Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky

Středoškoláci se specifickými poruchami učení

Bakalářská práce

Autor: **Lucie Drbalová**

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD

2019

Zadávací list

Zadávací list

Č E S T N É P R O H L Á Š E N Í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Specifické poruchy učení na střední škole jsem vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila, které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzi tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Praze dne ……

……

PODĚKOVÁNÍ

Tímto chci velmi poděkovat mé vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Kamile Urban, Ph.D., za čas strávený při konzultacích, za její poznatky a rady k dané práci. Mé díky patří i všem respondentům, jak z pozice žáků, tak učitelů a za vstřícnost vedení daných školských zařízení, bez kterých bych neměla možnost provést dotazníkové šetření. V neposlední řadě mému muži a celé rodině, díky které jsem měla možnost a prostor tuto práci vypracovat.

Abstrakt

Obecně rozšířeným dojmem bývá, že pro žáky s horším prospěchem v teoretických předmětech může být vhodnou volbou učební obor, kde jsou důležité i praktické dovednosti. Vzhledem k tomu, že špatné výsledky v teoretických předmětech na základní škole mohou být významně ovlivněny specifickými poruchami učení (SPU), zaměřila jsem se ve své bakalářské práci na zjištění možných souvislostí mezi SPU a výsledky, postoji a též dobrovolností volby svého oboru ze strany studentů na vybraných středních odborných školách. Pro praktickou část práce jsem zvolila kvantitativní šetření za využití dotazníkového šetření a kvalitativní analýzu několika rozhovorů s učiteli žáků středních škol. Cílem teoretické části práce bylo souhrnně charakterizovat čtenáři pojem SPU, popsat jednotlivé poruchy, a to jaký mají vliv na žáky středních škol. V neposlední řadě se pak seznámit s nejnovějšími postupy a poznatky v dostupných odborných zdrojích. Cílem praktické části práce pak bylo prozkoumat výskyt specifických poruch učení na dvou vybraných středních školách, porovnat vnímání náročnosti praktických a teoretických předmětů a poukázat též na názor a přístup pedagogů k této problematice. Výskyt SPU u žáků se shodoval s odbornou literaturou, ve školách se nacházelo více chlapců s SPU než děvčat. Náročnost, vnímají všichni žáci dost podobně, je pro ně náročnější všeobecně teorie, což potvrzují i učitelé. Rozdíl byl pouze nepatrný a to 1,1 %. Učitelé se v postojích a přístupech též zásadně nelišili. Každý z nich se zmínil o nějakém úskalí, se kterým se při výuce setkal, což umožnilo i zajímavý vhled do problematiky vyučování těchto žáků pro laiky. Podrobnější závěry jsou popsány níže.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie, žák na SŠ s SPU

Abstract

Genereally popular feeling is that for students with a worse rating in theoretical classes may be a suitable choice branch of study where also practical skills are important. With respect to fakt that poor results in theoretical classes at elementary school can be significantly affected by specific learning disabilities (SLD), I focused my bachelor thesis to find out possible link between the SLD and the results, attitudes and also the voluntary of choice to branch of study, by the students at selected secondary vocational schools. For the practical part of the thesis I choose quantitative research with using questionary survey and qualitative analysis of interview with several teachers from upper secondary schools. The goal of the theoretical part was to summarize for the reader term of SLD, describe individually the disorders and how they are affecting students in upper secondary schools. Last but not least, introduce myself with latest methods and knowledge from available professional resources. Goal of the practical part was to explore incidence of specific learning disabilities on the two selected secondary vocational schools, compare perception of difficulty between practical and theoretical classes and also point out to opinion and approach of the teachers to this subject. An Incidence of SLD at students is coresponding with scientific literature, in selected schools has been more boys with SLD compare to girls. Difficulty, by the responce of the survey, is percived by students in a similiar way. The difference was negligible. Teachers are in their oppinion and approach also very close. Each of them mentioned some difficulty, which they met during the teaching, which gave me opportunity to bring an interesting view of teaching students with SLD to nonprofesionals. More detailed results you could find below.

Keywords

Specific learning disorders: dyslexia, dysortography, dysgraphia, dyscalculia, dyspraxia, dyspnoea, dyspinxia, students at secondary school with SPU

OBSAH

ÚVOD ... 10

TEORETICKÁ ČÁST ... **12**

1 Cíl a metodika práce ... **12**

2 Specifické poruchy učení ... **13**

2.1 Dělení specifických poruch učení ... 15

2.1.1 Dyslexie ... 15

2.1.2 Dysortografie ... 16

2.1.3 Dysgrafie ... 16

2.1.4 Dyskalkulie ... 17

2.1.5 Dyspraxie ... 18

2.1.6 Dysmuzie a Dysprinxie ... 18

3 Možné příčiny vzniku ... **19**

3.1 Diagnostika a reedukace ... 21

3.1.1 Vhodné způsoby práce ... 24

3.2 Hodnocení a klasifikace žáka s SPU ... 27

4 Student střední školy se specifickou poruchou učení ... **29**

4.1 Fyzický, psychický, citový a sociální vývoj adolescenta ... 29

4.2 Projevy SPU u studenta SŠ ve vztahu k období dospívání ... 30

4.3 Diagnostika a osobnost žáků s SPU na SŠ ... 32

PRAKTICKÁ ČÁST ... **33**

5 Charakteristika vybraných středních škol ... **33**

5.1 Metody ... 34

5.2 Dotazníkové šetření ... 34

5.3 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření ... 38

5.4 Rozhovor s učiteli ... 38

ZÁVĚR 40

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 42

SEZNAM PŘÍLOH 43

PŘÍLOHY

ÚVOD

„Když jsi blbý tak jdi na učňák!“ I takhle může někdy znít věta, kterou slyší mladý člověk se specifickými poruchami učení, při rozhodování o svém budoucím životě v polovině devátého ročníku na základní škole od rodičů. I přesto, že moderní metody v diagnostice a přizpůsobování učebního plánu i formy výuky žákům se specifickými poruchami učení (dále SPU) pokročili významně kupředu, mnoho rodičů vnímá SPU jako překážku pro studium středních škol s čistě teoretickým změřením a směřují své ratolesti k praktickým oborům. Zde očekávají lepší výsledky a následně i uplatnění. Toto téma jsem si vybrala především kvůli tomu, že specifické poruchy učení jsou stále aktuální téma a bude tomu tak pravděpodobně i nadále. Mimo jiné se SPU objevily i v naší rodině u obou bratrů, kteří více, či méně úspěšně studovali oba učební obor s maturitou. Starší z bratrů má kombinaci dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie s poruchou funkčnosti krátkodobé paměti. Mladší z bratrů pak dyslexii a dyskalkulii.

„V kolika procentech má přidělení diagnózy inhibiční důsledky? Dítě nic nedělá, protože má poruchu, rodiče omlouvají neúspěchy a nedostatečnou domácí přípravu na školu poruchou, dokonce i dítě ví, co všechno nesmí dělat, protože má poruchu.“ (Zelinková, 2015, str. 51). Rodič předává své ratolesti nejen vědomosti, ale i postoje a dovednosti. Proto je v případě výuky dětí se specifickými poruchami učení nezastupitelná úloha a správné pochopení situace, jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů. Velmi hezky, danou problematiku, rozebírá například uznávaný dětský psycholog Zdeněk Matějček. Ten mimo jiné mluví o tom, že učitel má největší vliv na atmosféru ve třídě a záleží na tom jak taktně a citlivě tyto informace dětem sdělí. Potom sociální postavení žáka spíše posílí a může zabránit jeho odmítnutí. (Matěječek, 1993, str. 149) Velmi důležitou roli pak hraje toto pochopení a uchopení celkové problému SPU u všech zainteresovaných stran (žák – rodič – učitel) též při volbě střední školy.

Dnes už existuje k dané problematice mnohem více literatury, a i veřejnosti není toto téma cizí. Vešlo do podvědomí všech a už to není jen nějaký výmysl moderní doby. Přesto však ne všechny detaily a zejména souvislosti SPU se vzděláváním v praktických oborech jsou obecně známy.

