

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychosociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí magisterské práce: doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc

Diplomantka: Markéta Bucharová

Praha 2007

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze za odborného vedení vedoucího diplomové práce doc. PaedDr. Olgy Zelinkové, CSc, které bych chtěla touto cestou poděkovat.

Dále prohlašuji, že veškeré podklady, ze kterých jsem čerpala, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000Sb. Zejména se skutečností, že UK – HTF má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je UK – HTF oprávněna ode mne požadovat úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním v knihovně UK – HTF.

V Praze dne 13. července 2007

Markéta Bucharová

Uplatnění absolventů specializovaných tříd pro žáky s dyslexií

**Assertion of graduates from specialized classes for students with
dyslexia**

Anotace :

Tato diplomová práce se snaží zjistit účinnost péče o žáky specializovaných tříd, jak hodnotí třídy pro žáky s dyslexií jejich bývalí žáci a jaké mají tito žáci současné uplatnění. Základním úkolem je rozbor a srovnání konkrétních odpovědí od absolventů těchto tříd získaných z jednotlivých dotazníků. Na základě získaných výsledků se dále snaží posoudit, jakým směrem by se uvedené střední školy měly do budoucna vydat, aby jejich studenti – absolventi specializovaných tříd byli maximálně spokojeni. Zároveň se s výsledky jednotlivých dotazníků obrací na I. Základní školu v Mladé Boleslavi, ze které jsou všichni respondenti a které se touto cestou také snaží poradit a tím tedy i přispět k dalšímu zlepšování podmínek pro studium na této škole.

Střední školy a, v tomto případě, I. Základní škola v Mladé Boleslavi se nutně stávají vědomě či nevědomě součástí toho, jaké bude ono uplatnění absolventů specializovaných tříd pro žáky s dyslexií. Aby byla jejich spolupráce co nejefektivnější, je jistě zapotřebí kvalitní orientace středních i základních škol v tzv. studijním světě těchto absolventů.

Postup, který je použit, se pokouší problematiku dětí s poruchou učení a chování především na školách středních co nejvíce přiblížit a tím tedy vlastně tuto situaci ulehčit všem zúčastněným.

Annotation :

This graduation theses endeavour to find out the efficiency of care of specialist classes students, how former students evaluate classes for dyslexic students and how they assert themselves. The main goal is to analyse and compare concrete answers from absolvents of those classes collected from questionnaires. Furthermore based on those gathered results is trying to consider in which direction these high schools should be heading to, to be most satisfactory for the students – specialized classes absolvents. Also it returns results of questionnaires to I. Elementary school in Mlada Boleslav that all respondents had visited and thereby tries to give an advise and contribute to further development of conditions for study.

High schools, and in our case I. Elementary school in Mladá Boleslav, are becoming, aware or unaware, contributors of the future assert of absolvents from specialized school for dyslexic students.

Methodology that has been used tries to approach and draw near the problem of children with reading and behaviour disability especially at high schools and also simplify the situation to all participants.

Obsah :

Anotace	4
Annotation	4
1 ÚVOD	7
2 TEORETICKO - METODOLOGICKÁ ČÁST	9
2.1 Specifické poruchy učení.....	9
2.1.1 Charakteristika nejčastějších specifických poruch učení.....	10
2.1.2 Příčiny specifických poruch učení.....	14
2.1.3 Výskyt specifických poruch učení.....	17
2.2 Specifické poruchy chování.....	17
2.2.1 Co to jsou lehké mozkové dysfunkce.....	18
2.2.2 Příčiny specifických poruch chování.....	20
2.3 Individuální vzdělávací plán.....	21
2.3.1 Individuálně vzdělávací plán a právní normy.....	21
2.3.2 Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu.....	24
2.4 Sociální aspekty dyslexie.....	26
2.4.1 Řešení sociálních problémů dětí se SPU.....	29
2.4.2 Prognóza SPU a jejich důsledky v adolescenci.....	30
2.5 Přejít žáků se SPU na střední školu.....	31
2.5.1 Tolerance k žákům se SPU.....	32
3 PRAKTICKÁ ČÁST	35
3.1 Výzkum (2006 – 2007).....	35
3.1.1 Příprava výzkumu.....	35
3.1.2 Třídní výkazy a hledání absolventů.....	35
3.1.3 Sčítání a třídění vrácených dotazníků.....	35
3.1.4 Vyhodnocení dotazníků.....	37
3.1.4.1 Dotazník – výsledky a vyhodnocení	37
4 ZÁVĚR	56
5 SEZNAM TABULEK	62
6 SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ DAT	64
6.1 Odkazy.....	65
7 PŘÍLOHY	67

1 Úvod

Problematika specifických poruch učení a chování získala v naší době na závažnosti, protože neumět např. dobře číst a psát znamená mít uzavřenou cestu k dalšímu vzdělávání a informacím. Přestože o dané problematice bylo již hodně napsáno, domnívám se, že se stále jedná o otázky vysoce aktuální. Nezávisle na inteligenci mívají totiž děti se specifickými poruchami učení a chování ve škole opakované neúspěchy a výkyvy v práci; jejich obtíže ve výuce bývají často přičítány nedostatku píle, přestože mnohdy vyvíjejí maximální úsilí a snahu. Je proto nutné v práci s těmito dětmi pokračovat, abychom byli schopni dostát požadavkům a nárokům současnosti. Poruchy tohoto typu patří k lidské existenci a budeme se s nimi jistě setkávat i v 21. století.

V České republice se často hovoří o dobře propracované péči o děti se specifickými poruchami učení a chování v mladším školním věku, a to nejen po stránce diagnostické, ale i reedukační, nejen ve specializovaných třídách, ale i v rámci integrace do běžných tříd základních škol. Tato stabilizovaná situace nastala zhruba v 80. letech. V roce 1986 byl vydán metodický návod k hodnocení i klasifikaci a pokračilo množství výzkumných prací zabývajících se i sociálními důsledky specifických vývojových poruch učení. Problémem však zůstává péče o žáky, u nichž vliv dyslexie (dysgrafie, dysortografie...) přetrvává též ve starším školním věku.

K významnějšímu rozvoji došlo v 80. letech, kdy bylo stanoveno, že specializované třídy mohou vznikat i na druhém stupni základní školy. Předpisy se dotýkají určitého zohlednění dětí se specifickými poruchami učení a chování též na středních školách a učilištích. Lze pro ně zcela legálně vytvářet plně organizované speciální školy, jakou je například i I. Základní škola v Mladé Boleslavi. Na této speciální škole je pro děti se specifickými poruchami učení a chování k dispozici jak první, tak i druhý stupeň.

Přestože legislativně je částečně zajištěna péče o žáky se specifickými poruchami učení a chování i na středních školách (záleží však dosud do značné míry na benevolenci vedení každé této školy), nelze samozřejmě požadovat na každém zařízení úlevy takového rozsahu, aby byly v rozporu s požadovaným profilem absolventů daných škol. Neznamená to, že by žák nemusel nic dělat, nejedná se o osvobození od školních povinností. Je však nutné objektivně společně s rodiči zvážit možnosti dítěte a nároky na něj kladené upravovat dle stupně poruchy.

Zatímco první část této diplomové práce je věnovaná obecným informacím a otázkám spojeným se specifickými poruchami učení a chování, druhá – praktická část této práce se snaží spíše konkrétně, a to na základě výzkumu provedeného pomocí dotazníků, problematiku

dětí s poruchou učení a chování především na školách středních co nejvíce přiblížit. Neznám lepší způsob, jak se blíže k této problematice dostat, než prostřednictvím reálných a opravdových odpovědí absolventů specializovaných tříd, tedy těch nejpovolanějších.

Je zřejmé, že se obě části této diplomové práce snaží o totéž (pouze jinými prostředky), snaží se informovat a tím odkrývat možné omyly, mýty, lži a polopravdy. A pro koho že je toto „odkrývání“ určeno? Především pro ty, kterým není uplatnění absolventů specializovaných tříd pro žáky s dyslexií lhostejné.

2 Teoreticko - metodologická část

2.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Nevíme, zda všechny SPU mají skutečně biologický podklad, ale jisté je, že provázejí člověka až do dospělosti. Dyslektické obtíže se však v plném rozsahu začnou projevovat teprve v období docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, pravopis, psaní a počítání. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Nejsou ani primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

Právě proto označujeme tyto poruchy jako specifické – z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole z důvodu nemoci, záškoláctví apod. Tyto nespecifické poruchy učení jsou Z. Matějčkem nazvány termínem „nepravé dyslexie čili pseudodyslexie.“¹⁾

Následující definice z roku 1980 je formulována skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“²⁾

„Dyslexie je specifická porucha učení, která má neurobiologické příčiny. Je charakteristická obtížemi v přesném a plynulém poznávání slov, nízkou úrovní pravopisu a dekodování. Tyto obtíže pramení ve většině případů z deficitu ve fonologické oblasti jazyka, který je neočekávaný v porovnání s ostatními kognitivními schopnostmi dítěte, a za předpokladu, že ve třídě je zajištěna efektivní výuka. Sekundárními důsledky mohou být problémy v porozumění čtení, omezená zkušenost se čtením, která brzdí rozvoj slovní zásoby a získávání dalších vědomostí.“³⁾

V. Pokorná se domnívá, že v české odborné literatuře není jasně definována terminologie SPU. Je používáno různých termínů – specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení či krátce vývojové poruchy učení. Pod tyto termíny spadají jiné pojmy, těmto podřazené: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyspinxie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie. ⁴⁾

2.1.1 Charakteristika nejčastějších specifických poruch učení

Charakteristika poruch (s výjimkou charakteristiky dyskalkulie) je převzata z knihy: Zelinková, Olga - *Poruchy učení*.

