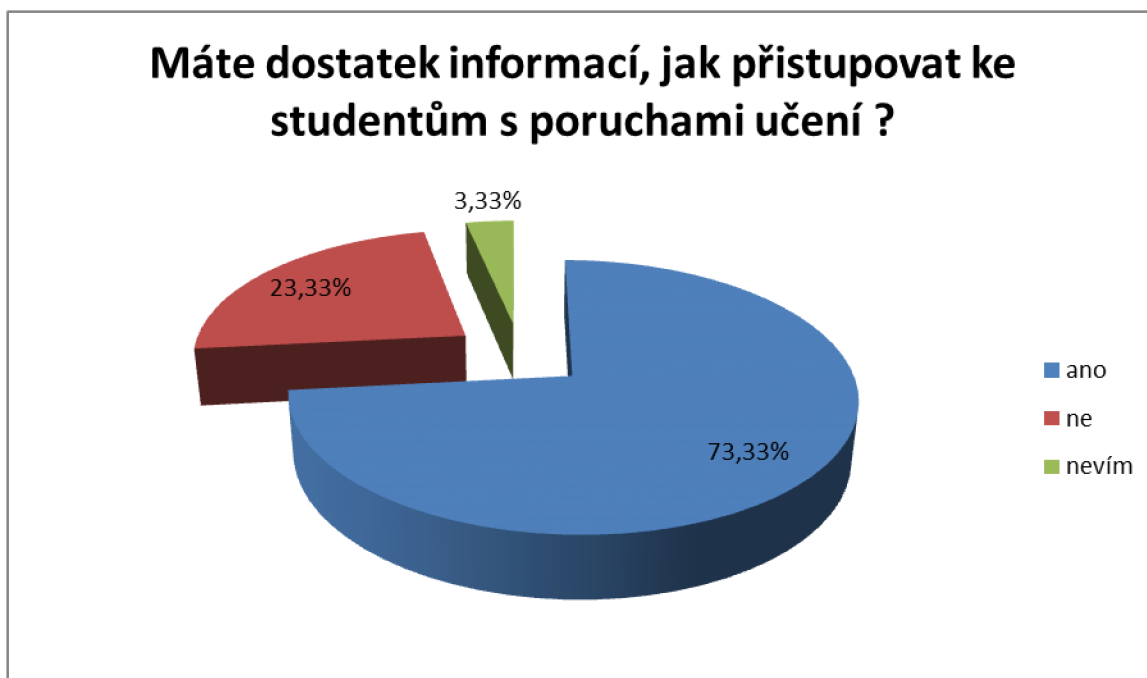
Otázka č. 7



Graf č. 7 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 26 (86,6%) respondentů, že v jimi vyučovaných třídách má v průměru 1 až 5 studentů s dyslexií. Celkem 2 (6,7%) respondentů uvedlo, že v jimi vyučovaných třídách je v průměru více než 5 studentů s poruchou učení dyslexií. Stejný počet 2 (6,7%) respondentů odpovědělo, že v jimi vyučovaných třídách nemá žádný student poruchu učení dyslexií.