V prví kapitole jsem se věnovala možným příčinám vzniku SPU, a to jak z dnešního pohledu, tak i v minulosti. Existuje hodně názorů na tuto problematiku ať u z hlediska neurofyziologie, neuroanatomie či od odborníků z řad psychologů nebo psychiatrů. Všichni se ale shodují na tom, že se nedá mluvit o jednom jevu, diagnostika i náprava závisí na typu poruchy učení, že vliv prostředí ovlivňuje psychickou stránku, SPU nezávisí na inteligenci, dyslexie je biologická a částečně pochází z genetických predispozic. (Pokorná, 2010, str. 104). Dále jsem popisovala fáze, kterými žák prochází a to diagnostiku, reedukaci i podstatu hodnocení těchto žáků a vhodné způsoby práce. V práci naleznete i rozdělení specifických poruch učení a jejich projevů. Nakonec jsem popsala změny, jaké nastávají u studentů na středních školách a jak to ovlivňuje žáky s SPU.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CÍL A METODIKA PRÁCE

Cílem práce bylo zpracovat studii o aktuálním stavu výskytu specifických poruch učení (dále jen SPU) u žáků na středních školách zaměřených na výuku praktických oborů, porovnat ji s danou teorií a na základě těchto primárních zjištění prozkoumat též vnímání náročnosti praktických a teoretických aspektů studia učebního oboru. Zároveň jsem se specificky věnovala nalezení možných souvislostí mezi výskytem SPU a postoji žáků k volbě předmětu studia, jejich preferenci mezi teoretickou a praktickou částí vyučování. Konkrétně pak zda si svůj obor zvolily sami, nebo je k výběru střední školy vedla preference rodičů a také zda chtějí svůj učební obor provozovat v následné praxi či ve svém oboru pokračovat na dalším stupni vzdělávání. V neposlední řadě pak bylo mým cílem indikovat, zda nemůže u výše uvedeného hrát roli výskyt SPU, respektive jestli výskyt SPU u žáků na vybraných praktických učebních oborech nemůže korelovat s výše uvedenými otázkami a preferencemi. Chtěla bych tak poskytnout vhled do praktické aplikace teoretického rámce ve vztahu ke specifickým poruchám učení na vybraných školách s výukou praktických předmětů.

Cílem teoretické části práce bylo získat a analyzovat informace z odborné literatury a dalších dostupných zdrojů, popsat problematiku specifických poruch učení, jednotlivé druhy dysfunkcí a následně se zaměřit na žáky sekundárního vzdělávání a čím se jejich situace liší od primárního vzdělávání.

Cílem v praktické části práce bylo zpracovat dotazníkové šetření žáků a získané rozhovory učitelů, zjištění ve formě analyticky zpracovaných primárních dat přeložit odborné veřejnosti. Zároveň bylo cílem praktické části vybraná zjištění porovnat s odbornými poznatky získanými v teoretické části práce.

Participanti byli studenti středních odborných škol 1., 2. i 3. ročníku s obory: kuchař-číšník, kadeřnice, opravář motorových vozidel a opravářské práce

.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

„Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.“ (Pokorná, 2001, str. 73). Specifické poruchy učení provází lidstvo už odedávna, kdy se začali lidé vzdělávat. První projevy začaly být nejvíce znatelné při čtení, což je i první zaznamenaná forma poruchy učení z konce 19.století.

Za stavební kameny této problematiky se považují objevy z roku 1861 a 1874. Dle Matějčka, zde došlo k základním poznatkům ve fungování center v mozku zodpovědných za určité schopnosti. (Matěječek, 1993, str. 58). V roce 1861 se o první objev zasloužil neurolog P. P. Broca. Ten zjistil, že určité místo v levé mozkové hemisféře řídí artikulaci. Tím následujícím, navazujícím a zároveň dost podstatným objevem, byl objev z roku 1874 německého neurologa C. Wernickeho. Ten objevil tzv. Wernickeovu oblast, jež se rozkládá v parietálním laloku a horní části temporálního laloku. Zde se nachází centrum odpovědné za porozumění řeči. Tyto dva vědci jsou považováni za průkopníky dnešní afaziologie. (Michalová, 2016, str. 13). Dnešní název Dyslexie a neb “čtecí slepota“ jak ji v roce 1877 označil přední německý lékař A. Kussmaulem. Jednalo se nejpravděpodobněji o první záznam svého druhu. Následoval ho v roce 1896 anglický lékař W. P. Morgan, který popsal případ chlapce, který byl normálně inteligentní, avšak se nebyl schopen naučit číst. Je možné, že se jednalo o poruchu čtenářských schopností, což je označováno jako dyslexie. „*Tato specifická vývojová porucha učení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných, má potíže s rychlostí čtení, správnosti čtení a s porozuměním čtenému textu, často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché předčítání slova před jeho vyslovením).“* (Slowík, 2007, str. 127).

V Čechách se situace a povědomí o dyslexii a dalších poruchách také s postupem času měnila. Už i uznávaný Jan Amos Komenský, zvaný též jako učitel národů si všiml, že jsou děti, které mají velký problém si osvojit dovednost psát a číst. Prvním popsaným případem v České republice, je nejspíše případ dívky, která i při průměrné paměti měla problém se čtením. Tento úkaz zaznamenal A. Heveroch ve své knize. Odborné pohledy a studie na sebe nenechávají dlouho čekat. První byla v roce 1925 napsána O. Chlupem a dále pokračoval Z. Langmaier v Havlíčkově Brodě a O. Kučera v Dolních Počernicích s výzkumy v psychiatrické léčebně. V Brně v roce 1962 vzniká první speciální třída pro dyslektické děti díky doktorovi Vrzalovi. První dyslektické třídy se otvírají také v Praze, a to až v září 1967. Další knihu zpracoval v r. 1974 známý dětský psycholog Z. Matěječek a nazval ji Vývojové poruchy čtení. Následovali vědecké metodiky od H. Tymichové a O. Balšíkové. Kolem roku 1980 se začíná s cíleným vzděláváním učitelů v této problematice a žáci ze speciálních tříd se začleňují cíleně mezi své vrstevníky ve školách. Po roce 1989 je přijímán i fakt, že specifické poruchy učení nejsou jen otázkou základní školy, ale i sekundárním, terciálním vzdělávání a že mohou zasahovat i do běžného života už dospělých jedinců. V roce 1992 je integrace žáků písemně podložena, a to v pokynu MŠMT ČR č.j. 21270/93-24. V 2016 nalezneme pokyny týkající se vzdělávání žáků s SPU v zákoně č. 561/2004 dále jako § 16. Nyní se řídíme vyhláškou 27/16 Sb., která má pětistupňovou podporu žáků s SPU. Mají i své označení. *„Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 označuje SPU jako specifické vývojové poruchy školních dovedností a řadí je pod kategorii F80-F89 Poruchy psychického vývoje.“* (Michalová, 2016, str.11).

2.1 Dělení specifických poruch učení

Podle způsobu, jakým se specifické poruchy učení projevují, respektive na jakou oblast rozvoje dovedností mají vliv a jak se projevují dělíme poruchy učení do následujících hlavních kategorií: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie. Zřídka kdy se pak v odborné literatuře a v praxi můžeme setkat též s pojmy dysmuzie nebo dyspinxie. Zastoupení těchto poruch není u populace vyvážené, a to ani napříč pohlavími. V České republice se udává že SPU se vyskytují více u chlapců než u dívek. „*Rozdíl se udává dokonce 1:3. Pokud budeme vycházet ze skutečnosti, jak jsou obsazeny specializované třídy, pak se nám tento poměr mezi dívkami a chlapci potvrdí.“* (Pokorná, 2010, str. 34).

2.1.1 Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou malostí, a potíže s porozuměním čtenému.“ (Matějček, Vágnerová a kol, 2006, str. 7). Jedná se o jednu z nejběžnějších specifických poruch učení, se kterou se můžeme setkat. Tento termín se používá již od konce 19. století, kdy ho poprvé použil německý lékař R. Berlin. Pro dyslexii je typické narušení propojení mezi psaným textem a odpovídajícími hláskami, vynechávání hlásek, písmen, záměny písmen tvarově, zvukově podobných, či celých slov při čtení psaného textu, celkově nesprávná, rychlá či pomalá fonetizace psaného slova. Tito lidé mají problém se naučit číst klasickými metodami, jako ostatní vrstevníci ve škole. Mají obrovský hendikep v učení textu z psané formy. Někteří působí jako celkem průměrní čtenáři, ale jen čtou hmotu a uniká jim podstata a to obsah. (Michalová, 2016, str. 60). Je tu tedy rovina porozumění textu a rovina dekódovací (technika projevu). Obě jsou propojené a závislé na sobě. U techniky čtení je podstatné propojení hlásek a písmen, zrakové určení tvaru písmen, jeho umístěni v prostoru a hlásková syntéza. (Zelinková, 2015, str. 79).

2.1.2 Dysortografie

„Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy-ti, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen/popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu.“ (Zelinková, 2000, str. 80). Často se vyskytuje dysortografie v kombinací s dyslexií. Projevuje se poruchou pravopisu, často chybami, které nedávají smysl i přes známost pravidel pravopisu. S věkem žáka se postupně mírní i projevy, pokud neklademe příliš velký důraz na rychlost psaní, potom se problémy vrací. Žákům je ponechávána větší časový prostor. Upřednostňují se ústní zkoušky nad písemnými. Ve Spojených Státech Amerických na několika fakultách dokonce mohou žáci využívat textové editory s jazykovou korekcí. Je důležité žáka podrobit usní zkoušce, zda ovládá gramatiku a potom ho podrobit i psanému textu a díky tomu můžeme snáze rozlišit tu pravou dysfunkci. Obtíže mohou mít více příčin. Těmi může být nerozvinuté fonémické uvědomění, dysfunkce pravé mozkové hemisféry či porucha dynamiky duševních procesů. Z těchto příčin vychází i Z. Žlab u svého rozdělení této poruchy do tří typů: auditivní, vizuální a motorická. (Michalová, 2016, str. 68; 147).