Předpona **DYS** – v jednotlivých názvech poruch označuje nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. Mezi SPU patří:

- **DYSLEXIE** – specifická porucha osvojování čtenářských dovedností
- **DYSORTOGRAFIE** – specifická porucha osvojování pravopisu
- **DYSGRAFIE** – specifická porucha osvojování psaní
- **DYSPINXIE** – specifická porucha kreslení
- **DYSKALKULIE** – specifická porucha osvojování matematických dovedností
- **DYSPRAXIE** – specifická porucha vykonávání složitějších úkonů
- **DYSMÚZIE** – specifická porucha v osvojování hudebních dovedností

SPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím („šáškování“, upozorňování na sebe nevhodnými formami). Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů.

1. Dyslexie

▪ porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

▪ Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

▪ Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

▪ Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

▪ Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích. Pouhé vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie.

2. Dysortografie

▪ postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.

▪ Specifické dysortografické chyby:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.

- rozlišování sykavek.

- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.

- hranice slov v písmu.

▪ Pravopisné chyby

V minulých letech se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvalo vůbec. Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud věnuje učení dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů však ukazují, že tomu tak není. Přes velkou snahu všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. Příčiny budeme hledat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Například dítě s oslabeným jazykovým citem se sice naučí pádové otázky, zlenění schopno určit pád podstatného jména, ptá se nesprávně. Umí vyjmenovaná slova, ale není schopno přiřadit slova příbuzná. Dalším negativním činitelem je nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů (proces automatizace, pracovní paměť, rychlé vybavování pravidel apod.).

3. Dysgrafie

▪ porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu. Projevuje se v následujících oblastech:

- Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné.
- Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrtá, přepisuje písmena.
- Písemný projev je neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.
- Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

4. Dyspinxie

▪ charakterizujeme ji jako specifickou poruchu kreslení, přičemž nejvýznamnější obtíží - již není pouze úroveň grafomotorická - je neschopnost zpodobení dané představy (tvaru) způsobem adekvátním věku, přiměřeným intelektovým schopnostem a obvyklé sociokulturní úrovni.

5. Dyskalkulie

▪ porucha osvojování matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“ ($2 : 4 = 8$). Neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů (např. ve 4. ročníku při počítání do deseti). Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii.

a) Praktognostická dyskalkulie – porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Dítě nedospívá k pojmu číslo. V oblasti geometrie dítě nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikostí, diferencovat geometrické figury. Zde se projevuje porucha prostorového faktoru matematických schopností, dítě selhává např. při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud se jedná o rozmístění figur v prostoru.

b) Lexická dyskalkulie – jde o neschopnost číst matematické symboly (čísllice, čísla, operační symboly). Při nejtěžší formě dítě není schopno přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehčí formě není schopno přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Objevují se záměny tvarově podobných čísel 3-8, 6-9, římských číslic IV-VI, záměny čísel 12-21, čtení pouze číslic 2, 3, 8 místo čísla 238. Příčinou bývá porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.

c) Ideognostická dyskalkulie – porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Nejlehčí stupeň se projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách, kdy respondent má pochopit vztahy mezi čísly a určit číslo následující (např. 5, 10, 12...). Jedinec s tímto typem poruchy nechápe číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst např. číslo 9, ale neuvědomuje si, že 9 je též $10 - 1$ či 3×3 , polovina z 18 apod. Obtíže se projevují ve slovních úlohách, kdy dítě není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej.

d) Verbální dyskalkulie - dítě má obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenovávání řady číslovek od nejvyšší k nejnižší a naopak, jmenování řady sudých či lichých čísel. Dítě nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.

e) Grafická dyskalkulie - neschopnost psát matematické znaky. (Není totožná s poruchami motoriky.) Jedinec není schopen psát číslice formou diktátu či přepisu, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslice. Písemný projev je neúhledný. Při psaní čísel pod sebe není žák schopen umísťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod. V geometrii se objevují problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace.

f) Operační dyskalkulie – projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další. Často se objevují záměny operací (sčítání-odčítání), při sčítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek, záměny čitatele a jmenovatele. Patří sem i symptomy, které souvisejí s nedostatečným osvojením násobilky, kdy si dítě pomáhá sčítáním čísel nebo počítáním na prstech. Děti s tímto typem poruchy se uchylují k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat z paměti. Mají obtíže i při řešení kombinovaných úloh, kde je třeba udržet v paměti jednotlivé výsledky. Operační dyskalkulie se týká spíše vyšších ročníků, kdy by jednotlivé operace již měly být dostatečně zautomatizovány. ⁵⁾

Izolované sporadické projevy neoznačujeme jako poruchu! Teprve souhrn obtíží a existence průvodních projevů může vést k vyslovení diagnózy.

2.1.2 Příčiny specifických poruch učení

Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.

Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. To je jeden z důvodů, proč nenalezneme stejné dva jedince s poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny.

Uta Frith (1997) shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie lze sledovat v následujících třech rovinách:

1. Biologicko-medicínská rovina

Genetika

Genetickou výbavu člověka tvoří 30-50 tisíc genů. Z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo, zbývajících 70 % se účastní v jiných tělesných systémech a procesech. V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, jako např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Není jeden gen způsobující dyslexii. Existuje přinejmenším několik klíčových genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů. Nejblíže realitě je pravděpodobnostní model, podle něhož určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie. Toto pojetí je v protikladu k modelu jediného genu zodpovědného za určitou poruchu či nemoc a dává přednost označení pravděpodobnost projevů a rizik vlivem genetické výbavy než přímo termínu genetické příčiny.

Struktura a fungování mozku

Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Odlišnosti jsou pouze variacemi, které vznikaly v průběhu mnoha milionů let vývoje ve vzájemném působení s vnějším prostředím. Studium mozku dyslektiků začíná údaji o mikroskopických studiích po smrti jedince a pokračuje až do současnosti k moderním zobrazovacím metodám. Vědci objevili velké anatomické rozdíly, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Změny ve struktuře mozku odpovídají funkčním rozdílům v neurologických zobrazovacích studiích. Ty se promítají do odlišných způsobů učení vysledovaných v kognitivních a vzdělávacích studiích.

Hormonální změny

Výzkumy Ala M. Galaburdy, Normana Geshwinda a dalších autorů s vyšší i nižší průkazností ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu. Testosteron je hormon, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhé straně může omezovat vývoj některých znaků dalších. Proto jsou následujícími poruchami více postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány zvýšenou zdatností hemisféry pravé.

2. Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů různí autoři prokázali deficit v následujících oblastech:

- fonologický deficit,
- vizuální deficit,
- deficity v oblasti řeči a jazyka,
- deficity v procesu automatizace,
- deficity v oblasti paměti,
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů,
- kombinace deficitů.

3. Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny řadíme:

- rozbor procesu čtení,
- rozbor procesu psaní,
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

Uvedené informace o příčinách SPU jsou převzaty z knihy: Zelinková, Olga - *Poruchy učení*. V. Pokorná uvádí model Multidimenzionální etiologie specifických poruch učení. (Pokorná, 2001). Rozsáhlejší pojednání v této oblasti přesahuje cíle této práce.

2.1.3 Výskyt specifických poruch učení

V naší populaci a v našich podmínkách se SPU vyskytují u 5,6% školních dětí (jedná se o údaj ze statistické ročenky 1998/1999 a 1999/2000). Z těchto údajů vyplývá, že z celkového počtu žáků ZŠ – asi 1 071 318 – bylo v daných letech 59 578 žáků s SPU. V běžných třídách je integrováno 47 483 žáků s SPU, 10 519 jich je zařazeno do specializovaných tříd. ⁶⁾

Výskyt SPU je závislý na mnoha činitelích exogenního a endogenního charakteru, mezi které můžeme např. uvést:

- struktura jazyka,
- užití metody při výuce čtení, psaní, pravopisu a počítání,
- gramatiku jazyka,
- úroveň diagnostické péče,
- úroveň reedukační péče,
- vzdělávací možnosti a podmínky. ⁷⁾

Z hlediska pohlaví je mezi dyslektiky 4 – 10x více chlapců než dívek. Tento převyšující počet chlapců lze snadno vysvětlit silnější lateralizací mozku muže oproti mozku ženskému, který je považován z funkčního hlediska za univerzálnější. Celkové zrání mozkové tkáně probíhá totiž u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve dokončeno. Specializace jednotlivých funkcí v hemisférách však probíhá rychleji u chlapců než u dívek, z čehož vyplývá výhoda pro chlapce v případě, že splnění úkolu po nich požadovaného vyžaduje činnost jedné hemisféry. Pokud je pro splnění úkolu nutná spolupráce obou hemisfér, jsou oproti chlapcům ve výhodě děvčata. ⁸⁾

2.2 Specifické poruchy chování

V posledních desetiletích se učitelé v souvislosti s SPU i mimo tento kontext začali blíže zajímat i o poruchy chování, o jejich příčiny a způsoby nápravy. V minulosti se o ně zajímali především rodiče dětí. Dnes je již zřejmé, že poruchy učení a chování nelze řešit odděleně.