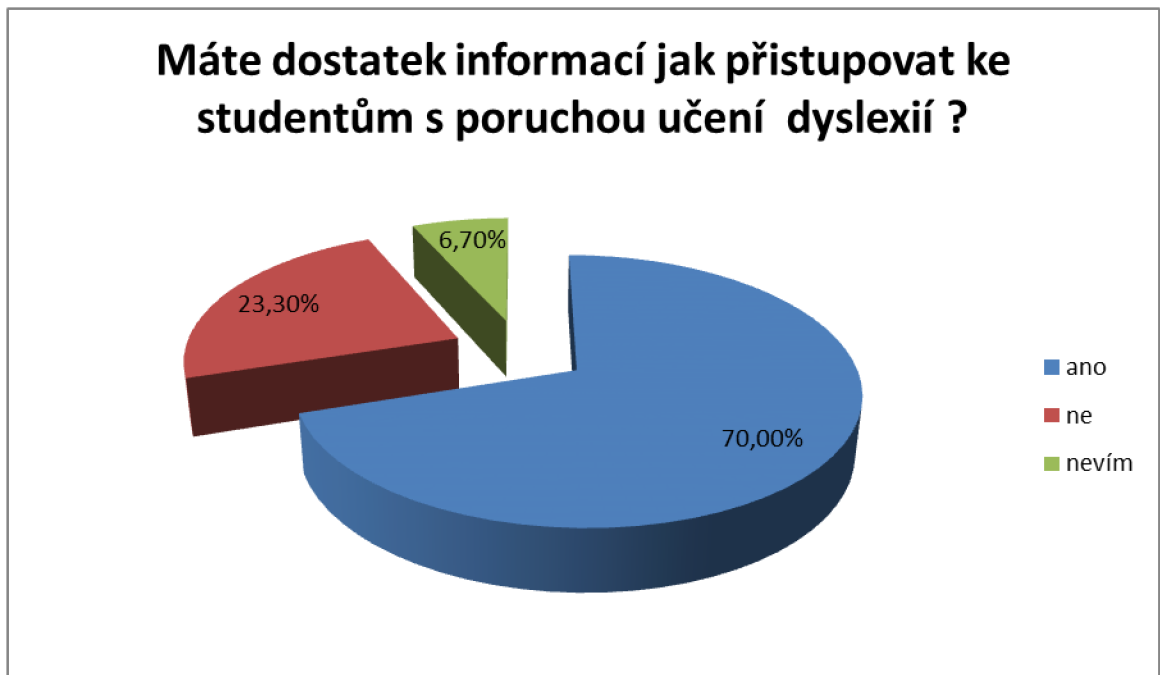
Otázka č. 8



Graf č. 8 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 26 (73,3%) respondentů, že má dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchami učení. Celkem 7 (23,3%) respondentů uvedlo, že nemá dostatek informací jak přistupovat ke studentům s poruchami učení. Pouze 1 (3,3%) respondent uvedl, že neví, zda má dostatek informací jak přistupovat ke studentům s poruchami učení.

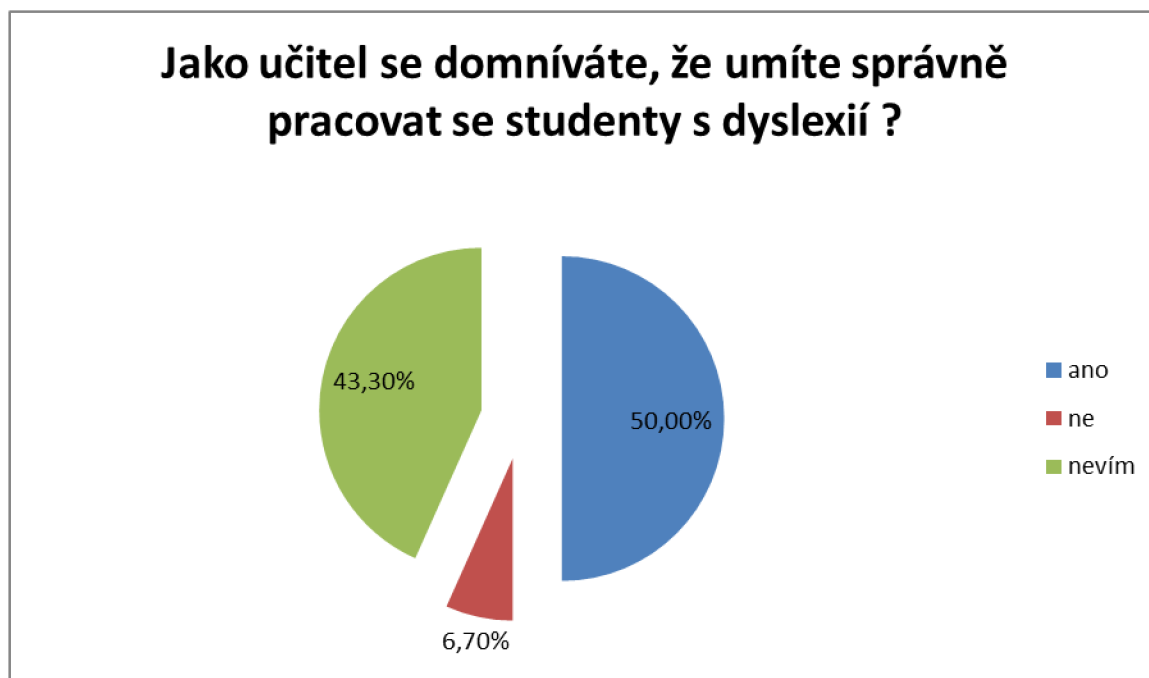
Otázka č. 9



Graf č. 9 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 21 (70%) respondentů, že má dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s dyslexií. Celkem 7 (23,3%) respondentů uvedlo, že nemá dostatek informací jak přistupovat ke studentům s dyslexií. Pouze 2 (6,7%) respondenti uvedlo, že neví, zda mají dostatek informací jak přistupovat ke studentům s dyslexií.