2.1.3 Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde účastní porucha motorické a senzomotorické koordinace a automatizace pohybů. Spolupodílí se i deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (např. i kinestetické – dítě má obtíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru apod.), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vázne i proces převodu sluchových, nebo i zrakových vjemů do grafické podoby – tento proces může probíhat nekvalitně, zpomaleně.“ (Jucovičová, 2014, str. 19). V praxi se pak tato porucha projevuje v nečitelném či obtížně čitelném písmu takto postiženého žáka. Celková grafická stránka projevu nepůsobí úhledně a též úprava textu v řádku či na stránce bývá často nehezká. V dnešní době a zejména pak v posledních 20 letech se díky masivnímu rozšíření elektronické formy psaného textu tato specifická porucha stává

méně zatěžující. Na některých středních školách je dovoleno těmto žákům pracovat s počítači. V USA žáci mohou používat i programy, které jsou schopné převádět mluvené slovo do psané formy a to až 40-70 slov za minutu (Pokorná, 2010, str. 147). Jak čas plyne, tak i v pracovním procesu je nahrazován písemný projev rukou klávesnicí počítačů či dotykovými obrazovkami mobilních zařízení.

2.1.4 Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládání základních početních úkonů, schopnosti řešit slovní úlohu, orientace na číselné ose, často u dítěte nacházíme obtíže v oblasti numerických představ." (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 31). V České republice se touto poruchou zabýval L. Košč, který jí dělí dle stupně závažnosti na: akalkulii - úplná ztráta schopnosti, dyskalkulii - výrazně narušená, oligokalkulii - postupně se ztrácí matematická schopnost, čí je podprůměrná, parakalkulii - výrazná odchylka od standartního projevu. (Černá a kol, 202, str. 140). Pod tímto pojmem lze tedy obecně shrnout veškerou problematiku spojenou s čísly, početními a matematickými operacemi. Jedná se tedy například o záměny čísel, jejich špatné čtení obecně, obtíže při práci s matematickými operátory-plus, mínus, krát, děleno apod., vnímání množství, velikosti nebo částí celků a jejich označování, či chápání matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů jako takových. V praxi pak tento problém může být v důsledku závažnější než například dysgrafie. Lze ho jen obtížně překonat i s pomocí kalkulátorů či pomocí počítačových funkcí a programů, jako je například Microsoft Excel, neboť postižený jedinec je není schopen adekvátně využít či použít při řešení daného problému. Problematické pro tuto poruchu je též velký záběr navazujících předmětů, které tímto mohou být ovlivněny již na základních školách. Mimo zjevného dopadu do základních oborů jako matematiky, fyziky, chemie a dalších, se na vyšším stupni vzdělání přidávají též mnohé praktické obory, ve kterých se používají početní úkony či množstevní a měrné jednotky při pracovních postupech a operacích. (Michalová, 2016, str. 75).

2.1.5 Dyspraxie

„Dyspraxie postihuje osvojování pohybových dovedností a koordinaci pohybů. Projevuje se od předškolního věku výraznou neobratností v oblékání, při jídle, při jízdě na koloběžce, na kole, při házení a chytání míče. Obtíže pokračují na základní škole při tělesné výchově, kreslení a pracovním vyučování. Dospělý je neobratný při pohybových aktivitách (sport, tanec), sebeobsluze (vázání kravaty, vaření), provádění domácích prací. Na pracovišti mohou být obtíže při obsluze techniky, úklidu pracovního místa (rozlitá káva, rozdrobená potrava).“ (Zelinková, Čedík, 2013, str. 25). Laicky by se dalo říci, že postižený jedinec je „nešikovný“. Což byl též popis této poruchy na začátku 20. století, později zhruba na konci čtyřicátých let byl pak definován pojem dyspraxie jako částečná ztráta či omezená schopnost vykonávat koordinované pohyby. Tato specifická porucha učení má významný dopad zejména v pedagogice praktických předmětů, protože jedinci s touto poruchou jsou obecně v praktických oborech znevýhodněni. (Pokorná, 2015, str. 212).

2.1.6 Dyzmuzie a Disprinxie

Jak už bylo řečeno výše k specifickým poruchám učení se řadí též dysmuzie a dyspinxie, se kterými se setkáváme jen zřídka a případně limitují postiženého žáka jen v určitých specifických oborech studia, které zároveň ale nemají významný přesah do hlavních předmětů vyučovaných například na základní škole. Dysmuzie je poruchou v oblasti hudebních schopností. Jedinec má problémy například s udržením rytmu (není schopen napodobovat vytleskávaný rytmus), či jí nemusí dokonce rozumět, nebo si ji pamatovat. Disprinxie se spatně indikuje a projevuje se nízkou úrovní kresby. Kreslené objekty neodpovídají proporčně skutečnosti, mají problém s využitím kresebné plochy. Projevy mohou připomínat dysgrafii a grafickou dyskalkulii. Klíčem reedukace je zlepšení jemné motoriky. Používají se různá cvičení, které dopomáhají i k lepší koordinaci pohybu ruka oko. (Michalová, 2016, str. 77).

3 MOŽNÉ PŘÍČINY VZNIKU

„Objektivní příčiny vzniku SPU nejsou jednoznačně vydefinovány. SPU může být indikována změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy, či nedostatečným rozvojem některých psychických funkcí. Potíže patrně spočívají i v nedostatečné souhře a spolupráci obou mozkových hemisfér.“ (Michalová 2016, str. 41). Odborná literatura se neshoduje v jedné příčině. V minulosti se pohledy a názory celkem lišily a některé neodpovídaly ani realitě a už byly vyvráceny. Jedním příkladem je teorie Tomatise (1983), který usuzoval, že za vznikem SPU může být i porucha rozvoje sluchu či akustického vnímání obecně. Toto však bylo zpochybňováno s výtkou, že jazyk přirovnává pouze k určitému zvukovému projevu a tím ho svým způsobem degraduje. Následně i vyvrácené v knize Inkluzivní pedagogika, a to V. Lechtou (2016). V 60 letech 20. století O. Kučera (1959) provedl výzkum na dětských pacientech, a přičemž vytvořil dělení pacientů na čtyři skupiny a popsal je ve své knize Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích (1961) A: encefalopatickou (50%), B: hereditární (20%), C: HE: hereditárně-encefalopatickou (15%) a D: nejasnou příčinu (15%). Dalším významnou představu popsal doktor T. Orten (1925). Příčinu viděl v nedokonalé dominanci jedné hemisféry nad druhou a v jejich nedokonalé lateralizaci. J. M. Noel (1976) uvádí jako příčinu percepčně motorické poruchy v kombinaci s nepochopením systému písmen abecedy. M. Bogdanowicz (1985), H. Spionek (1985) z Polska a K. Wedel (1973) z Anglie uvádí jako jednu z nejdůležitějších příčin poruchu percepčně motorickou. (Zelinková, 2015, str. 20). V současné době s použitím moderních metod jsou při zkoumání příčin SPU využívány pokročilé zobrazovací technologie, nebo také molekulární genetika a výzkumy v této oblasti jdou stále dopředu a ruku v ruce s informovaností. *„Sumací nových poznatků v oblasti specifických poruch učení se v mezinárodním měřítku zabývá společnost IDA International Dyslexia Assotiation, původně zvaná „The Orton Dyslexia Society“, která oslavila v roce 2014 již 65 let své existence. Navazuje na průkopnickou práci dr. Samuela T. Ortona.“* (Michalová, 2016, str. 15). Mezi členy patří i naši odborníci M. Galaburda, J. Bakler i uznávaný Z. Matěječek.

Problémy vedoucí k SPU jsou tedy zjevně mnohem složitějšího charakteru a nelze je zatím stanovit jednoznačně. Výsledky výzkumů prokázali zvýšený výskyt SPU v rodinách, kde stejnou anamnézou trpí například oba rodiče, tak změny vyvolané jak v prenatálním stádiu vývoje, tak ale i v rámci vývoje mozku za života jedince. (Zelinková, 2000, str. 18). Je už zcela nevyvratitelné, že se na vzniku SPU podílí právě genetika, ale nejedná se jen o jeden gen, ale o jejich kombinaci. Prokazatelný je výzkum z roku 1983 a 1991(Smith a kol), který to potvrzuje nalezenou abnormalitou na 15. páru chromozomu. Následné výzkumy popisují změny na 1, 2, 3, 6,7,15,18 a nejspíše jich bude ještě více. Nejvíce je ale vyzdvihovaný po tom 15. páru je ten na 6. páru, který odpovídá také za funkci imunitního systému. (Zelinková, 2015, str. 22). Je vědecky podloženo, že mozek dyslektika se od toho normálního liší funkčními rozdíly a zároveň i ve struktuře. Další teorie Geshwinda je založena na genetických změnách docházející v prenatálním stádiu vývoje, a to při samotném vývoji pohlavních orgánů, na kterých je závislá hladina testosteronu, který může snížit vývoj některých znaků, kvůli tomu jsou postiženi více chlapci. (Zelinková, 2015, str. 24). Profesor Galaburda (1982) prokázal výzkumy, že se mozek lidí trpících dislexií liší v řečových oblastech od ostatních tímto netrpících.