2.2.1 Co to jsou lehké mozkové dysfunkce

Lehké mozkové dysfunkce (dále jen LMD) patří do skupiny poruch chování. Již od 70. let byly poruchy chování s LMD spojovány, vedly k tomu nejen teoretické závěry, ale také praktické zkušenosti. LMD představuje minimální poškození centrální nervové soustavy, které vznikají v raných vývojových obdobích – v době před narozením, při porodu a také i časně po porodu. Může se zde projevovat i vliv genetických odchylek. Tato drobná porucha centrální nervové soustavy způsobuje určité odlišnosti a potíže dítěte. Jedná se o děti často s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami učení a chování v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy. Jde tedy o drobnou poruchu, která je v organismu dítěte. Dítě samo za ni nemůže a nemá smysl dítě za ni trestat. Nemůže za ni ovšem ani rodina, ani škola. I když se jedná o projevy vrozené, dají se vhodným výchovným působením ovlivňovat. Také sám vývoj dítěte napomáhá – tím jak dítě dospívá, zraje i centrální nervová soustava a některé negativní projevy v chování dítěte ztrácejí na intenzitě, příp. i vymizí, takže dítě se později v životě uplatní zcela normálně. ⁹⁾

Jakým způsobem se děti s LMD projevují? Častým příznakem LMD je nápadně nerovnoměrný vývoj, tzn. že v některých projevech dítě odpovídá věku nebo ho i předbíhá, v jiných je výrazně opožděno. Má obvykle velmi dobrý postřeh, dovede prakticky usuzovat, má častou velkou zásobu poznatků a zkušeností z denního života – na druhé straně však jeho vyjadřování bývá nápadně těžkopádné, nedovede se pohotově orientovat, plete si pravou a levou stranu, někdy nemůže pochopit jednoduché časové vztahy. ¹⁰⁾

Jiným příznakem je zvýšená pohyblivost, živost a neklid (hyperaktivita) – nebo naopak nápadná pomalost a těžkopádnost (hypoaktivita). Hyperaktivní dítě nevydrží chvíli v klidu, stále vstává, kleká si na židli, houpe se, stále si s něčím hraje, naopak hypoaktivní dítě bývá utlumené až apatické, nestíhá vypracovat zadané úkoly, nereaguje rychle na pokyny učitele, rodiče. Dalšími projevy jsou nesoustředěnost a těkavost, poruchy pozornosti. Dítě nevydrží delší dobu u jedné činnosti, každý podnět je v práci vyruší, přitom každý podnět vyvolává u něho reakci až nepřiměřeně prudkou. Tyto děti často zapomínají, pořád něco ztrácí a hledají, nepamatují si kam co daly... I krátkodobé soustředění stojí dítě velké úsilí a spotřebuje na ně mnoho energie, děti s LMD jsou velmi rychle a snadno unavitelné. Únava se ale u některých dětí může projevit překvapivě ještě větší aktivitou, zvýšenou pohyblivostí, podrážděností. Děti mohou působit neunavitelně, přesto je jejich nervová soustava přetížená,

protože si nedokážou odpočinout. Hypoaktivní děti naopak většinou reagují na únavu ještě prohloubeným útlumem, apatií, někdy ale také podrážděností. ¹¹⁾

Společným znakem pro oba typy bývá jejich tělesná neobratnost, nešikovnost jak v jemné tak v hrubé motorice (pohybech). Děti bývají neobratné, jejich pohyby jsou málo koordinované, nepřesné, zvláště souhra dolních a horních končetin. Často mívají problémy s písmem, to bývá hodnoceno jako neúhledné, neuspořádané, mívají problémy v tělesné, výtvarné i pracovní výchově. ¹²⁾

Děti s LMD bývají často emočně labilní (citově nestálé), objevují se u nich časté výkyvy nálad, s tím související výkyvy v (duševní) výkonnosti. Tentýž úkol zvládne dítě jednou dobře, podruhé ho nezvládne třeba vůbec. Typická je také velká impulzivita. Co dítě v tu chvíli napadne, to okamžitě udělá. Nedovede domýšlet důsledky svého jednání, chybí sebekontrola, sebeovládání je snižené. Dítě podléhá nutkání vyzkoušet si hned to, co ho právě napadlo, bez rozmyslu, bez zábran. Někdy může být takové chování pro dítě nebezpečné. Některé reakce bývají neadekvátní k podnětu. Na i slabé podněty mohou děti s LMD reagovat až afektivním výbuchem. Např. na běžný pokyn řečený nezvýšeným hlasem dítě reaguje křikem nebo až agresí vůči věcem nebo i rodiči. ¹³⁾

Je pochopitelné, že všechny tyto potíže vedou snadno k problémům a konfliktům jak doma, tak ve škole. Nejtěžším obdobím je školní období. Dítě s LMD je pro rodiče a učitele tak trochu záhadou. Ačkoliv má většinou dobré schopnosti, jeví se jako bystré, jsou jeho školní výsledky velmi nevyrovnané. Navíc ruší ostatní děti ve třídě, dostává špatné známky, nosí poznámky, takže se na ně nakonec zlobí jak rodiče, tak učitelé. Denně se tyto děti dostávají do situací, které jsou pro ostatní děti normální, běžné, ale ony na ně nestačí, nezvládají je, a navíc si to uvědomují. Stále bojují o uznání a úspěch a nejčastěji tento boj prohrávají. Děti tyto situace nejsou schopné přiměřeně zvládnout a jejich způsob obrany se navenek projeví buď vzdorovitým chováním, upoutáváním pozornosti - „šáskováním“ nebo apatií a únikem do vlastního světa fantazie. ¹⁴⁾

Od 90. let se v zahraniční a později také v naší literatuře objevuje pojem ADHD. Poprvé ho začali používat američtí psychiatři a označovali jím soubor obtíží, které jsou charakteristické poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. V současné době existuje široká nabídka knih, které se problematikou ADHD zabývají (Train, A. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál, 2001.; Munden, A.; Arcelus, J. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál, 2002.).

Většina projevů, které byly popsány v souvislosti s LMD, platí též pro syndrom ADHD. Pojmy není vhodné zaměňovat vzhledem k jejich rozdílné etiologii.

2.2.2 Příčiny specifických poruch chování

(Informace o příčinách specifických poruch chování jsou převzaty z knihy: Pokorná, Věra - *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.*)

Mezi odborníky neexistuje shody o tom, která neurologická nebo biochemická skutečnost vyvolává hyperaktivní poruchy. Někteří autoři udávají, že genetické vlivy mohou být zjištěny u poloviny případů. Jiní upozorňují na další vlivy:

- opožděné neurologické zrání,
- prenatální a postnatální poškození,
- zvýšený spad těžkých kovů a vliv radioaktivity,
- otrava olovem,
- vliv některých léků,
- a konečně vliv prostředí, především charakteristické rysy interakce mezi dítětem a rodiči.

Samostatnou otázkou je osobnost dítěte, jeho celkový obraz, temperament, zranitelnost, plasticita nervové soustavy, podpora, která je mu dáována, schopnost adaptace, míra úzkostnosti, tolerance k zátěži apod.

Je nutné brát v úvahu jak složku organickou, tak i psychologickou. Všechny projevy chování je nutno hodnotit ve vztahu k vývoji dítěte: v určitém věku, na určitém vývojovém stupni mohou mít všechny děti obtíže s udržením pozornosti, kontrolou svých emocí, předvídáním nebezpečí, nepocit'ováním strachu, s impulzivním chováním, nepřizpůsobením se pravidlům apod. Musíme vyloučit i další faktory. Například frustraci při obtížném úkolu, nedostatek motivace, zdravotní obtíže a především emoční problémy.

Hyperkinetické poruchy jsou lékařskou diagnózou, která není dosud somaticky uchopitelná. V současnosti existuje pouze popis chování, který ale není určen jen biologicky, jak se to jevílo dříve u diagnózy LMD.

2.3 Individuální vzdělávací plán

Individuálně vzdělávací plán (dále jen IVP) je pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Následující informace o IVP jsou tedy důležité a aktuální jak pro školy základní, tak pro školy střední, vyšší odborné atd. IVP vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, pracovníkem PPP nebo speciálně pedagogického centra. Jeho přínos je v následujících oblastech:

a) Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má též hodnotu motivační. Nejsou ojedinělé případy, kdy dítě pracující bez stresu a porovnávání s vrstevníky dosahovalo mnohem lepších výsledků. Pozitivně působí též pocit, že mu učitel chce pomoci, dává šanci být lepší. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

b) Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků školního programu. Je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě programu podle dosažených výsledků. Plán je pracovním materiálem, který může učitel upravovat v souladu se změnami ve vývoji dítěte. 15)

2.3.1 Individuální vzdělávací plán a právní normy

Nejvýznamnější právní normou pro vzdělávání jedinců se SPU je v současné době Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) číslo 561 ze dne 24. září 2004, který vešel v platnost 1. 1. 2005 (vybrané pasáže z tohoto zákona vztahující se ke vzdělávání jedinců se SPU přikládám do přílohy – Příloha č.1). Je třeba přiznat, že při výkladu jednotlivých paragrafů zákona existují nejednotné interpretace. Školský systém je velmi složitý, neboť ve svém vývoji reaguje na změny ve všech oblastech společenského života. Pedagogická praxe nepochybně povede k dalším upřesněním popř. změnám. 16)

Z uvedeného zákona je vybrána ta pasáž vztahující se k IVP.