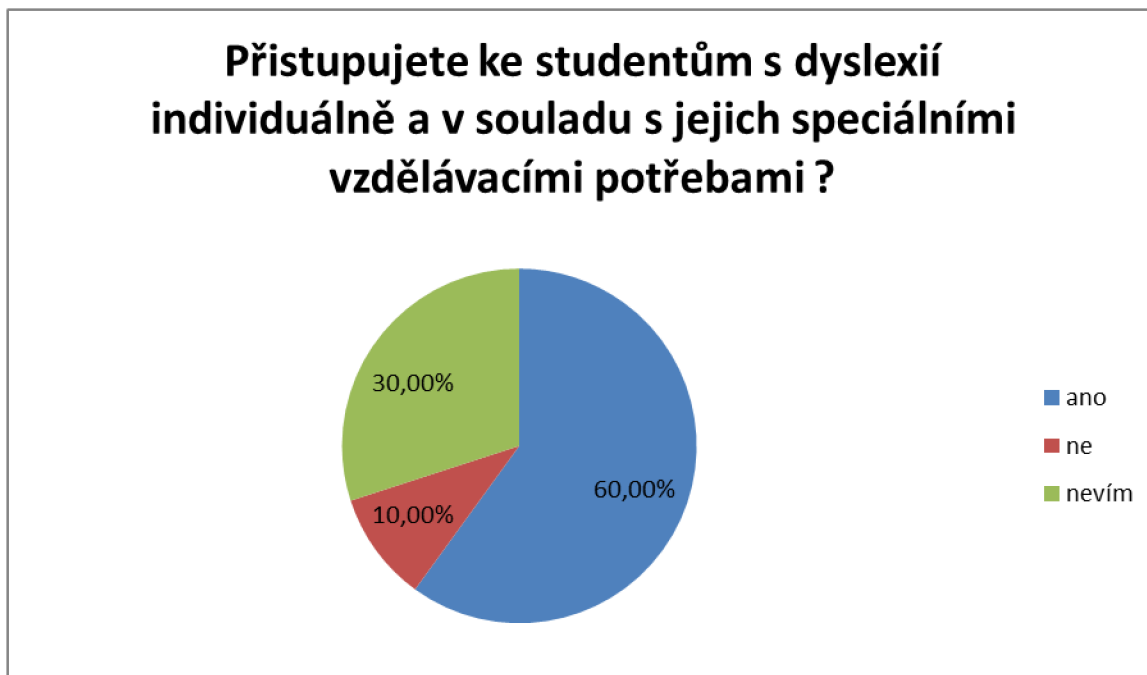
Otázka č. 10



Graf č. 10 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 15 (50%) respondentů, že se domnívá, že jako učitel umí správně pracovat se studenty s dyslexií. Celkem 2 (6,7%) respondentů uvedlo, že se domnívají, že neumí správně pracovat se studenty s dyslexií. Celkem 13 (43,3%) respondentů uvedlo, že neví, zda umí správně pracovat se studenty s dyslexií. V tomto případě je zarážející větší množství odpovědí nevím, kdy počet těchto odpovědí téměř dosahuje 50% všech odpovědí respondentů. Vzhledem k tomuto je možné, že množství odpovědí nevím pramení s nízké sebedůvěry vyučujících v této problematice, případně v nedostatku zpětné vazby a hodnocení ze strany vedení školy případně odborníků z pedagogicko-psychologické poradny.

Otázka č. 11



Graf č. 11 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 18 (60%) respondentů, že ke studentům s dyslexií přistupuje individuálně a v souladu s jejich speciálními potřebami. Celkem 9 (30%) respondentů uvedlo, že ke studentům s dyslexií nepřistupují individuálně a v souladu s jejich potřebami. Pouze 3 (10%) respondenti uvedli, že neví, zda ke studentům s dyslexií přistupují individuálně a v souladu s jejich potřebami. U respondentů, kteří zvolili odpověď nevím je možné, že důvodem pro tuto odpověď, stejně jako u předchozí otázky, může být nedostatek zpětné vazby od vedení školy, případně od odborníků, kteří by jim měli poskytnout jednak poradenství, hodnocení jejich práce v této oblasti a také návrhy k případné nápravě.

Otázka č. 12



Graf č. 12 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 29 (96,7%) respondentů, že mají ve svých případně školních seznamech poznamenáno, který student má poruchu učení dyslexii. Pouze 1 (3,3%) respondent uvedl, že nemá ve svých nebo školních seznamech poznamenáno, který student má poruchu učení dyslexii. Žádný z respondentů pak nevybral odpověď nevím, která by naznačovala, že učitelé nejsou informováni o studentech s poruchami učení ve škole, kde vyučují.