V období při a po narození pak mohou být příčinou například porodní traumata, předčasný porod, nedostatečné okysličení mozku dítěte při porodu apod. Následně pak různé úrazy, zejména hlavy, nedostatečná, či nesprávná výživa, nebo vystavení jedovatým, či škodlivým látkám jako jsou například těžké kovy, různé chemické látky, či obecně znečištěné životní prostředí. (Pokorná, 2010, str. 81).

3.1 Diagnostika a reedukace

Diagnostika SPU je proces poznávání žáka, jež cílí na to získat o něm co nejpřesnější a nejkomplexnější informace, které následně vedou k diagnóze SPU. *„Stanovení diagnózy dyslexie (nebo jiné SPU) stejně jako náprava této poruchy patří vždy do ruky odborníka."* (Krejčířová. a kol. 2002, str. 29). Mezi uznávané diagnostiky se řadí již zmíněný Zdeněk Matějček, dále Wechsler s jeho psychodiagnostikou, Malotínová s úpravou Edfeldtova Revizního testu z oblasti diagnostiky zrakové percepce, M. Frostová s vývojovým testem zrakového vnímání, Z. Žlab se zkouškami týkajícími se prostorového vnímání a tělesného schématu, které upravil J. Novák a další. (Michalová, 2016, str. 98). Pokud tento přístup nic nezmění, přistoupí se k vyšetření u odborníků z řad lékařů se jedná o psychology, dětských psychiatry či dětské neurology. Dané dítě by mělo navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), či speciálně pedagogické centrum (SPC). Za prvního diagnostika v České republice je pokládán dětský psycholog Zdeněk Matějček, který v roce 1952 stanovil diagnózu prvnímu dyslektikovi. Ta má sloužit jako podklad k realizaci správných podpůrných opatření pro každého jednotlivce individuálně dle jeho potřeb. (Michalová, 2016, str. 89). Na místě je, ale i to, aby i učitelé a vychovatelé o dané problematice byly dostatečně obeznámeni a aby měli aktuální odborné poznatky. Protože oni jsou tím mezičlánkem, který může pomoci se stanovením diagnózy a informovaností rodičů. Měli by brát v povědomí i to, že rodiče nikterak nemohou za SPU u svých dětí. Není to zapříčiněno výchovou. Jedná se o vývojovou poruchu. (Matěječek, 1993, str. 24). Podle posledních pokynů MŠMT ČR (dle vyhlášky 27/2016 Sb.) má být dítě, – se souhlasem rodičů-odesláno na odborné vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny teprve tři měsíce po zjištění náznaků možných výukových obtíží. (Krejčířová a kol. 2002, str. 28). Během těch tří předcházejících měsíců by se mělo dítěti dostat vyšší péče jak od rodičů, tak i od školy. *„Speciálně pedagogické vyšetření se orientuje na zmapování percepčně motorických funkcí klienta a na kvalitu i kvantitu jako čtení, psaní, počítání v souvislosti s jeho aktuálním věkem.“* (Michalová, 2016, str. 19). Vyšetření je pro každého jednotlivce stejné, používají se standardizované testy. Vše je pečlivě zaznamenáváno do záznamových archů. Vyšetřujeme: A) Čtení, u toho je například důležité zjistit rychlost, a porozumění danému textu, pozorovat oční pohyby, či

chyby v podobě vynechávání řádku, záměny písmen či dvojí čtení. B) Psaní, zde je nutné zjistit rozvoj grafomotoriky a návyků vzniklých při tomto aktu. Zde je nezbytné si všímat celkového způsobu sezení i psaní, rychlosti psaní, úchop a použití psacího pera. Posuzuje se i chybovost v psaném diktátu, jež se vždy musí srovnat se školní prací. C) Úroveň sluchového vnímání. K tomuto účelu slouží Moselyho testy a Wepmana-Matějčka sluchová diferenciace. Zjišťuje, zda žák slyší hlásku v řečeném slově, sluchovou paměť, diferenciaci. Většinou mají problém v rozlišování slabik na měkké a tvrdé. D) Úroveň zrakového vnímání. K vyšetření slouží Edfeldtův test. Ten je určen pro předškolní děti. E) Pravolevá a prostorová orientace. F) Vyšetření řeči. Zaznamenávají se jakékoliv odchylky ve výslovnosti, plynulosti, vyjadřování a slovní zásoba. G) Další speciální zkoušky, do kterých spadají LMD, zkouška laterality, koncentrace vizuomotorické koordinace a další. (Zelinková, 2015, str. 33).

Při reedukaci se klade důraz na individuální přístup ke každému jednotlivci založený na podkladech z PPP, SPC, jež vycházejí z rozboru příčin. Nápravný postup má být komplexní, odehrávat se v příjemné až léčebné atmosféře. Důležitý je správný start (v ČR zpracováno od J. Swierkoszová) stálá motivace, udržení zájmu, zvolení správného postupu, metod, krátkodobých cílů a náročnosti. Swierkoszová (1998) navazuje na práci M. Bogdanowicz a zpracovává českou variantu, kterou uvádí v knize Metoda dobrého startu společně s CD a pracovními listy. Jedná se o metodiky sloužící k rozvoji psychomotoriky po všech stránkách za nezbytného působení motivačních, emotivních a sociálních prvků, které působí pozitivně na rozvoj řeči. Je zastáncem používání písně v kombinaci s pohybem a grafickým vzorem. Metoda zahrnuje 25 zpracovaných písní v souladu s pracovními listy s grafickými zdroji. (Michalová, 2016, str. 250) Při reedukaci se vždy navazuje na dosaženou úroveň jedince a nepřihlíží se k tomu, kde se nachází například v učivu ve škole, či jak je starý. Reedukace se zaměřuje na osobnost jako celek. „*Směřování pouze do oblasti čtení (psaní, počítání) je chybou, protože bez motivace, aktivního zapojení jedince, nácviku sebehodnocení, hodnocení výsledků, zamyšlení se nad způsobem práce jde o pouhý dril, v němž je dítě jen bezmocnou figurkou*“ (Zelinková, 2015, str. 75). Žák si již většinou přináší šrámy v podobě neúspěchů a posměšku jak ve třídě, tak od okolí. Je nutné jim ukázat pocit úspěchu zadáváním

úkolů, které jsou cílené na rozvíjení psychických funkcí či dalších a tím k snazšímu osvojení si potřebných dovedností a schopností. *„Není umění dítěti ukázat, že nic neumí, je pedagogické umění dokázat, že každý se dle svých schopností může naučit všemu, pouze počet opakování je různý.“* (Michalová, 2016, str.178)

Po sestavení diagnózy následuje vytvoření případných podpůrných opatření. Zákonný zástupce může, ale nemusí podat žádost. Škola by měla reagovat na žádost s písemným doporučení ze školského poradenského zařízení následným sestavením individuálního vzdělávacího plánu (IVP). *„Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v aktualizovaném znění 82/2015 Sb. definuje pojem individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP).* (Michalová, 2016, str. 131). Cílem IVP je poskytnout žákům, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění, takové podmínky, díky kterým budou moci docílit stejného zdělání jako ostatní žáci. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy a při splnění určitých podmínek, může získat i vyšší finanční dotace. Školské poradenské zařízení kontroluje dodržování IVP a poskytuje všem zúčastněným poradenskou podporu. Zpracovávat IVP by měl jeden učitel, povětšinou se jedná o třídního učitele, ve spolupráci s rodiči a případně i zletilým žákem. Ten by měl pochopit význam tohoto plánu. Nemělo by docházet k zneužívání diagnózy. (Michalová, 2016, str. 133).

3.1.1 Vhodné způsoby práce

Před volbou metody nápravy je důležité umět vyhodnotit situaci, ve které se žák nachází, zda kompenzuje poruchu rozumovými schopnostmi, má dobré rodinné zázemí a další podobné předpoklady, které naznačují možnost dalšího studiu a ty co to takto nemají. Musíme klást důraz na individualitu i ve zvolení vhodných reedukačních postupů, metod, cvičeních, a stanovování cílů, které použijeme na základě doporučení z PPP a SPC. (Zelinková, 2015, str. 181).