§18: „ Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního plánu i z jiných závažných důvodů. “

17)

V odůvodněných případech by tedy měl ředitel školy povolit výuku podle IVP. Pokud tak neučiní, nepostupuje podle školského zákona §2 b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, dále §16, odst. 6 – vzdělání podle vzdělávacích potřeb (oba paragrafy školského zákona příkládám do přílohy – Příloha č. 1). Není argumentem, že je to práce navíc.

Následujícím prováděcím předpisem jsou stanoveny náležitosti IVP. Sbírka zákonů č. 73/2005 Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

§6 Individuálně vzdělávací plán

(1) Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

(2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,

- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,
- g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
- h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.
- (5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
- (6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.
- (7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.
- (8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.
- (9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

18)

Z odstavce 5 vyplývá, že IVP není neměnným dokumentem, ale pracovním materiálem, který pružně reaguje na změny situace.

2.3.2 Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu

a) IVP respektuje Systém vzdělávacích programů (Školský zákon §3 – 5).

Pro učitele jsou závazné rámcové vzdělávací programy a na jejich základě vypracované školní vzdělávací programy. V případě integrovaného žáka je třeba ve většině případů provést redukci učiva popř. snížit nároky na žáka při hodnocení a klasifikaci. Za výsledky práce zodpovídá ředitel školy. Někteří integrovaní žáci se závažným postižením nemohou v odůvodněných případech zvládnout učivo v plném rozsahu nebo je zvládají jen s použitím speciálních pomůcek. IVP může v těchto případech obsahovat učivo, které je náplní osnov v nižších postupných ročnících. IVP musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihovat pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP je výsledkem spolupráce všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci.

Následující informace týkající se vzdělávacích programů jsou vyňaty ze Školského zákona:

§ 3 – 5. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Ve školním vzdělávacím programu může být obsah vzdělávání uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí. Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. ¹⁹⁾

b) IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo speciálně pedagogická centra).

Předpokladem vyšetření na odborném pracovišti je souhlas rodičů nebo zákonných zástupců dítěte. O vyšetření mohou závazně požádat pouze rodiče (zákonní zástupci), jiná instituce (škola, školské zařízení) pouze s jejich souhlasem. Odborný posudek je nezbytným předpokladem pro vzdělávání žáka podle IVP i pro nárokování dalších finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je s tímto vzděláváním spojeno. Tato skutečnost vyplývá ze školského zákona § 160 (tento paragraf přikládám do přílohy – Příloha č.1). V případě tvorby IVP jde především o vyřazení informací sice významných pro lékaře, poradenská zařízení, rodiče a další sociální partnery školy, ale podružných z hlediska školy. Kritériem tohoto výběru je odpovědnost školy a učitele – ta se týká výhradně vzdělávání (včetně výchovy) žáka, nikoli jeho léčení. Hluboká znalost žákovi anamnézy (průběh porodu, prodělané dětské nemoci) sice mohou vést k lepšímu pochopení souvislostí, ale je třeba říci, že jde o záležitosti,

do kterých škola ani nemá právo vstupovat. Pro potřeby školské praxe jsou podstatné ty závěry a doporučení lékařů, psychologů a speciálních pedagogů, které jednoznačně stanoví:

- diagnózu dítěte a omezení pro jeho vzdělávání, která z diagnózy vyplývají;

- ty vlastnosti osobnosti, které zásadně ovlivňují průběh jeho učení;

- postupy, které je nezbytné v průběhu vzdělávání respektovat.

20)

c) IVP vychází z pedagogické diagnostiky učitele.

Pedagogická diagnostika učitele se v případě tvorby IVP soustřeďuje především na podrobné zjištění toho, co dítě skutečně ovládá a co nikoli. To je ve vztahu k IVP zvlášť významné a nezbytně nutné, protože bez těchto zjištění jsou snahy o formulování pedagogických cílů povrchní a celý plán odpovídající dosažené úrovni vědomostí a dovedností žáka se může stát bezcennou proklamací. Na počátku roku je tedy třeba zjistit, na jaké úrovni jsou vědomosti žáka, co zvládá, na co je možné navazovat. Soustředění se na to, co neumí, není v souladu s moderními vyučovacími postupy a kromě toho u žáků vyšších ročníků by byl výčet neznalostí neúměrně dlouhý, tedy nemotivující žáka ani učitele.

21)

d) IVP je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap projevuje výrazně.

Nejčastěji je to český jazyk a cizí jazyk u dítěte s dyslexií, jedná-li se o dyskalkulika, je to matematika, fyzika popř. chemie. U ostatních předmětů v případě potřeby uvádíme dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace, popř. doplňujeme některé poznámky. Pedagogická hlediska mohou být společně uvedena pro více předmětů (např. pomoci žákovi při práci s textem naukových předmětech i v matematice).

22)

e) IVP vypracovává učitel, který předmět vyučuje.

Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči (zákonnými zástupci) žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován.

Pro ilustraci přikládám ukázkou IVP žáka 6. ročníku I. Základní školy v Mladé Boleslavi do přílohy (Příloha č. 2).

2.4 Sociální aspekty dyslexie

SPU se může stát sociálním stigmatem. Dítě bývá hodnoceno jako celkově neschopné a neochotné pracovat. Děti trpící nějakou SPU přebírají častěji roli problémového žáka, který se neučí a přes veškeré úsilí učitele nepracuje tak, jak by měl. Podle názorů 27 % učitelů se takové dítě v potřebné míře nesnaží a na svou poruchu se zbytečně vymlouvá. Úlevy, které děti se SPU ze zákona mají, považovalo 26 % učitelů běžných škol za zbytečně velké. Podobný názor mohou mít i rodiče. Za vše hovoří příklad silně neurotizovaného chlapce s dyslexií a dysortografií, který byl za své neúspěchy fyzicky trestán a nebo musel opisovat z knihy až do pozdních nočních hodin. Sdělení diagnózy může přispět k uklidnění rodičů i dítěte, ale vždycky tomu tak nebývá. 23)

Dyslektické děti mívají potíže ve čtení již od počátku školní docházky, většinou bez ohledu na to, zda se do školy připravují nebo ne. Taková zkušenost představuje velké zklamání, které je silně nemotivuje a kazí jejich vztah ke škole. Každé dítě svoje selhání nějakým způsobem vnímá, ale k jeho interpretaci výrazně přispívají komentáře dospělých, rodičů i učitelů. Avšak ty nemusí být vždycky adekvátní a mohou vycházet z nesprávných předpokladů. Pokud dospělí problém nijak neřeší, budou jeho negativní důsledky zcela zbytečně narůstat. Adekvátní informovanost je jedním z nezbytných předpokladů řešení jakéhokoli problému, to platí i pro dyslexii. Potřebné informace by měli získat všichni, i dítě, jehož se problém týká. Ukázalo se, že dyslektické děti, dokonce i ve středním a starším školním věku, nemají o svých potížích dostatečné znalosti a podstatu dyslexie přesně nechápou. Dyslektickému dítěti by pomohlo, kdyby mu někdo, nejlépe poradenský pracovník, způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni vysvětlil, jaké má potíže, proč je má a co je možné dělat, aby se jeho výkon zlepšil. Je rovněž vhodné, aby je ujistil, že ono samo dyslexii nijak nezavinilo, ale může svým úsilím přispět k jejímu zvládnutí.

Dyslektické děti mívají horší sebehodnocení a nižší sebedůvěru, jsou pesimističtější a úzkostnější. Ukázalo se, že nízké sebehodnocení souvisí s celkově nepříznivým emočním laděním a s nedostatečnou sebedůvěrou, která leckdy bývá generalizovaná. Dítě si pod vlivem negativních zkušeností nakonec nevěří v ničem, ani v těch předmětech, které mu větší potíže nedělaly. Jde samozřejmě o sekundární důsledky specifické školní neúspěšnosti a jejich rozvoji lze vhodným přístupem k dítěti zabránit. Je třeba udržovat emoční pohodu, nevyvolávat zbytečné napětí a podporovat dětské sebevědomí, přinejmenším proto, že na něm závisí motivace k práci i ochota bojovat o lepší výsledky. Takovou podporu musí dítěti poskytnout dospělí, především rodiče, ale i učitelé.

Dětské sebehodnocení může být diferencované, některé dyslektické děti se hodnotily negativně jen ve čtení a pravopisu, zatímco v jiných oblastech se neúspěšně necítily, někdy se dokonce i nadhodnocovaly, zřejmě v rámci potřeby kompenzovat negativní zkušenosti s parciálním selháním. Analýza sebehodnocení čtenářských dovedností dyslektických dětí ukázala, že tyto děti většinou plně reflektují svůj nízký výkon a posuzují se přiměřeně relativně. Avšak neměly pocit, že by zátěž čtení vůbec nezvládaly, uvědomovaly si, že se ve čtení přece jen zlepšily, i když jejich motivace k této činnosti byla dost nízká.

Pokud je dyslektické dítě přetížené a zahlcené svými vlastními problémy, nedokáže se ve třídě chovat obvyklým způsobem. Pak mnohdy nejde jen o to, že není ostatním dostatečně sympatické a proto je přehlížené, ale že se samo aktivně izoluje. Děti, které žijí příliš dlouho ve stresu, nemají dost energie a sebedůvěry, aby usilovaly o navázání kamarádských vztahů. Mnohdy na ně nemají ani dost času, protože jejich jedinou volnočasovou aktivitou jsou nápravná cvičení a příprava do školy. Přesto, že nápravě dyslexie se tyto děti musí věnovat denně a je jisté, že jim taková činnost zabere dost času, je nutné, aby jejich denní režim zahrnoval i dostatečnou dobu na relaxaci, zájmovou činnost či kontakty s kamarády.