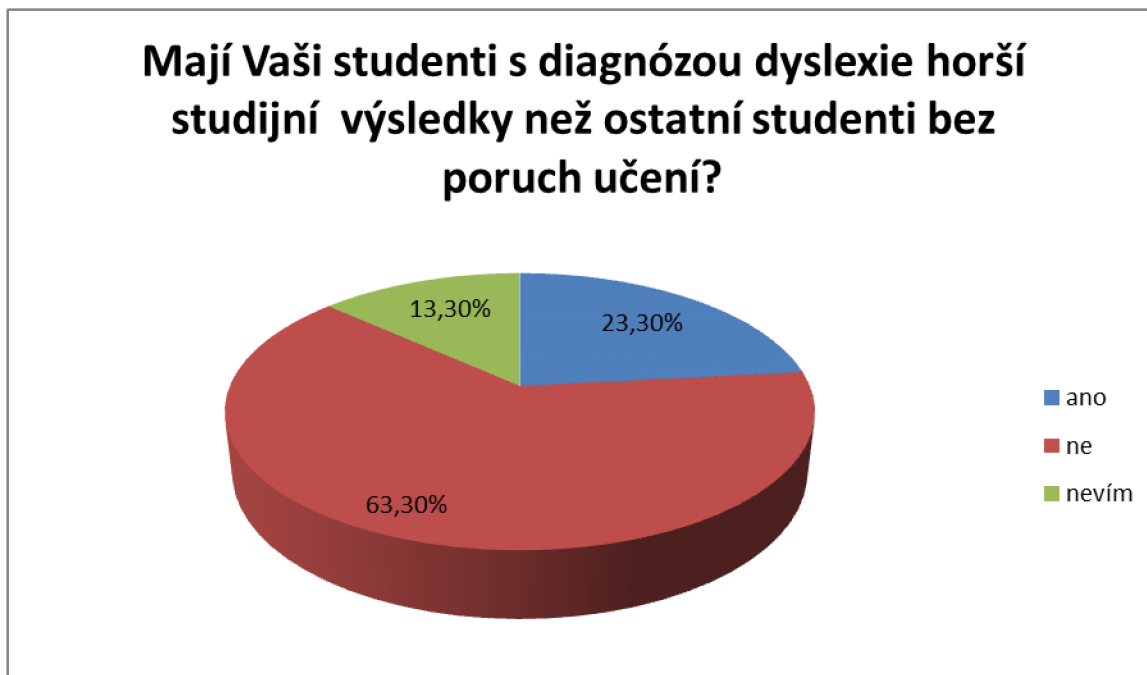
Otázka č. 13



Graf č. 13 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 28 (93,3%) respondentů, že dostávají od školy, třídního učitele, výchovného poradce nebo rodičů aktuální informace ke každému studentovi s dyslexií a jeho potřebám. Pouze 2 (6,7%) respondenti uvedli, že tyto informace nedostávají. Žádný z respondentů pak nevybral odpověď nevím, která by naznačovala, že se učitelé o tyto informace vůbec nezajímají.

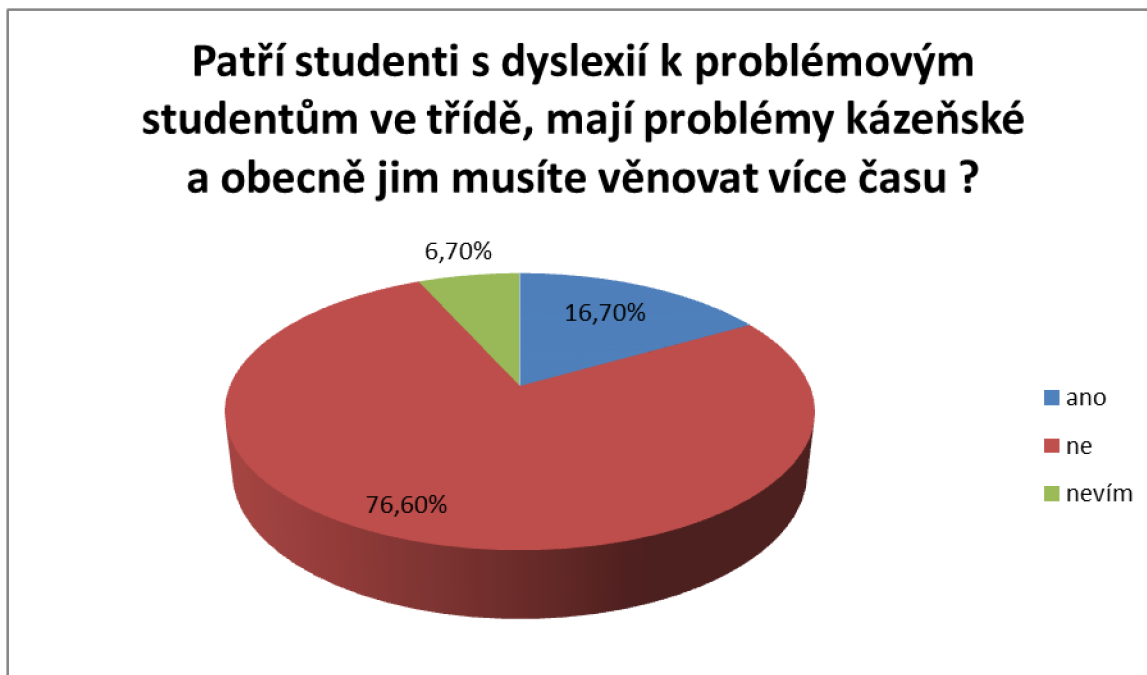
Otázka č. 14



Graf č. 14 a

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 19 (63,3%) respondentů, že jejich studenti s diagnózou dyslexie nemají horší výsledky než ostatní studenti bez poruch učení. Celkem 7 (23,3%) respondentů uvedlo, že jejich studenti s diagnózou dyslexie mají horší studijní výsledky než ostatní studenti bez poruch učení. Pouze 4 (13,3%) respondenti uvedli, že neví, zda mají jejich studenti s diagnózou poruchy učení horší výsledky než ostatní studenti bez poruch učení. U respondentů, kteří zvolili odpověď nevím je možné, že důvodem pro tuto odpověď, může být velký počet vyučovaných tříd, tedy velké množství studentů, které učí a proto nesledují, jednotlivé výsledky svých studentů a nemají přehled, zda studenti s diagnózou dyslexie jsou méně úspěšní než studenti bez poruch učení.