DYSLEXIE (porucha čtení) Příkladem reedukačního programu se zabýval D. J. Bakker. Ten rozlišuje dyslektiky dle hemisféry na pravohemisférové a levohemisférové. Snaží se zapojit tu opoziční, která je méně aktivní. (Zelinková, 2015, str. 72).

Příklady postupů a doporučení:

- Rozfázování času a práce na co nejvíce kroků
- Nácvik soustředění
- Rozvíjení potřebných kompenzačních funkcí u pravé či levé hemisféry dle analýzy. Pravá hemisféra (neřečová) je například rozvíjena rytmickými cvičeními, rozeznáváním přírodních zvuků. Levá hemisféra (řečová) využívá k rozvíjení vnímání řeči, slabik jako fonetických jednotek sluchem, přesmyčky a tak dále. (Zelinková, 2000, str. 73).
- Zapojování smyslů: spojení řeči a obrázku, zvuků, gest či pohybu
- Zvolení správného výběru slabik a slov pro nácvik (doporučení Ř. Náhlovský, či Matěječek)
- Sledování správném tónu hlasu a přirozenosti, díky tomu snáze pochopí text
- Kontrolu očních pohybů, ty nesprávné mohou vést k dvojímu čtení, které můžou být způsobeny poruchami mikromotoriky očních svalů (Zelinková, 2000, str. 69).
- Používání pomůcek kupříkladu neprůhledných záložek, či vytvořených okének, a to například u odstraňování dvojího čtení (Zelinková, 2000, str. 70).
- Skupinové čtení

DYSGRAFIE (porucha psaní) Je potřeba si uvědomit, že je k této činnosti fyzická schopnost nutností. Neobejdeme se zde bez dobré jemné i hrubé motoriky. Lidé s dysgrafií potřebují posílit svaly a tím dokáží i zmírnit vznikající únavu u této fyzické aktivity. (Zelinková, 2000, str. 75).

Příklady postupů a doporučení:

- Nácvik v krátkých opakujících se časových sledech
- Před nácvikem psaní uvolnit celou horní část trupu od hlavy až k pasu (zmírní se křečovité držení psacího pera a následné tlačení)
- Správnost uchopení psacího načiní je nejvýznamnější (může pomoci i násadka)
- Uvolňovací cvičení provádíme na velkém svislém formátu papírového typu a postupně přecházíme na menší šikmé a naposledy na vodorovné plochy
- Při nácviku dbát na plynulost před obsahem, lze si pomoci písničkami říkankami, odvést pozornost (upřesnění v práci H. Tymichové)

DYSORTOGRAFIE (porucha pravopisu) Nejedná se o poruchu objevující se napříč všemi pravidly pravopisu, ale převážně se jedná o tzv. specifické dysortografické jevy. U těchto žáků je potřeba vyhodnotit co je a co není už tak podstatné žáka dle osnov naučit. Jde o to, aby se cílilo spíše na odstraňování dysortografických chyb. (Zelinková, 2000, str. 80).

Příklady postupů a doporučení:

- Žáci si nahlas zdůrazňují délky samohlásek.
- Interpunkci doplňují ihned.
- Používají pomůcky jako je bzučák, kartičky, hudební nástroje (práce s rytmem), kostky ze stavebnice (rozlišují krátké/dlouhé samohlásky).
- Žáka vedeme ke kontrole psaného textu a opravování chyb.
- Nezvýrazňujeme všechny chyby červeně ve viditelně vysoce chybovém textu (snížení motivace, fixace chyby).
- Slovo, které je psáno opakovaně chybně, napsat správně nějakým barevným psacím náčiním. (Zelinková, 2000, str. 90).

DYSKALKULIE (porucha matematických schopností)

Příklady postupů a doporučení:

- Neopomíjet důležitost názornosti. Využívat velké množství pomůcek jako kostky, obrázky číslic a k nim přiřazování daného množství tvarů a tak podobně.
- Žák říká zřetelně co dělá a jak postupuje v řešení daného výpočtu. Díky tomu se učitel dobře orientuje a může v čas pomoci.
- Při psaní dbáme na správném umístění číslic a dalších symbolů.
- Střídáme úkony i rytmus i způsob práce, zařazujeme odpočinkové a uvolňovací části. (Zelinková, 2000, str. 105).

DYSPRAXIE (porucha motoriky)

Tato porucha je neustále přítomná v každém pohybu a tím může být dost výrazná pro okolí.

Příklady postupů a doporučení:

- Snažíme se o co největší využití dosavadních schopností a dovedností v běžném životě i prostředí a postupně rozvíjet nové funkce.
- Nesrovnávat jeho obratnost s ostatními dětmi.
- Rozvíjíme nejen jemnou a hrubou motoriku, ale i smysly a tím lépe kontrolovat a ovládat jednotlivé části těla a dosahovat cíleným a přesnějším pohybům.
- Požadujeme splnitelné cíle a za každý splněný úkon pochválíme a povzbudíme. (Zelinková, 2015, str. 212).

DIZMUZIE (porucha hudebních schopností)

Hudbu se snažíme ztvárnit pomocí řeči těla a motoriky. Cvičíme a dýcháme do hudby. Grafickým nebo motorickým projevem znázorňujeme výšku, sílu a barvu tónu. (Michalová, 2016, str. 78).

3.2 Hodnocení a klasifikace žáka s SPU

Hodnocení žáků s SPU není jednoduché a zásadně může ovlivnit další rozvoj jedince na celý jeho život. Už v začátcích hodnocení a klasifikace těchto žáků, byla tato skutečnost známá. V roce 1972 byl vypracován systém slovního hodnocení a zřizovány speciální třídy. Speciální třídy mají své klady i zápory. Jako pozitivum je bráno to, že žáci nezažívají takový psychický tlak od okolí, učitel má větší prostor pro používání speciálních metod i pomůcek a díky menšímu počtu žáků je přístup individuálnější. Oproti tomu žáci žijí v určité uzavřené komunitě. Ti, kteří jsou v té třídě schopnější postrádají „tahouna“. Po případném přechodu a integraci do normální třídy se jejich problémy většinou prohlubují. Záleží však na povaze daného jedince. V dnešní době se začíná upouštět od speciálních tříd a je kladen důraz na začleňování jedinců do kolektivu. (Zelinková, 2000, str. 146).

V roce 1972 byla vydána i Směrnice MŠMT, která tímto zabývá. *V článku III je uvedeno, že žáci jsou po dobu pobytu ve specializované třídě hodnoceny slovně, alespoň jedno kvalifikační období před odchodem ze specializované třídy se hodnotí číselnou kvalifikací.* (Zelinková, 2000, str. 147). Následující dokument byl Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách (SPN, 1986) Popisoval základní poruchy učení, návody a rady týkající se práce s žáky, ale neformuloval klasifikační stupně. Významně však pomohl k informovanosti jak pedagogických pracovníků, tak laické veřejnosti. Nejnovější je Pokyn MŠMT ČR č.**j.**: 13 711/2001-24**.** V čl. 5 nalezneme hodnocení a klasifikaci žáků.

(1) Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na všech stupních vzdělávání.

(2) Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků zejména ve věku plnění povinné školní docházky je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení, hodnotit jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.

(3) Při klasifikaci žáků ve věku plnění povinné školní docházky se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení.

(4) Doporučuje se sdělit vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.

O případné slovní hodnocení musí být zažádáno přes speciální formulář ve škole.

[cit. 2018-07-23].

4. STUDENT STŘEDNÍ ŠKOLY SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

4.1 Fyzický, psychický, citový a sociální vývoj adolescenta

Období nástupu studentů na střední školy přichází v době adolescence a provází ho také doba pohlavního dospívání tedy puberta. Tato období vývoje jsou pro každého mladého člověka zásadním, ale také obtížným zlomem v jeho dosavadním životě. Jací budeme v tomto dramatickém období fyzického, ale také duševního vývoje člověka závisí už na ranném dětství. Největší vliv na nás mají rodiče, prostředí, významně nás utváří také vztahy s našimi vrstevníky a celkově naše pozitivní i negativní zkušenosti a zážitky. (Michalová, 2016, str. 256). Za adolescentní období života považujeme zpravidla období mezi jedenáctým a dvacátým rokem života. Začátek pubertálního vývoje je pak rozdílný u chlapců a u dívek. U dívek přichází nejčastěji mezi osmým a třináctým rokem života u chlapců zhruba o půl roku až rok později. Během tohoto období dochází k fyzickému vyzrávání a je zakončeno pohlavní zralostí a schopností reprodukce. S koncem období adolescence končí proces růstu, i když dnes často hovoříme o adolescenci ve spojitosti s vývojem psychickým, který se často od fyzického vývoje významně liší. Mladí lidé v období dospívání se snaží najít samy sebe, vnitřně se osamostatnit a nebýt už tím dítětem za, kterého ho do té doby rodiče i okolí považovalo. Patrná je snaha vydobýt si „své místo na světě“, ustanovit si vlastní cíle, hodnoty a postoje nezávisle zejména na svých rodičích, ale často též proti obvyklým společenským trendům či aktuálním obecně uznávaným názorům a postojům. Období dospívání a zejména pak puberty je také provázeno citovou nevyrovnaností, která se pojí s obdobím rychlého růstu, ale hlavně pohlavního dospívání a hormonálním změnám, které v mladém těle probíhají. Přestup ze základní školy či srovnatelného stupně primárního vzdělávání na střední školy navíc provází pocit nejisté budoucnosti v podobě úspěšného či neúspěšného podávání žádosti o přijetí do studia na konkrétní střední školu. Následně vznikají nové sociální vazby a některá původní přátelství či vztahy utvářené na základním stupni vzdělávání se oslabují či zanikají. Samostatnou roli pak hraje zahájení sexuálního života, které provází citová vzplanutí a zvýšená potřeba citového propojení. Jakékoliv projevy fyzické nedokonalosti nebo jiného fyzického či