Prostředí školy, ať už jde o postoj učitele či chování a výkony spolužáků, ovlivňuje sebehodnocení i celkové ladění dyslektického dítěte. Specializované třídy bývají většinou klidnější, učitel má více znalostí i pedagogických dovedností, všichni žáci jsou stejně znevýhodněni a tak se dítě nemusí obávat výsměchu či kritiky, ani není zdeptáno nemožností se svým spolužákům vyrovnat. Dyslektické děti, které jsou integrovány v běžných třídách, samy sebe hodnotily hůře a neměly pocit, že by se jejich čtení nějak významně zlepšilo. Z tohoto zjištění vyplývá, že při přerazování do specializované třídy je třeba vzít v úvahu nejenom závažnost SPU či jejich kombinaci, ale i osobnost dítěte, jeho celkovou odolnost, stabilitu emočního ladění, úroveň sociálních dovedností a intelektových schopností, které mu mohou pomoci kompenzovat neúspěšnost ve čtení. S výukou ve speciálních třídách jsou spokojeni také rodiče dyslektických dětí. Při hodnocení učitelů zdůrazňovali nutnost jejich dobrého vztahu k dítěti i k celé rodině. Učitelé specializovaných tříd sice nejsou vždycky speciální pedagogové, ale mají mnohem více znalostí a hlavně jsou k takové práci více motivováni, mají ve třídě méně dětí, a proto se jim mohou více věnovat a vytvořit si k nim osobnější vztah. Rodiče tak získávají větší pocit jistoty, že je jejich dítě v dobrých rukou.

Postoj učitelů k dyslektickým dětem nezávisí jen na teoretických znalostech, ale vychází i z jejich osobních zkušeností. Je důležité, aby učitelé věděli, že jejich postoj a chování k dítěti může přispět k eliminaci zbytečných emočních a sociálních problémů. Pozitivní vztah k takovému žákovi, jeho podpora a povzbuzení bude působit preventivně a

dítě se nebude cítit zbytečně stresováno. Učitel může ve značné míře ovlivnit klima ve třídě, korigovat názor ostatních spolužáků na takto znevýhodněného žáka a jeho samotného pozitivně stimulovat. Učitel by neměl přehlížet ani pozici dyslektického žáka ve třídě a pokud je to nutné, snažit se korigovat jeho vztahy s ostatními dětmi. Mnohdy záleží na způsobu, jakým před nimi o tomto žákovi mluví, zda a jak ho kritizuje nebo zda zdůrazňuje spíše potřebu ho podpořit a pomoci mu. Chování učitelů k dyslektickému žákovi je pro ostatní děti důležitou informací. 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. Učitelé by se měli naučit, jak tyto vztahy hodnotit, čeho je třeba si všimnout a kdy je třeba reagovat.

Spolužáci dyslektiků, kteří sami žádné problémy ve čtení nemají, většinou vědí, co dyslexie je a jaké potíže jsou s ní spojeny. Většinou také znají někoho, kdo takovou poruchou trpí. Mladší školáci sice mají občas tendenci považovat dyslektiky za celkově neúspěšné žáky, ale starší děti už vědí, že jim nejde jenom něco. Avšak leckdy mají tendenci interpretovat jejich problémy v učení jako důsledek nedostatečné motivace, myslí si, že se dyslektikům nechce učit. Podobný postoj nezaujímají jen školáci, ale i dospělí, a proto je velmi důležité, aby s tímto předsudkem učitel pracoval. Dále také mohou ostatní žáci cítit jako nespravedlnost, když učitel dyslektika nějak zvýhodňuje a oni nevědí proč. Učitel by měl dětem vysvětlit, že dyslektik si svoje neúspěchy nezavinil vlastní leností, ale že vyplývají z poruchy, kterou ovlivnit nemohl. Záleží na taktu a citlivost učitele, jakým způsobem informace o dyslexii dětem sdělí a jak podchytí jejich ochotu pomoci vrstevníkovi, který má problémy v učení. Neznalost podstaty dyslexie vede k horšímu hodnocení dyslektických spolužáků a zvyšuje tudíž i riziko jejich odmítnutí. I když se lze setkat s kritikou chování dyslektického spolužáka, větší problémy ve vztazích s vrstevníky nejsou pro české dyslektiky typické a závisí spíše na jiných nápadnostech než na neschopnosti dobře číst. Dyslektik není svými vrstevníky primárně odmítán a jeho sociální postavení ovlivní spíše to, jak se ve vrstevnické skupině chová.

Jak již bylo řečeno, dyslektické dítě nemá příliš mnoho důvodů, aby chodilo do školy rádo a špatné vztahy s vrstevníky či s učitelem by jejich nechuť ještě dále posilovaly. Pokud budou všichni zúčastnění spolupracovat a budou k takovým dětem alespoň minimálně empatičtí, nedojde ke vzniku dalších, v tomto případě psychosociálních problémů. Za takových okolností se dyslektické děti budou cítit lépe a s největší pravděpodobností budou i lépe pracovat.

(Výše uvedené informace o sociálních aspektech dyslexie jsem čerpala převážně ze stejnojmenné knihy: Matějček, Zdeněk; Vágnerová, Marie a kol. - *Sociální aspekty dyslexie*.)

2.4.1 Řešení sociálních problémů dětí se SPU

SPU lze vhodnými terapeutickými postupy zlepšit, míra zlepšení závisí na závažnosti postižení, na složení dílčích dysfunkcí a na osobnosti dítěte, a samozřejmě také na volbě správného pedagogického nebo psychoterapeutického postupu. Někdy nejde jen o řešení výukových potíží, ale i dalších, sekundárních problémů, které z nich vyplývají nebo mají stejnou příčinu. Jejich rozvoj závisí na vrozených dispozicích jedince, na etiologii SPU, ale i na postoji a chování rodičů, nebo dalších lidí. Některé děti mohou mít zvýšenou tendenci kompenzovat svoje problémy způsobem, který není sociálně přijatelný. Mohou usilovat o prosazení ve skupině a o posílení sebedůvěry takovým chováním, které je ostatním nepříjemné, a proto ještě zhoršuje jejich postavení. Dlouhodobé přetěžování, které je důsledkem úsilí rodičů napravit co nejrychleji a v největší možné míře specifické nedostatky učení, může vést ke zvýšení úzkostnosti či k různým psychosomatickým reakcím.

- Speciálně-pedagogická péče je velmi důležitá, zaměřuje se na nápravu specifických potíží, resp. dílčích dysfunkcí, které jsou příčinou určité poruchy učení. Speciálně pedagogickou pomoc poskytují poradny, které pracují i s rodiči, v poslední době jsou to i dyscentra, jejichž činnost zahrnuje celé spektrum péče o děti se SPU (vzdělávací a informační činnost, konzultační a terapeutické služby pro děti i jejich rodiny) nebo specializované třídy pro děti s poruchami učení. Jde především o nápravu dílčích problémů, nácvik správného čtení a psaní, ale i vytvoření IVP, který může minimalizovat sekundární problémy a přispěje k optimálnímu rozvoji žáka.

Vybrané pasáže ze Školského zákona (561/2004 Sb.) vztahující se ke vzdělávání jedinců se SPU jsou k nahlédnutí v příloze (Příloha č.1).

- Psychologická, resp. psychoterapeutická pomoc může být zaměřena na dítě, na redukci sekundárních potíží, které se vytvářejí jako reakce na specifickou zátěžovou situaci. Může jít např. o redukci napětí, k tomuto účelu jsou užívány různé relaxační metody, a na podporu vhodných způsobů reagování. V takových případech může být účelná i skupinová terapie. Práce s rodinou může pomoci upravit rodinné klima a korigovat výchovné postoje rodičů.

- Medikamentózní léčba je vhodná jen tehdy, pokud dítě trpí nějakými dalšími problémy, které mohou být sekundárního charakteru, např. úzkostnou poruchou.

24)

2.4.2 Prognóza SPU a jejich důsledky v adolescenci

Prognóza SPU závisí na mnoha faktorech, další vývoj takových dětí může být velice rozdílný. V průběhu základní docházky většinou dojde k určité úpravě potíží, k jejich kompenzaci. Případné zlepšení je závislé na přiměřenosti nápravného postupu, na trpělivosti a vytrvalosti dítěte a i jeho rodičů. V době dospívání se mění postoj k vlastním potížím a z něho vyplývající chování, může jej pozitivně ovlivnit i změna způsobu uvažování. Mohou se zde účinně uplatnit různé způsoby kompenzace, např. vyrovnávání nedostatků ve čtení pomocí rozvinutější sluchové paměti, volba takového způsobu osvojování učiva, které nebude limitovat specifická porucha.

V některých případech dochází k viditelnému zlepšení až v období adolescence. Může jít o vyrovnání s těmito problémy a změnu postoje, někdy dojde dokonce k určité akceleraci v rozvoji daných schopností. Pravděpodobnost, že dospívající svoje omezení překoná, je závislá na mnoha různých faktorech, za nejvýznamnější lze považovat psychickou stabilitu a celkovou odolnost k zátěži, dobré sociální kompetence a podporu rodiny i vrstevnické skupiny, dobrou pozici mezi vrstevníky; důležité je i porozumění učitelů a odborná pomoc při nápravě. Některé problémy však přetrvávají i v tomto období. Nejčastěji uváděným problémem středoškoláků se SPU je pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu.