Otázka č. 15



Graf č.15 a

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření autora 2023

Z celkového počtu 30 respondentů uvedlo 23 (76,6%) respondentů, že jejich studenti s diagnózou dyslexie nepatří ve třídě k problémovým studentům a studentům s kázeňskými problémy a obecně jim nemusí věnovat více času. Celkem 5 (16,7%) respondentů uvedlo, že jejich studenti s diagnózou dyslexie patří ve třídě k problémovým studentům a studentům s kázeňskými problémy a obecně jim musí věnovat více času. Pouze 2 (6,7%) respondenti uvedli, že neví, zda patří jejich studenti s dyslexií ve třídě k problémovým studentům a studentům s kázeňskými problémy a zda jim musí obecně věnovat více času.

5 VYHODNOCENÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Stěžejním cílem výzkumu bylo zjištění, zda se na středních školách vyskytují studenti s poruchami učení, dále pak studenti s poruchou učení dyslexií, a zda učitelé na středních školách mají povědomí o této problematice a umějí pracovat se studenty s touto poruchou. V poslední řadě byl výzkum zaměřen na to, zda studenti s dyslexií mají stejně dobré studijní výsledky a kázeň jako studenti bez poruch učení. K tomuto byly stanoveny čtyři výzkumné otázky a čtyři hypotézy.

5.1 PRVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

První výzkumná otázka byla stanovena takto: „Objevují se na středních odborných školách studenti s poruchami učení?“ K této výzkumné otázce byla stanovena hypotéza č. 1, která zní: „**Mezi studenty středních odborných škol se častěji objevují studenti s poruchami učení**“.

Na tuto výzkumnou otázku je v dotazníku zaměřena otázka č. 4 (*Kolik máte průměrně ve Vámi vyučovaných třídách studentů?*), otázka č. 5 (*Máte mezi Vámi vyučovanými studenty jedince s poruchami učení?*) a otázka č. 7 (*Kolik studentů ve Vámi vyučovaných třídách průměrně trpí poruchou učení - dyslexií?*).

Z odpovědi respondentů vyplynulo, že běžná třída na střední odborné škole má v průměru 20 až 30 studentů. V 100% všech odpovědí, respondenti uvedli, že mezi jimi vyučovanými studenty jsou jedinci s poruchami učení. Dále pak dotazníková otázka č. 7 se zaměřovala na jedince s poruchami učení a to konkrétně dyslexií, avšak lze ji stáhnout i k výzkumné otázce č. 1. Tedy lze zopakovat, že v průměrné třídě na střední odborné škole je mezi 20 až 30 studenty, kdy mezi těmito jsou v 100% studenti s poruchami učení a z odpovědí respondentů na otázku č. 7, lze dovést, že se v těchto třídách vyskytuje 1 až 5 studentů s poruchami učení. Vypovídací hodnota byla značná, neboť se na ní shodlo téměř 87 % všech respondentů.

Lze tak shrnout, že hypotézu č. 1 „Mezi studenty středních škol se častěji objevují studenti s poruchami učení“, lze na základě provedeného vyhodnocení dotazníkového šetření přijmout jako správnou, hypotéza tedy byla verifikována.

5.2 DRUHÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Druhá výzkumná otázka byla stanovena takto: „Objevují se na střední škole studenti s poruchou učení dyslexií?“ K této výzkumné otázce byla stanovena hypotéza č. 2, která zní: „Mezi studenty středních odborných škol budou častěji převažovat studenti s poruchou učení dyslexií“

Na tuto výzkumnou otázku je v dotazníku zaměřena otázka č. 4 (*Kolik máte průměrně ve Vámi vyučovaných třídách studentů?*), otázka č. 5 (*Máte mezi Vámi vyučovanými studenty jedince s poruchami učení?*) otázka č. 6 (*Máte mezi Vámi vyučovanými studenty jedince s diagnózou poruchy učení - dyslexie?*), otázka č. 7 (*Kolik studentů ve Vámi vyučovaných třídách průměrně trpí poruchou učení - dyslexií?*) a otázka č. 12 (*Máte ve svých, případně školních seznamech studentů poznamenáno, který student má poruchu učení dyslexií?*).