psychického nedostatku tak mladý člověk vnímá mnohem citlivěji než dospělý jedinec. Jedním z takových nedostatků tak mohou být též specifické poruchy učení, které v případě, že nejsou včas podchyceny a adekvátním způsobem zohledněny v procesu učení, mohou v důsledku prohlubovat frustraci a jiné negativní citové a pocitové vnímání sebe sama u mladého člověka v období adolescence. *„U dospívajících bývá příčinou traumatických krizí masivní školní neúspěšnost znamenající závažné důsledky pro představy o životním uplatnění; vyloučení ze studia.“* (Helus, 2007, str. 97).

4.2 Projevy SPU u studenta SŠ ve vztahu k období dospívání

Výzkumů týkající se adolescentů a dospělých s SPU je několik. Mezi známá jména patří kanadští vědci Shagrif a Siegelová (1994), ti stanovují typy obtíží na podkladu výsledků školních nedostatků. Rozsáhlejší výzkum vypracovali Felton, Naylor a Wood (1990), kteří za pomocí testů inteligenčních, výkonu, sluchově verbálních, zautomatizovaného pojmenování, Testu Reyovy figury a dalších, chce potvrdit validitu Halsteadovy-Reitanovy baterie. Jedním z testů pro adolescenty u nás je test fonologického zpracování od Wagnera, Torgesena a Rashotte (1999) a vychází z desetiletého výzkumu. *„Autoři definují fonologické zpracování informací jako druh sluchového zpracování, které se zásadně vztahuje k dobrým dovednostem psaní a je nejčastější příčinou poruch učení.“* (Pokorná, 2010, str. 50). Autoři Pratt a Brady (1988) dokládají vhodnost použití fonologických dětských testu pro adolescenty a dospělé. Vykazují stejné obtíže. (Pokorná, 2010, str. 51). Vazba mezi negativním hodnocením sebe sama a specifickými poruchami učení byla prokázána již v dřívějších zahraničních studiích a výzkumech např. ve studiích Dr. T. Bryan z univerzity Chicago. (Matěječek, 1993, str. 184). Tyto i jiné výzkumy potvrdili, že „*děti s poruchami učení mají o sobě horší mínění než ostatní spolužáci. Jestliže mají v čemkoliv úspěch, významně častěji, soudí, že to bylo štěstí, a nikoliv zasloužený výsledek vlastní snahy o vlastní dovedností.“* (Matějček, 1993, str. 184). V období adolescence tak specifické poruchy učení prohlubují již tak nepřehlednou citovou situaci mladého člověka. Ztráta motivace a horšení studijních výsledků v předmětech dotčených specifickou poruchou, tak může významně narůstat. Konsekvenční tak je vztah nejen schopností a dovedností např. ve čtení, psaní, počítání, ale významnou

roli hrají i sociální vztahy a dovednosti, které mohou být SPU dotčeny. Jako je komunikace, sociální strategie, sociální kognice a percepce. Vzniká tak určitý opakující se cyklus školních neúspěchů, ve kterým se žák točí stále dá a dál. Byl proveden i výzkum, který se zabýval vlivem školních neúspěchů. Ten byl nazván Začarovaný kruh poruch učení a zasloužili se o něj D. Betz a H. Breuningerová (1993). *„Tento kruh se utváří ve čtyřech stadiích. Na počátku, když dítě vstupuje do školy, je všechno v pořádku. Učitel, rodiče i dítě nepředpokládají žádné obtíže. Jakmile však dítě nedosahuje očekávaných výkonů, přestože mu rodiče pomáhají a učitel se snaží, jak nejlépe dovede, začíná se rozvíjet první začarovaný kruh. Neúspěch působí dvěma směry. Předně snižuje sebejistotu a sebehodnocení dítěte a na druhé straně působí i na sociální vztahy, protože neúspěch dítěte vnímají i jeho spolužáci, rodiče a učitel.“* (Pokorná, 2010, str. 150). Žák většinou vyvine neadekvátní negativní reakci na situaci a díky tomu rodič a učitel přitvrdí. Školní neúspěchy narůstají a reakce se opakují a nová látka přichází i přes to, že žák nezvládl ani tu předchozí. Dítě zažívá pocity strachu, nejistoty a často začne panikařit. Bezmoc zažívají učitelé i rodiče. K přerušení tohoto kolotoče muže posloužit změna postojů jak u učitele, tak rodiče. Může to pomoci k vyššímu sebehodnocení u žáka s SPU a následnému lepšímu výkonu a lze pomalu přistoupit k nápravě. Ta je samozřejmě nejjednodušší na začátku začarovaného kruhu a předešli tím problémovému chování. Dítě přirozeně touží po uznání rodiče a snaží se být znovu úspěšné. (Pokorná, 2010, str. 152).

Mezi projevy dysfunkcí patří: neschopnost plnit časové hranice, špatná organizovanost, či orientace v prostoru, nepřirozená potřeba si prosazovat své potřeby, a to i na úkor ostatních, špatná sociální přizpůsobivost, nezodpovědnost, impulzivita, horší soustředěnost, problém s akceptováním autorit i v dorozumívání (neschopnost si vybavit slovo v dané chvíli), neadekvátní a časté změny nálad. (Michalová, 2016, str. 259). Laicky řečeno, děti se specifickými poruchami učení mohou v období dospívání mít problém o jejich projevech a komplikacích, které jim v učení přináší hovořit. Mohou je též bagatelizovat, zakrývat, či spojovat se zcela nesouvisejícími věcmi, nebo jim naopak přisuzovat příliš velkou váhu, obávat se jich, nechat se jimi traumatizovat či pociťovat obavy z ostrakizace ve spojitosti s SPU nebo s metodami a technikami, které jsou pro diagnostiku i nápravu nezbytné.

Všechny tyto aspekty tak dávají prostor se zaměřit právě na souvislosti specifických poruch učení ve vztahu k vyučování na středních školách.

4.3 Diagnostika a osobnost žáků s SPU na SŠ

Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých bývá v porovnání s diagnostikou u dětí a studentů primárního stupně vzdělávání ztížená. Například u čtení se snaží o zakrytí nedostatků. Lidé dospělí a na prahu dospělosti již jsou si schopni vytvořit určitý způsob, jak projevy SPU zdánlivě eliminovat. Aby čtení vypadalo plynulejší využívají několik klamů posluchače. Jednou z takových technik, které používají dyslektici, aby jejich čtený projev působil plynuje je například opakování poslední čtené části či posledního slova, čímž získávají delší čas na analýzu následujícího textu a jeho následnou reprodukci. Další z technik, která pomáhá plynulému čtení dyslektiků je tzv. „domýšlení konců“, kde místo přesné reprodukce psaného textu tito žáci a též dospělí lidé dokončují slova nebo věty na základě předcházející zkušenosti, podobnosti a intuice. Tím opět získávají mentální čas pro zpracování a reprodukci následujícího textu a v posluchačích navozují dojem, že jejich čtení je zcela plynulé. Proto je při primární diagnostice u dospělých a dospívajících, před jejich případným odesláním do specifické pedagogicko-psychologické poradny, důležitější sledování dlouhodobějších trendů, jako jsou studijní výsledky v referenčních teoretických předmětech (český jazyk, cizí jazyk, matematika) a následně jejich kombinace zejména s ověřováním jednotlivých dovedností. Příkladem může být ověřování pochopení čteného textu, nebo porozumění matematických operací rozborem a přirovnáním k příkladům z praxe, které může odhalit rozdíly mezi skutečným obsahem textu či matematické úlohy a jejich interpretací, kterou si jedinec s SPU vytváří či dotváří za pomoci svých zkušeností a intuice. Lidé zabývající se výzkumem poruch SPU v matematice tvrdí, že se objevují jako izolovaný deficit, který je zapříčiněn nějakým drobným poškozením mozku v ranném dětství. (Pokorná, 2010, str. 55).