Zkušenost s problémy v učení může adolescenta ovlivnit různým způsobem. Jedinci s nějakou SPU nebývají školsky úspěšní. Jejich negativní zážitky mohou vést v krajním případě k odmítnutí jakéhokoli vzdělávání a k odchodu ze školy. Volba dalších profesní přípravy je vždycky ovlivněna existencí těchto potíží. Dospívající se na novou školní instituci hůře adaptují, mají pocit nedostatečného porozumění a podpory, většina z nich má, přinejmenším počáteční, prospěchové potíže. Tyto problémy mohou v některých případech přetrvávat po celý život.

Specifická porucha může dost zásadně změnit postoj ke čtení a psaní. Takto postižení adolescenti, dokonce i když jsou jejich potíže přijatelně kompenzovány, neradi čtou a činí tak pouze tehdy, když je to z nějakého důvodu nutné, např. vzhledem k přípravě do školy. Výsledkem je menší přísun informací a omezení rozvoje slovní zásoby. Podobný vztah mají i k psaní, neradi píšou a vyhýbají se této činnosti, raději ji nějakým způsobem nahrazují, např. nahráváním na magnetofon. Výsledkem je stagnace v písemném projevu, přetrvávání gramatických potíží, neschopnost se přijatelně písemně vyjádřit apod.

(Výše uvedené informace o prognóze SPU a jejich důsledcích v adolescenci jsem čerpala převážně z knihy: Vágnerová, Marie - *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*.)

2.5 Přejchod žáků se SPU na střední školu

U některých dětí s diagnostikovanou poruchou učení se podaří obtíže odstranit a oni pokračují v dalším studiu bez výrazných obtíží. Častější však jsou případy, kdy porucha v nějaké formě přetrvává. Nemusí se projevit přímo neschopností číst a psát správně a s porozuměním, ale objevují se méně nápadné obtíže:

- problémy v organizaci své práce;
- nižší schopnost psát souvislé texty (seminární práce, referáty apod.);
- nesprávné pracovní návyky (např. učení se drilem, které s přibývajícím množstvím učiva nezvládá).

25)

Při nástupu na střední školu se děti s obtížemi s SPU dostávají zprvu do nesnází. Zásahu na tom má fakt, že na tomto typu školy již není tolik času na procvičování osvojované látky v běžných hodinách, preferuje se spíše schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů, osvojení učiva a jeho další bezchybná prezentace. Studenti s SPU mohou v tomto ohledu často působit jako málo snaživí, pohodlní, bez zájmu o věc nebo lajdáctí, a přitom častokrát musí vynaložit větší úsilí než ostatní. Nepředpokládá se, že by studenti na vyšším typu školy měli bezprostředně spoléhat na přímé vedení učitelem. Často narážejí na problémy s časovou orientací, respektive s nedostatečnou schopností vnímat časový úsek. Při písemné práci, prověrce či jiném písemném prověřování jejich vědomostí mohou narazit na neschopnost naplánovat si, kolik času jim zbývá na odevzdání práce a kdy by měli být v polovině stanoveného úkolu. Někdy bývají takovým studentům dobrým pomocníkem digitální hodinky, na nichž je lépe postřehnutelný časový údaj, který pro danou práci je k dispozici. I u starších studentů se můžeme setkat s obtížemi v zapamatování si domácích úkolů na další dny. Proto zde není od věci pořízení notýsku, podle kterého bude student v klidu a v domácím prostředí schopen kontrolovat splnění jednotlivých domácích úkolů.

Dalším problémem, na který student se SPU naráží, bývá jeho menší schopnost připravit se na zkoušení většího rozsahu látky. Jako první krok k úspěchu zde bývá důležité dokázat si stanovit, kdy, v kterou dobu, jak dlouho a případně s kým se bude studiu věnovat. Pravidelné učení kratší dobu (maximálně 1 hodinu denně) po větší počet dnů bývá efektivnější než trápení se s látkou ve stresu na poslední chvíli a mnoho hodin vcelku. Nezáleží na tom, jak dlouho se učíme, ale jak efektivně.

Velmi důležitá pomoc při učení spočívá ve schopnosti uvědomit si, zda je při studiu lépe využívat zrakové či sluchové paměti. Pokud je lepší paměť sluchová, či pokud přetrvávají stále výrazné problémy ve čtení a následně ve čtení s porozuměním, může být efektivnější učit se z textu nahraného na magnetofonu. Při nácviku nejvýhodnějšího a nejefektivnějšího způsobu studia se doporučuje dělat vše, co komu vyhovuje: vypisovat poznámky, barevně zvýrazňovat text, který se musí umět memorovat, či pasáže, kterým je třeba dokonale rozumět, učit se nahlas, osvojenou látku naučenou tiše a pro sebe zkoušet převyprávět nahlas, využívat mnemotechnických pomůcek. Nezapomínejme využívat ke studiu internet, na němž můžeme vyhledat spoustu užitečných informací k probíraným tématům. Pro někoho je spíše výhodnější učit se se spolužákem, zde je však nutné stanovit pevná pravidla a podmínky spolupráce při studiu, aby hlavní náplň času určeného pro studium netvořilo zábavné klábosení. Vhodné je v takovém případě stanovit si dopředu dílčí studijní cíle a relativní časové úseky, do nichž bychom se měli vejít se zvládnutím předepsané učební látky. Nesmí se zapomínat ani na relaxaci – pro někoho to znamená odpočinek pasivní, jiný zmobilizuje své síly nejlépe při sportu, hudbě či manuální činnosti.

Pokud přes všechna možná opatření máme pocit, že výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí, zvažme, zda by nám nepomohlo alespoň na nějakou dobu doučování příslušného předmětu odborníkem.

2.5.1 Tolerance k žákům se SPU

Stanovení diagnózy SPU neznamena ani pro dítě, ani pro rodiče konec veškeré přípravy na vyučování. Právě naopak. Často si však rodiče naříkají, že děti nebývají vzhledem ke své poruše zohledňovány. Učitelé operují zase snahou některých rodičů získat pro své dítě „papír z poradny“ s diagnózou SPU, jenž pro ně znamená ukončenou starost o to, jak se dítě bude vzdělávat dál, zda bude něco umět či nikoliv; zkrátka získáním diagnózy pro ně spolupráce se školou končí.

Musíme si uvědomit, že přítomnost žáků se SPU ve třídě přináší pro práci učitele určitá specifika. Dětem se SPU nelze předávat pouze vědomosti, je nutné s nimi pracovat speciálními metodami a formami práce. Otázka však zní, do jaké míry jsou učitelé, odborníci na výuku svého předmětu, připraveni a ochotni s dyslektickými dětmi odpovídajícím způsobem pracovat. I když mnozí učitelé neabsolvovali kurz pro práci s těmito dětmi, je

v jejich silách jim v hodinách pomoci. Následující obecné zásady práce umožňují každému - při troše chtění a troše snahy – se se SPU vypořádat. Tolerantní hodnocení těchto dětí neznamena, jak jsme toho ještě někdy svědky, že dítě je automaticky na vysvědčení hodnoceno známkou o stupeň či dva lepší, než jaká by vzhledem k jeho známkám získávaným průběžně po celý školní rok odpovídala. Naším cílem je vytvořit ve vyučovacím procesu dítěti přijatelné pracovní podmínky, aby jeho výkon byl co nejlepší. Neznamena to, že bychom je osvobodili od školních povinností, ale napomůžeme vytvoření podmínek v rámci vyučovacího procesu tak, aby bylo schopno splnit to, co po něm požadujeme, pokud jsou naše požadavky adekvátní jeho schopnostem.

Je zcela nesmyslné – pokud dítě projevuje snahu – opakovaně jeho výkony hodnotit nedostatečnými. V takovém případě se stejně nezlepší a my pětiku hodnotíme jeho celkové oslabení. Dítě samo neumí pracovat tak, aby se zlepšilo. Znamka pro něj ztrácí motivační charakter, zvyká si, že stále dostává pětiky, ztrácí zájem o učení, v horším případě k němu získává negativní citový náboj, averzi. Zohledňovat dítě při vyučování ale neznamena, že dotyčný žák nemusí vůbec číst, psát, počítat, psát diktáty nebo nosit vypracované domácí úkoly. Pracuje stejně jako ostatní, nároky na něj kladené učitelem jsou však sníženy vzhledem k stupni jeho poruchy. Po domluvě s ředitelem školy lze žáka hodnotit i slovně. Zamezí se tím opakovanému negativnímu hodnocení dítěte, jehož výkon požadavkům neodpovídá z důvodu specifické poruchy.

Jiná otázka se nabízí v případě, kdy rodiče i dítě, skryti za diagnózu odborníka z poradny, odmítají dělat cokoli v rámci přípravy na výuku a veškerou zodpovědnost za výsledky přesouvají na učitele, případně se SPU zaštiťují před možností dostat na vysvědčení neuspokojivou či pro rodiče nepřijatelnou známku. Co činit v takovém případě? Tehdy je lépe přiklonit se k hodnocení, jaké dítě skutečně zasluhuje: pokud usoudíme, že by mu prospělo třeba i opakování ročníku, je vhodné k tomuto kroku přistoupit.