Z odpovědi respondentů vyplynulo, že běžná třída na střední odborné škole má v průměru 20 až 30 studentů. Všichni respondenti odpověděli, že se mezi jimi vyučovanými studenty vyskytují studenti s poruchami učení. V 93,3% procentech odpovědi respondentů bylo uvedeno, že se jsou mezi jimi vyučovanými studenty, studenti s diagnózou dyslexie. Pouze v 6,7% respondenti odpověděli, že mezi jimi vyučovanými studenty nejsou studenti s poruchou učení dyslexií. Z odpovědi respondentů na dotazníkovou otázku č. 7 lze dovodit, že mezi jimi vyučovanými studenty průměrné třídy s počtem studentů mezi 20 až 30, je 1 - 5 jedinců dyslektiků. U odpovědi na otázku č. 12 naprostá většina respondentů 96,7 % odpovědělo, že má ve svých případně školních seznamech poznamenáno, který ze studentů trpí poruchou učení dyslexií. Lze tedy shrnout, že pokud budeme vycházet z výsledku tohoto dotazníkového šetření tak v každé průměrné třídě o průměrném počtu 25 studentů, se vyskytují jedinci s poruchami učení. V každé této průměrné třídě je průměrně 2,5

studenta s poruchou učení dyslexií, což představuje průměrně 10% všech studentů ve třídě.

Lze tak shrnout, že **hypotézu č. 2** „*Mezi studenty středních odborných škol budou častěji převažovat studenti s poruchou učení dyslexií*“, se podařilo verifikovat, neboť z dotazníkového šetření vyplynulo, že 10 % studentů v průměrné třídě na středních odborných školách má poruchu učení dyslexií.

5.3 TŘETÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Třetí výzkumná otázka byla stanovena takto: „Umějí učitelé na středních odborných školách pracovat s dyslektickými studenty a mají povědomí o této problematice?“ K této výzkumné otázce byla stanovena hypotéza č. 3, která zní: „**Učitelé na středních odborných školách umějí pracovat se studenty s dyslexií a mají tak povědomí o této problematice**“.

Na tuto výzkumnou otázku je v dotazníku zaměřena otázka č. 2 (*Kolik let pracujete jako učitel/ka na střední škole?*), otázka č. 3 (*Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*), otázka č. 8 (*Máte dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchami učení?*), otázka č. 9 (*Máte dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchou učení dyslexií?*), otázka č. 10 (*Jako učitel se domníváte, že umíte správně pracovat se studenty s dyslexií?*), otázka č. 11 (*Přístupujete ke studentům s dyslexií individuálně a v souladu s jejich speciálními vzdělávacími potřebami?*) a otázka č. 13 (*Dostáváte od školy, třídního učitele, výchovného poradce nebo rodiče aktuální informace ke každému studentovi s dyslexií a jeho potřebám?*).

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že naprostá většina (80%) respondentů pracuje v učitelské profesi na střední odborné škole více než 5 let a dalších 16,7% respondentů 1 rok až 5 let. Dále pak většina 63,3 % respondentů má vysokoškolské vzdělání z pedagogické fakulty a 23,3% respondentů má jiné vysokoškolské vzdělání než pedagogické. Odpovědi respondentů u dotazníkových otázek č. 8 a č. 9 byly konstantní na hodnotách kolem 70%, kdy většina respondentů uvedla, že má dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchami učení a také, že má dostatek informací, jak

přístupovat ke studentům s poruchou učení dyslexií. U dotazníkové otázky č. 10 byly však odpovědi respondentů zarážející, neboť pouze 50% respondentů odpovědělo, že se domnívá, že umí správně pracovat se studenty s dyslexií. Dalších 43,3% respondentů uvedlo, že se domnívají, že neví, zda umí správně pracovat se studenty s dyslexií, avšak pouhých 6,7% respondentů uvedlo, že se domnívá, že neumí správně pracovat se studenty s dyslexií. U dotazníkové otázky č. 11 zvolilo 60% respondentů odpověď, že ke studentům s dyslexií přistupují individuálně a v souladu s jejich potřebami. Dalších 30 % respondentů uvedlo, že neví, zda ke studentům s dyslexií přistupují individuálně a v souladu s jejich potřebami a 10% respondentů uvedlo, že ke studentům s dyslexií nepřistupují individuálně a v souladu s jejich potřebami. U dotazníkové otázky č. 13 naprostá většina 93,3% respondentů uvedlo, že dostávají od školy, třídního učitele, výchovného poradce nebo rodiče aktuální informace ke každému studentovi s dyslexií a jeho potřebám. Pouhých 6,7% respondentů uvedlo, že nikoliv a žádný z respondentů nezvolil možnost nevím.