PRAKTICKÁ ČÁST

V této části bakalářské jsem se věnovala vlastnímu výzkumu, který se skládá z dotazníkového šetření mezi žáky a rozhovorů s vybranými učiteli. Jeden z mnoha cílů sekundárního vzdělávání je žáky připravit na budoucí povolání a začlenění do společnosti. Žáci s SPU mají toto složitější díky specifickým poruchám učení, které ovlivňují celý jejich život. Nejsou to jen problémy ve škole, ale i v osobním životě. Je důležité, aby poznali pocit úspěchu a také to, že se dá s SPU pracovat, omezit jeho dopady či je zcela odstranit.

Cílem práce je v této části zjistit, jednak aktuální výskyt SPU mezi žáky studujícími na vybraných školách se zaměřením na praktické obory, tak i vnímání náročnosti teoretických a praktických předmětů. Zjistit z dotazníkového šetření jaký je výskyt diagnostikovaných SPU mezi oslovenými žáky obecně, jaké konkrétní nejběžnější poruchy učení jim byli diagnostikovány a zjistit též možné souvislosti mezi volbou studijního oboru, preferencí teoretických a praktických předmětů, výsledky žáků v teoretických a praktických předmětech na základě hodnocení lepší/horší, které sami uvádějí.

5 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL

Školy jsem vybírala v Praze, dle genderového obsazení žáků. Zvolila jsem si cíleně školu s obory kadeřnice a kuchař-číšník, na kterou se většinou hlásí především dívky, a technickou, ve které se žáci učí opravovat vozidla a stroje, kam chodí skoro samí chlapci. Jedna z nich má více jak půl stoletou tradici a ta druhá polovinu z toho, takže se nejedná o nové školy a už mají svou tradici a úspěchy. Mají moderně vybavené učebny a používají i aktuální technologie a poznatky v oboru, takže se dá říci, že se řadí mezi ty nejlepší ve svém oboru. Žákům umožnují se i zdokonalovat a růst mimo školu, a to v různých soutěžích a akcích, kterých se účastní. Nabízí velké množství mimoškolních aktivit. Disponují i vlastními jídelnami a ubytováním v areálu škol. Takže po těchto stránkách by měli mít žáci hodně podobné podmínky pro studium, což bylo žádoucí i pro můj výzkum.

5.1 Metody

Kvantitativní výzkum: Pro výzkumné šetření-dotazníky (viz příloha č.1) jsem zvolila dva druhy středních škol. První z nich má obory, do kterých se z valné většiny hlásí více dívky – kadeřnice, kuchař-číšník. U druhé zvolené střední školy je tomu právě naopak – automechanici. Díky této kombinaci lze ve výzkumu docílit genderové vyváženosti. Šetření bylo prováděno na středních školách se sídlem v Praze.

Kvalitativní výzkum: K této části výzkumu jsem použila strukturované rozhovory s učiteli (viz příloha str: 2; 3; 4) daných oboru. Rozhovor jsem provedla se třemi učitelkami, pracujícími v oboru dva, šest a devět let. Dvě z nich učily jak teoretickou vyučovací jednotku, tak i praktickou vyučovací jednotku u rozdílných oborů. Rozhovory byly nahrávány na záznamovou jednotku a potom přepsány.

5.2 Dotazníkové šetření

Dotazníky (viz. Příloha č.1) byly rozdány napříč ročníky. Třídy se lišily počtem žáků s SPU. Ze 131 dotazníků musel být jeden vyřazen kvůli chybnému vyplnění. Ostatní byly vyhodnoceny jako validní, protože nijak nezkreslovaly výsledky i přes to, že nebylo splněno zadání v tom smyslu, že se má kroužkovat, a ne podtrhávat či dávat do rámečku odpověď. Ze 130 vyhodnocovaných dotazníků vyplynulo, že 39 žáků trpí nějakým druhem SPU. V tabulkách jsou tito žáci zobraceni před lomítkem, za ním je uveden údaj týkající se celkového počtu žáků.

Jsem dívka či chlapec?

tabulka č.1	celkový počet	z toho žáci s SPU
Dívky	53 (41 %)	12 (31 %)
Chlapci	77 (59 %)	27 (69 %)
Celkem	130	39

Z tabulky číslo jedna jsem dospěla k zjištění, že 35 % chlapců z celkového vzorku má diagnostikované SPU a 23 % děvčat. Takže v mém vybraném vzorku studentu středních odborných škol je diagnóza SPU indikována ve vyšším počtu u chlapců než u dívek, ale není to stejný poměr jako uvádí paní doktorka Pokorná a to 3:1.

Studijní obor jsem si vybral/a sám/a?			
Tabulka č.2	Ano	ne	S pomocí rodiče
Dívky	**6**/ 25 (47 %)	**3**/ 12 (23 %)	**3**/ 16 (30 %)
Chlapci	**23**/ 65 (84 %)	**1**/ 3 (4 %)	**3**/ 9 (12 %)
Celkem	**29**/90	**4**/15	**6**/25

Tabulka číslo dvě vypovídá o výběru oboru žáky a možném ovlivnění tohoto rozhodnutí třetí osobou, ať už rodičem či někým dalším. Předpokládám, že by to mohlo být tím, že dívky jsou více ovlivnitelné, dle mého vzorku až z poloviny

(53 %). Oproti tomu je u chlapců zřejmé, že si do výběru nenechali moc zasahovat a domlouvat okolím. *„Chlapci jsou méně přizpůsobivý, což odpovídá kulturnímu statusu při jejich výchově.“* (Pokorná, 2010, str. 35). Chlapců SPU se samo rozhodlo 23 z celkového počtu 27, což odpovídá 85 %. Dívky s SPU byly z 50 % ovlivnitelné třetí osobou.

Po dokončení studia chci zůstat v oboru?					
Tabulka č.3	Ano	spíše ano	Nevím	spíše ne	Ne
Dívky	**1**/7 (13 %)	**4**/22 (42 %)	**5**/15 (28 %)	**0**/3 (6 %)	**2**/6 (11 %)
Chlapci	**11**/37 (48 %)	**8**/17 (22 %)	**5**/15 (19 %)	**2**/5 (6 %)	**1**/3 (4 %)
Celkem	**12**/44	**12**/39	**10**/30	**2**/8	**3**/9

Díky získání odpovědí na tuto otázku, lze říci, že žáci už mají celkem zřetelnou představu o budoucím povolání. Bohužel je tu velké množství žáků, kteří neví, nebo už ví, že v oboru zůstat nechtějí. Což je škoda a nemluví to v prospěch studovaných oborů. Dívky mají větší problém zaujmout vyhraněný názor oproti chlapcům. Žáci s SPU, ale jen málo kdy odpovídají, že v oboru zůstat nechtějí. Většina v nich plánuje v oboru zůstat a čtvrtina z nich dosud není rozhodnuta.

	Ve škole mě baví?		**Lepší známky mám v?**	
Tabulka č.4	Teoretická v.j.	Praktická v.j.	Teoretická v.j.	Praktická v.j.
Dívky	**2**/5	**10**/45	**2**/3	1**0**/49
Chlapci	**1**/5	**25**/71	**1**/8	**25**/67
Celkem	**3**/10	**35**/116	**3**/11	**35**/116

Tyto dvě otázky jsem dala do jedné tabulky, protože jsem chtěla porovnat, zda se budou alespoň trochu lišit odpovědi. Protože povětšinou, když má žák pocit úspěchu v dané části zde v praxi, tak v ní má i lepší známky. Což se potvrdilo. Pozitivní

výsledek je, že alespoň tři žáci z toho dvě dívky mají raději teorii a stejné množství udává, že má lepší známky i přes to že mají SPU.

Vím, co jsou poruchy učení? (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie atd.)			
Tabulka č.5	Ano	Ne	Nevím
Dívky	**11**/45 (85 %)	**1**/2(11 %)	2 (4 %)
Chlapci	**27**/74 (96 %)	1 (1 %)	2 (3 %)
Celkem	119	7	4

Tyto výsledky ukazují, že žáci na vybraných středních školách, mají nějaké povědomí, o specifických poruchách učení. Je zajímavé, že dívky mají zápornou odpověď a to o 11% větší než chlapci. Jedna dívka SPU uvedla že má diagnostikovanou SPU a přesto zaškrtla, že neví, co jsou to poruchy učení.