Nikdy bychom neměli zapomínat na vzájemný respekt učitelů a rodičů. Teprve tehdy totiž mohou veškerá naše opatření splnit účel maximálního rozvoje dítěte se SPU. Je důležité, aby se mezi rodiči a učiteli vedly diskuze, aby učitelé rodičům sdělovali přiměřeným způsobem a formou cíle, kterých chtějí u svých žáků dosáhnout. Učitel by se neměl chovat pouze jako profesionální biolog, geograf či lingvista, ale měl by být do procesu spolupráce emocionálně včleněn. Měl by se učit citově prožívat úspěchy i neúspěchy dítěte a být zainteresován na jeho výkonu. Naučí-li se rodič důvěřovat učiteli ve smyslu upřímného zájmu

o pomoc dítěti z jeho strany, je schopen mu sdělovat své názory a pocity. Tím je zároveň ulehčen i proces reedukace a korekce obtíží, který se stává součástí IVP, na jehož sestavení se společně učitel a rodič podílí. Všichni pedagogové by si měli uvědomit, že rodiče pro něho mohou znamenat důležitý zdroj informací, a pokud učitel nebude usilovat o začlenění rodičů do své práce, nemůže být ve svých činnostech s dětmi nikdy zcela úspěšný.

(Většinu výše udaných informací k těmto kapitolám (2.5 Přechod žáků se SPU na střední školu; 2.5.1 Tolerance k žáků se SPU) jsem čerpala z knihy: Michalová, Zdena - *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.*)

Na základě speciální diagnostiky jsou vyhodnoceny potřeby studenta a vypracována zpráva z vyšetření, která obsahuje hodnocení a doporučení. Nejčastějšími kompenzačními kroky jsou:

- volba formy zkoušení: ústně, nebo písemně;
- navýšení času na vypracování úkolů, testů apod. o 25 %;
- využití počítačů pro písemné vypracování odpovědí;
- přítomnost osoby, která předčítá text, a student své odpovědi nahrává na kazetu;
- při zkouškách může být přítomen tzv. facilitátor, tj. osoba, která předčítá text nebo otázky zapisuje odpovědi;
- otázky ke zkoušce či testu může student dostat nahrané na magnetofonu;
- alternativní formy zkoušení, např. demonstrace, modelování, referáty.

Povoleny jsou i jiné formy závěrečných prací, kdy student místo písemné práce např. připraví rozsáhlejší rozhlasový program nebo vytvoří výrobek.

V zahraničí je jedincům s dyslexií (ale též s jinými formami handicapu) věnována pozornost nejen na středních, ale též na vysokých školách. Způsob a rozsah pomoci se na jednotlivých univerzitách liší. Podle D. Pollaka se počet jedinců s dyslexií na vysokých školách zvyšuje. Mnozí z nich jsou diagnostikováni až na univerzitě, neboť na nižším stupni studia jsou schopni handicap kompenzovat. V souladu s posledními výzkumy není jejich hlavním problémem pouze neschopnost nebo snížená schopnost číst, ale především obtíže při získávání, zpracování a ukládání do paměti informací z textu, dále pak studium znesnadňuje nedostatečná orientace v čase a prostoru a problémy s organizací vlastních aktivit.

26)

3 Praktická část

3.1 Výzkum (2006 – 2007)

Na jaře roku 2006 jsem začala pracovat na výzkumu, jehož cílem bylo zjistit účinnost péče o žáky specializovaných tříd, poznat, jak hodnotí třídy pro žáky s dyslexií jejich bývalí žáci a jaké mají tito žáci současné uplatnění. Samotný průběh výzkumu jsem si rozdělila do čtyřech následujících částí.

3.1.1 Příprava výzkumu

V první části výzkumu šlo o jeho samotnou přípravu. Vypracovala jsem dvě verze dotazníku – pro studující absolventy; pro pracující absolventy. Ke každé verzi jsem měla také vypracované dvě podoby pro rozeslání dotazníku – podobu elektronickou; podobu pro tisk. Nakonec jsem využila pouze verzi pro studující absolventy, jelikož mi I. Základní škola v Mladé Boleslavi poskytla třídní výkazy z let 2002 až 2005, je mým nejstarším respondentům 19 let a všichni v současné době studují. Elektronickou podobu dotazníku jsem využila minimálně.

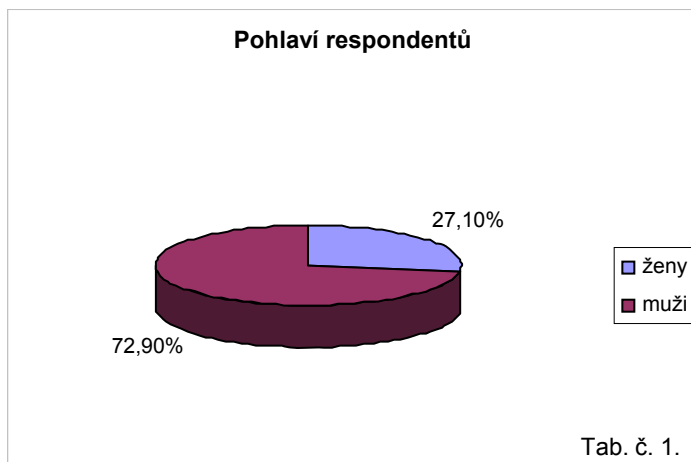
3.1.2 Třídní výkazy a hledání absolventů

V další části výzkumu jsem pracovala s danými třídními výkazy. Vyhledala jsem si na jakou školu se jednotliví absolventi hlásili, rozdělila jsem je podle škol a s dotazníky jsem absolventy na oněch školách navštívila. Jelikož můj dotazník obsahuje 25 otázek vyžadujících soustředění, většina absolventů vyplnila dotazníky doma (lhůta na vrácení byla jeden týden). S těmi absolventy, které jsem na škole nenašla (ať už z důvodu předčasného ukončení studia, nebo vůbec do školy nenastoupili), jsem se snažila zkontaktovat telefonicky, e-mailem, poštou.

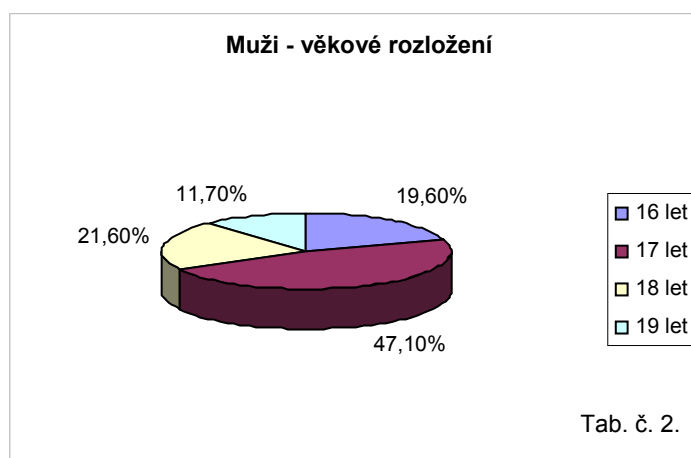
3.1.3 Sčítání a třídění vrácených dotazníků

V této části výzkumu nastalo konečné shromažďování a sčítání všech vrácených dotazníků. A samozřejmě také jejich třídění dle jednotlivých kritérií (pohlaví respondentů; věk respondentů). Zodpovězených dotazníků se mi podařilo získat celkem 70 (pozn. vráceno bylo 99% z celkového počtu rozdaných dotazníků; všechny vrácené dotazníky byly vyplněné). Drtivou většinu vyplněných dotazníků jsem si osobně vyzvedla právě na školách, které absolventi v současnosti navštěvují. Čtyři vyplněné dotazníky mi přišly e-mailem a tři poštou.

Co se týče pohlaví respondentů, byli převážnou většinou (72,90%) respondenti pohlaví mužského a ženy zahrnovaly pouhých 27,10% (viz. tabulka č. 1).



Na tabulce č. 2 je vidět, že mezi respondenty/muži byl nejčastější věk - 17 let (47,10%), dále pak 18 let (21,60%), méně častý byl věk - 16 let (19,60%) a nejméně odpovídalo mužů ve věku - 19 let (11,70%). Oproti tomu respondenti/ženy mají největší zastoupení ve věkové kategorii 16 let (47,40%), věk - 17 let byl o trochu méně častý (36,80%) a nejméně odpovídalo žen ve věku - 18 let (15,80%) - viz. tabulka č. 3. Je tedy zřejmé, že mezi respondenty/ženami se neobjevil věk - 19 let. Příčin je pravděpodobně několik. Především díky zapůjčeným seznamům z třídních výkazů I. Základní školy v Mladé Boleslavi směřovaly mé dotazníky převážně k mužům, kteří byli ve specializovaných třídách. A dále pak je známo (viz. výkazy školy), že chlapci častěji než dívky opakuji ročník a tudíž je jejich věk vyšší již při ukončení povinné školní docházky.





3.1.4 Vyhodnocení dotazníků

V poslední části průzkumu došlo k vyhodnocení jednotlivých dotazníků. Rozeslané dotazníky obsahovaly 25 otázek volených tak, aby odpovědi zachovaly situaci před zařazením do třídy pro žáky s dyslexií, v této třídě, v dalších letech školní docházky, po jejím ukončení a příchodu na novou školu. Otázky zahrnují i období, kdy byl vyplněn dotazník, zjišťují současný stav čtení a psaní, prospěchu, potíže na nynější škole, vztahy k současným vyučujícím a škole, mimoškolní činnost. A poslední otázka se vztahuje k budoucnosti – cíle absolventů. Pro lepší přehlednost přikládám obě verze dotazníku (pro absolventy studující; pro absolventy pracující) do přílohy. Obě verze přikládám neupravené, v původní podobě (Příloha č. 3 a Příloha č. 4).