Lze tak shrnout, že převážná většina respondentů byli učitelé, kteří v učitelské profesi na střední odborné škole působí po dobu několika let, většinou mají vysokoškolské vzdělání z pedagogické fakulty, a tudíž se jedná o zkušené učitele. Následně pak tyto respondenti ve většině případů, tedy více než 70% uvedli, že mají dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchami učení a také, že mají dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchou učení dyslexií, kdy lze dovozovat, že tyto informace mohli získat jednak v rámci výkonu své profese nebo z předešlého vzdělání, případně z jiných forem průběžného vzdělávání. Rozporuplná byla otázka, kdy měli respondenti hodnotit subjektivně, zda se domnívají, že umí správně pracovat se studenty s dyslexií. V tomto případě zvolilo odpověď ano pouze 50% respondentů a dalších 43% uvedlo, že neví. Tyto odpovědi mohou pramenit ze subjektivního kritického hodnocení, či nedostatku zpětné vazby ohledně práce učitelů s dyslektiky. Následně u další otázky v 60 % respondenti odpověděli, že ke studentům s dyslexií přistupují individuálně a v souladu s jejich potřebami. U poslední otázky naprostá většina respondentů uvedla, že dostávají od školy, třídního učitele, výchovného poradce nebo rodiče aktuální informace ke každému studentovi s dyslexií a jeho potřebám. Je tedy možné vyvodit následující závěry, že hypotézu č. 3 „Učitelé na středních odborných školách umějí pracovat se studenty s dyslexií a mají tak povědomí

o této problematice“, se podařilo verifikovat, neboť z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé mají dostatek informací, přistupují ke studentům v souladu s jejich potřebami a individuálně, avšak pouze 50 % respondentů hodnotilo subjektivně svou práci kladně a 43 % respondentů uvedlo, že neví.

5.4 ČTVRTÁ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Čtvrtá výzkumná otázka byla stanovena takto: „Mají studenti s dyslexií stejně dobré studijní výsledky a kázeň jako studenti bez poruch učení?“ K této výzkumné otázce byla stanovena hypotéza č. 4, která zní: „**Studenti s dyslexií nemají horší studijní výsledky a kázeň než studenti bez poruch učení.**“

Na tuto výzkumnou otázku je v dotazníku zaměřena otázka č. 14 (*Mají Vaši studenti s diagnózou dyslexie horší studijní výsledky než ostatní studenti bez poruch učení?*) a otázka č. 15 (*Patří studenti s dyslexií k problémovým studentům ve třídě, mají problémy kázeňské a obecně jim musíte věnovat více času?*).

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že nadpoloviční většina respondentů (63,3%) uvedla, že jejich studenti s diagnózou dyslexie nemají horší studijní výsledky než ostatní studenti bez poruch učení. Dalších 23,3 % respondentů uvedlo, že mají jejich studenti s diagnózou dyslexie horší studijní výsledky než ostatní studenti bez poruch učení. Pouhých 13,3 % respondentů uvedlo, že neví, zda mají jejich studenti s diagnózou dyslexie horší studijní výsledky než studenti bez poruch učení. U otázky č. 15 více než tři čtvrtiny respondentů (76,7%) uvedlo, že jejich studenti s dyslexií nepatří k problémovým studentům ve třídě a nemají problémy kázeňské a obecně jim nemusí věnovat více času. Pouhých 16,7% respondentů uvedlo, že jejich studenti s dyslexií patří k problémovým studentům ve třídě, mají problémy kázeňské a obecně jim musí věnovat více času. Zcela zanedbatelná část respondentů (6,7%) zvolila odpověď, že neví, zda jejich studenti s dyslexií patří k problémovým studentům ve třídě, mají problémy kázeňské a obecně jim musí věnovat více času.

Lze tak shrnout, že hypotézu č. 5 „*Studenti s dyslexií nemají horší studijní výsledky a kázeň než studenti bez poruch učení.*“, se podařilo verifikovat, neboť z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina studentů s dyslexií nemá horší studijní výsledky a kázeň než studenti bez poruch učení.

ZÁVĚR

Autor této práce si hned v úvodu vytyčil cíl, kdy cílem práce bylo především zjistit, zda se na středních odborných školách vyskytují studenti se specifickými poruchami učení. Dále pak zda se na středních odborných školách vyskytují studenti s jednou konkrétní poruchou učení, dyslexií. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda učitelé na středních odborných školách problematiku dyslexie znají, zda umějí se studenty s touto SPU pracovat a zda mají dostatečné množství kvalitních informací a znalostí v této problematice. A posledním dílčím cílem bylo zjistit, zda tito studenti s dyslexií mají horší studijní výsledky než ostatní studenti bez poruch učení a zda patří k problémovým jedincům ve třídě s horší kázní a s nutností věnovat jim více času ze strany vyučujících. Autor práce v teoretické části práce nejprve na základě použité odborné literatury vymezil pojem specifických poruch učení, dále pak byla pozornost věnována dyslexii jako jedné z nejčastějších specifických poruch učení. Následně další teoretická část byla věnována diagnostice a reedukaci dyslexie. V praktické části se autor věnoval analýze dat, která vyplynula z dotazníkového šetření respondentů, učitelů dvou středních odborných škol. Na základě tohoto výzkumu, lze stanovit následující závěry. Bylo prokázáno, že na středních odborných školách se často vyskytují studenti se specifickými poruchami učení. Dále z provedeného dotazníkového šetření vyplynulo, že se na středních odborných školách často vyskytují dyslektici, kdy na základě zprůměrování výsledku lze vyvodit, že v každé průměrné třídě na střední odborné škole o počtu 25 studentů, průměrně 10% studentů má diagnostikovanou dyslexii.