Jaká porucha učení mi byla diagnostikována odborníky?						
Tabulka č.6	Žádná	Jiná	dyslexie	dysgrafie	dyskalkulie	dysortografie
Dívky	41	2	7	4	6	5
Chlapci	51	1	26	16	3	4
Celkem	92	3	33	20	9	9

Tabulka číslo šest vypovídá o rozložení specifických poruch učení dle typu na vybraných školách. Můžeme říci, že dyslexie je v největším zastoupeni u chlapců

a to z 96 % diagnostikovaných a ve více než třetině případů což je 33 % je to jediná diagnostikovaná SPU u daného studenta. Chlapců s poruchou je ve vzorku 26, takže všichni mají dyslexii a většina v kombinaci s jinou SPU. Nejčastěji u nich byla uváděna dyslexie v kombinaci s dysgrafií. Naopak u dívek je dyslexie jako zcela samostatná uváděna jen v 16 % případů. Ostatní SPU jsou též vyváženě zastoupené.

5. 3 Zhodnocení dotazníkového šetření

Celkem bylo diagnostikováno 39 respondentů s SPU z 131 odevzdaných dotazníků. Jeden dotazník musel být vyřazen pro odpověď už ne, která by vyhodnocení zkreslovala. Pro zajímavost se jednalo o dyslektika a dysgrafika, dle vyplněného zbytku dotazníku. Z diagnostikovaného počtu žáků bylo 31 % bylo dívek a 69 % chlapců, což je 9 % vyšší poměr chlapců vůči dívkám, než je poměr mezi všemi odevzdanými dotazníky. Což ukazuje na potenciálně vyšší procento výskytu SPU u chlapců než u dívek. Žáci s SPU byly ve výběru školy samostatnější než ti s poruchou a to o 7 %. Nelze tak říci, že by studenti s SPU byli více ovlivňováni při výběru studia než žáci bez poruch. Z celkového počtu 130 žáků se jich zcela samostatně rozhodovalo jen 90. V otázce setrvání v oboru se lišily skupiny jen nepatrně (3 %) a to ve prospěch studentů bez poruchy. Ti odpovídali, že chtějí zůstat v oboru ze 65 %. Bohužel je toto číslo hodně nízké u obou dotazovaných. Všeobecný předpoklad je, že žáci s SPU nezvládají teoretické předměty, avšak se ukázalo, že tři žáci preferují teoretické předměty před praktickými. Může to svědčit i o tom, že náprava proběhla úspěšně a nebrání jim tak dále ve studiu. Informovanost studentů o specifických poruchách učení (dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie), je nadmíru uspokojivá. Z 97 % vědí o co se jedná. Jedna odpověď byla záporná i přes to, že dotazovaný odpověděl, že mu byla diagnostikována porucha učení. Z poruch učení má největší zastoupení v daném vzorku dyslexie (79 %) dysgrafie (49 %), dysortografie (23 %), dyskalkulie (23 %) a 8 % označilo, že trpí jinou poruchou.

5. 4 Rozhovor s učitelkami

Měla jsem možnost provést rozhovor se začínající učitelkou, tak i s dvěma dlouholetými učitelkami. Shodně mi všechny řekly, že náročnější je pro žáky se specifickými potřebami teorie než praxe, také se vyjádřili, že záleží na dané dysfunkci či kombinacích SPU. Od jedné z nich jsem se ale i dozvěděla, že někdy

žáci s SPU mohou mít větší problémy na praxích, a to i v případě, že mají s motorikou a koordinací pohybů. Další těžkosti, které se mohou objevit během praxe jsou v rozložení práce i její posloupnosti, v rozvržení času a v bezpečnosti. I přes navýšení časového limitu na daný úkon se stává, že práci nestihnou. Tato informace nám může poskytnout vysvětlení, proč někteří žáci s SPU mají lepší známky v teoretických předmětech. Z rozhovoru vyplývá i to, že by si obor měli volit především sami, nebo s doporučením, aby k němu měli nějaký cit, a nejen aby měli splněný stupínek na pomyslném sociálním žebříčku. Opakovaně bylo učitelkami poukázáno i na fakt, že svou roli tu neodmyslitelně hrají též rodiče a zejména to, jak s dětmi s SPU pracují a jak je podporují. Přístup rodičů se potom u dětí ve škole pozitivně či negativně odráží. Když rodičům na svých dětech záleží a danou záležitost s nimi řeší, tak mohou být tyto úspěšnější i v teorii. Dále, že je všeobecně důležitá motivace od okolí. Bývá patrné, že když žák obdrží pochvalu, tak je vidět, jak ho to těší a může být díky tomu úspěšnější a snažit se dále zlepšovat. Celkově prý závisí i na kolektivu, a hlavně na zkušenostech z minulosti ze základní školy a jak se s nimi ta daná osobnost dokáže vyrovnat. Zde je na místě tuto odpověď podpořit citací: *„Mnozí učitelé kladou větší důraz na výkon a vztahů mezi dětmi si příliš nevšímají, protože je nepovažují za důležité. Avšak spokojenost ve třídě je jedním z důležitých předpokladů dobrého výkonu, to platí zcela obecně a u jakkoliv znevýhodněných dětí ještě víc.“* (Matěječek, Vágnerová, 2006, str. 244). Závěrem se shodovaly, že je určitě dobré pro žáky s SPU začleňování do kolektivu. Jedna dodala, že to není dobré jen tehdy pokud to je na úkor zbytku třídy, a to, když daný žák hodiny narušuje natolik, že to není únosné, tak by tam být prostě neměl.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo prozkoumat výskyt specifických poruch učení na vybraných středních odborných školách, porovnat vnímání náročnosti praktických a teoretických předmětů žáky a učiteli. Potvrdily se závěry z odborné literatury, které mluví o tom, že SPU zastoupeny více mezi chlapci. (Pokorná, 2010, str. 34).

Jak žáci s SPU, tak bez nich vnímají náročnost praktických a teoretických předmětů dost podobně. Mezi třiceti devíti diagnostikovanými žáky jsou tří, které více baví teoretická část, a dokonce uvádí i lepší známky. Důvodem by mohlo být, dle rozhovorů, že se u nich vyskytují větší problémy v praktické jednotce.

V celé šíři problematiky je také třeba si uvědomit, že diagnostika SPU probíhá v největší míře na základní škole, ale neznamená to, že se zde podařilo podchytit všechny žáky. Na což poukazují i vyplněné dotazníky, tedy především jejich způsob vyplnění. Některé z dotazníků nesou patrné indikátory žáků s SPU, které se pojí s právě s některou ze specifických poruch, jako například s dysortografií. Objevovalo se například přeškrtávání, podtrhávání a rámečkování i přes to, že v zadání bylo kroužkujte. Bylo by tedy velmi zajímavé v tomto tématu dále pokračovat a případně v navazujícím výzkumu se více zaměřit na výskyt „skrytých“ SPU, tedy na možný výskyt SPU u nediagnostikovaných žáků odborných středních škol.

V celkovém rámci SPU pak hrají velkou roli rodiče i učitelé. Z rozhovorů s pedagogy, se kterými jsem během vypracování práce měla možnost hovořit jasně vyplývá, že když se podaří na střední škole vybudovat u žáků pocit možného úspěchu i přes jejich problémy s SPU, tak je možné, že se dotyčnému otevřou snadněji další „dveře“. Je také pravděpodobné, že bude chtít a také moci třeba dále studovat, či se úspěšně dále věnovat svému oboru a bude tak úspěšnější i v osobním životě a celkově užitečný pro celou společnost. Domnívám se, že v dnešní době učitel neplní stejnou roli jako v minulosti, kdy byl nedostatek knih a informace nebyly k dostání pro všechny a on byl jeden z mála lidí, kteří to vědění předávali dál. Dnes už by podle mého názoru a též podle názoru oslovených učitelů měl žáky na střední škole především učit zpracovávat efektivně informace, aby je uměli použít, snažit se u nich probudit zájem o všeobecný přehled, ekologii, sociální cítění

a pedagog by ho v tomto cíli měl vést a hlavně podporovat. Zároveň, ale pokud mu SPU neumožňuje se tímto směrem rozvíjet, mělo by mu být umožněno studovat individuálním či jiným specifickým způsobem tak, aby jeho začlenění do kolektivu nebrzdilo ostatní studenty či nebránilo pedagogům plnit svou roli. Dopřejme tedy všem žákům s nějakým hendikepem vkročit do toho světa „dospělých" co s nejmenším znevýhodněním a co největším sebevědomím a pocitem úspěchu. Mějme na paměti: *„Pokud se člověk od dětství odlišuje, může to mít dopad na jeho emocionální i sociální život a v dospělosti i na ekonomickou úroveň."* (Zelinková, Čedík, 2013, str. 28).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 65 s. ISBN 978-80-7290-657-4

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Vyd. 2., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a kol. Sociální aspekty dyslexie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze; 8. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Analýza dílčích aspektů specifických poruch. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-7290-205-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. 298 stran. ISBN 978-80-7311-166-3.

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

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.

ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 139 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, ©1994. 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

MŠMT ČR. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. [cit. 2018-07-23]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf/evropsky-ramec-kvalifikaci-1

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1- dotazník vzorový

Příloha č.2; 3; 4 - rozhovory