Dále pak z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina učitelů na středních odborných školách má dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchami učení a také jak přistupovat ke studentům s poruchou učení dyslexií. V této části však v rámci jedné z otázek, která byla směřována k subjektivnímu hodnocení učitelů, pouze 50% učitelů uvedlo, že se domnívají, že umí správně pracovat se studenty s dyslexií. Další značná část učitelů uvedla, že se domnívají, že neví zda umějí správně pracovat se studenty s dyslexií. Tady je možné uvést, že většina těchto odpovědí mohla být způsobena nedostatkem důvěry učitelů v sebe sama, případně nedostatkem zpětné vazby, zda učitelé správně pracují s dyslektiky, avšak na hlubší prozkoumání této problematiky by byl potřeba samostatný výzkum.

V poslední dílčí části dotazníkového šetření lze shrnout výsledky tak, že většina studentů s dyslexií nemá horší studijní výsledky a kázeň než studenti bez poruch učení.

Závěrem je možné poznamenat, že výsledky této práce mohou být cenným přínosem pro zlepšení vzdělávání učitelů v oblasti metodiky systematizace práce se studenty s dyslexií.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3., rozš. a opr. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7290-657-4.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8570-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Karolinum, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-246-1173-2.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. Pro rodiče. ISBN 80-731-1021-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany, 1995. ISBN 80-857-8727-X.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

VYHLÁŠKY KE ŠKOLSKÉMU ZÁKONU [online]. PRAHA: MŠMT, 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Paměť. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Pam%C4%9B%C5%A5>

SEZNAM ZKRATEK

SPU - Specifické poruchy učení

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

SEZNAM GRAFŮ

Seznam grafů

GRAF. Č. 1 A	32
GRAF Č. 2 A	33
GRAF Č. 3 A	34
GRAF Č. 4 A	35
GRAF Č. 5 A	36
GRAF Č. 6 A	37
GRAF Č. 7 A	38
GRAF Č. 8 A	39
GRAF Č. 9 A	40
GRAF Č. 10 A	41
GRAF Č. 11 A	42
GRAF Č. 12 A	43

GRAF Č. 13 A	44
GRAF Č. 14 A	45
GRAF Č. 15 A	46

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A - DOTAZNÍK	I
----------------------------	---

Příloha A - Dotazník

Dotazník pro účely závěrečné práce CŽV

Vážené respondentky, vážení respondenti, obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro závěrečnou práci na téma „Specifické poruchy učení ve vzdělávání - dyslexie“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná. Vyberte vždy jen jednu možnost a Vámi zvolenou možnost zakroužkujte.

Moc Vám předem děkuji za spolupráci.

Vaše odpovědi prosím zakroužkujte

1. Jakého jste pohlaví? Jste muž nebo žena ?

- a) Muž b) Žena

2. Kolik let pracujete jako učitel/ka na střední škole?

- a) méně než 1 rok b) 1 rok až 5 let c) více než 5 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) VŠ – pedagogická fakulta b) VŠ – nepedagogické vzdělání c) jiné

4. Kolik máte průměrně ve Vámi vyučovaných třídách studentů?

- a) méně než 20 b) 20 až 30 c) více než 30

5. Máte mezi Vámi vyučovanými studenty jedince s poruchami učení?

- a) ano b) ne c) nevím

6. Máte mezi Vámi vyučovanými studenty jedince s diagnózou poruchy učení - dyslexie?

- a) ano b) ne c) nevím

7. Kolik studentů ve Vámi vyučovaných třídách má průměrně poruchu učení - dyslexii?

- a) žádný b) 1-5 c) více než 5

8. Máte dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchami učení?

a) ano b) ne c) nevím

9. Máte dostatek informací, jak přistupovat ke studentům s poruchou učení dyslexií?

a) ano b) ne c) nevím

10. Jako učitel se domníváte, že umíte správně pracovat se studenty s dyslexií?

a) ano b) ne c) nevím

11. Přistupujete ke studentům s dyslexií individuálně a v souladu s jejich speciálními vzdělávacími potřebami?

a) ano b) ne c) nevím

12. Máte ve svých, případně školních seznamech studentů poznamenáno, který student má poruchu učení dyslexií?

a) ano b) ne c) nevím

13. Dostáváte od školy, třídního učitele, výchovného poradce nebo rodiče aktuální informace ke každému studentovi s dyslexií a jeho potřebám?

a) ano b) ne c) nevím

14. Mají Vaši studenti s diagnózou dyslexie horší studijní výsledky než ostatní studenti bez poruch učení?

a) ano b) ne c) nevím

15. Patří studenti s dyslexií k problémovým studentům ve třídě, mají problémy kázeňské a obecně jim musíte věnovat více času?

a) ano b) ne c) nevím

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michal Maha

Název kurzu: Studium v oblasti pedagogických věd pro učitele odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku (CŽV DVPP DPS)

Název práce: Specifické poruchy učení ve vzdělávání

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 46

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 10

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 0