Jednotlivé výsledky a vyhodnocení dotazníku uvádím pro lepší názornost a přehlednost v procentech. Údaje analyticky a graficky zpracované jsou doplněny komentáři.

3.1.4.1 Dotazník – výsledky a vyhodnocení

Otázka č. 1.

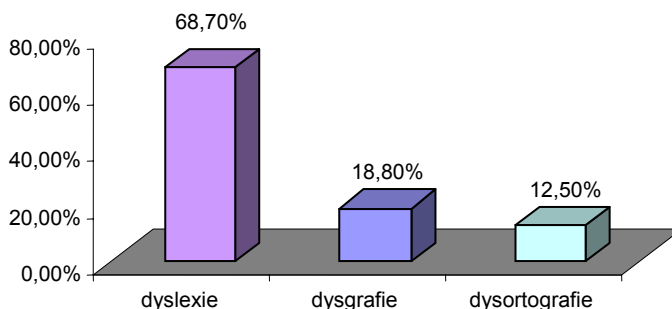
Proč jste byl/a zařazen/a do specializované třídy?

První místo v příčinách zařazení do specializované třídy se nijak neliší u žen a mužů, u obou se nejčastěji objevila odpověď – dyslexie (ženy – 68,70%; muži – 66,70%). U žen se často objevila odpověď – dysgrafie (18,80%) a o trochu méně častěji dysortografie (12,50%). A z tabulky č. 4 je zřejmé, že tím je výčet odpovědí u žen na první otázku v dotazníku kompletní. Zatímco u mužů byl výčet odpovědí na tuto otázku daleko pestřejší, a jsou zde viditelné rozdíly mezi příčinami zařazení do specializované třídy u žen a u mužů. U mužů se

zde, narozdíl od žen, objevují problémy v Českém jazyce (11,80%), problémy ve škole a v učení (5,80%) a špatný prospěch (2%) – viz. tabulka č. 5.

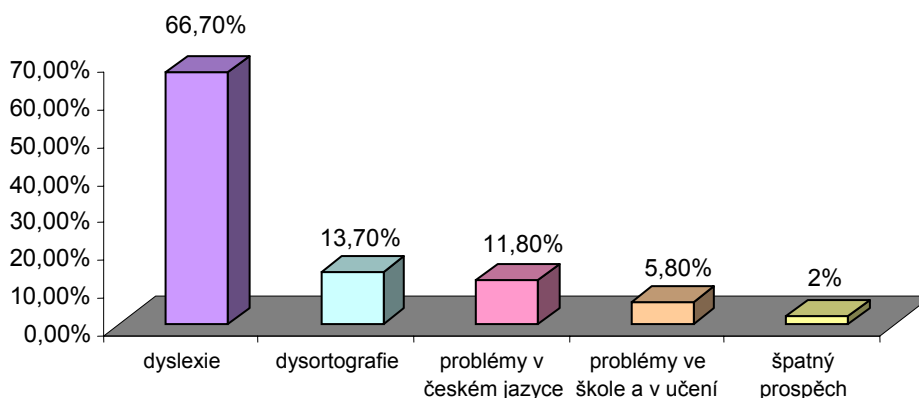
Z odpovědí vyplývá, že zatímco u žen byla jasně diagnostikovaná nějaká specifická porucha učení (dyslexie; dysgrafie; dysortografie), u mužů se kromě také velice časté dyslexie a dysortografie objevily nediodagnostikované problémy, nepřesná formulace.

Ženy



Tab. č. 4.

Muži



Tab. č. 5.

Otázka č. 2.

Kdo dal podnět k vašemu zařazení?

Druhá otázka dávala respondentům na výběr několik odpovědí: a.) škola, kam jste chodil; b.) rodiče; c.) jiní.... Po sečtení všech odpovědí bylo jasné, že podnět k zařazení do třídy pro žáky s dyslexií dala ve stejném počtu případů **škola, kam žák chodil** a **rodiče žaka**. Odpověď – c.) jiní... se vyskytla pouze dvakrát, a to jako pedagogicko-psychologická poradna.

Z odpovědí vyplývá, že si rodiče uvědomovali nedostatky svých dětí a byli informováni o poslání tříd pro žáky s dyslexií.

Otázka č. 3.

Kolik let jste byl/a na spec. škole v Mladé Boleslavi?

Největší část respondentů strávila na I.Základní škole v Mladé Boleslavi **pět let**. Poměrně menší skupina respondentů byla na této škole čtyři roky a poslední, nejméně častou odpovědí bylo osm let strávených na této škole.

Otázka č. 4.

Ve kterém ročníku jste nastoupil/a na spec.školu v Ml.Boleslavi?

Až na několik výjimek (které zřejmě opakovaly ročník) vyšla z průzkumu shoda mezi otázkou třetí a touto otázkou čtvrtou. Největší část respondentů nastoupila na I.Základní školu v Mladé Boleslavi do **pátého ročníku**. Poměrně menší skupina respondentů nastoupila na tuto školu v šestém ročníku a poslední, nejméně častou odpovědí byl nástup na tuto školu v druhém ročníku.

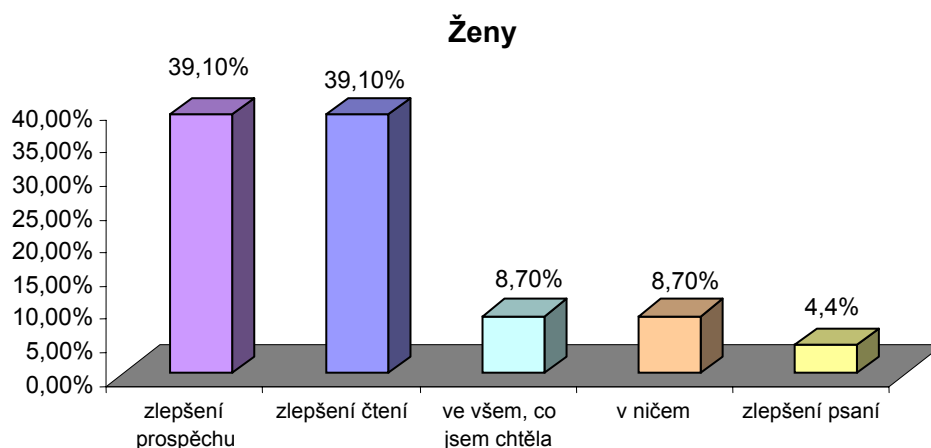
Z odpovědí je tedy zřejmé, že nejčastější nástup nových žáků na tuto školu je právě na začátku druhého stupně.

Otázka č. 5.

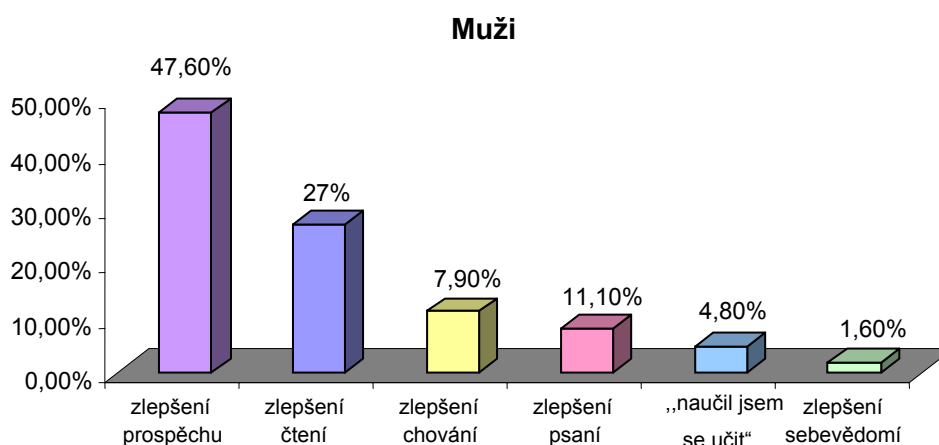
V čem vám I.Základní škola v M.B. pomohla? (např. zlepšení chování, zlepšení prospěchu, zlepšení čtení...)

Následující tabulky (č. 6 a č. 7) ukazují kladný efekt studia ve třídě pro žáky s dyslexií z hlediska bývalých žáků. Rozdílů mezi tím, jak odpovídali muži a ženy bylo v této otázce několik. Zatímco u mužů drtivě zvítězila odpověď – **zlepšení prospěchu** (47,60%), u žen byla tato odpověď stejně častá jako odpověď – **zlepšení čtení** (39,10%). Další rozdíl můžeme vidět u mužů, kde se objevují takové odpovědi jako – zlepšení chování (7,90%), „naučil jsem se učit“ (4,80%) a dokonce zlepšení sebevědomí (1,60%). Takové odpovědi se u žen neobjevily, ba naopak, u žen byly další odpovědi méně konkrétní – ve všem, co jsem chtěla (8,70%), v ničem (8,70%).

Výzkum tedy prokázal, že převážně u mužů nastalo zlepšení v oblastech, se kterými na tuto školu nastoupili. Toto tvrzení lze prokázat porovnáním tabulek č. 5 a č. 7. U většiny žen došlo také ke zlepšení v oblastech, se kterými měly problémy při nástupu na tuto školu. Například 68,70% žen uvedlo, že hlavní příčinou zařazení do specializovaných tříd byla dyslexie a 39,10% žen napsalo, že jim I.Základní škola v Mladé Boleslavi pomohla především při zlepšení čtení – viz. tabulky č. 4 a č. 6.



Tab. č. 6.



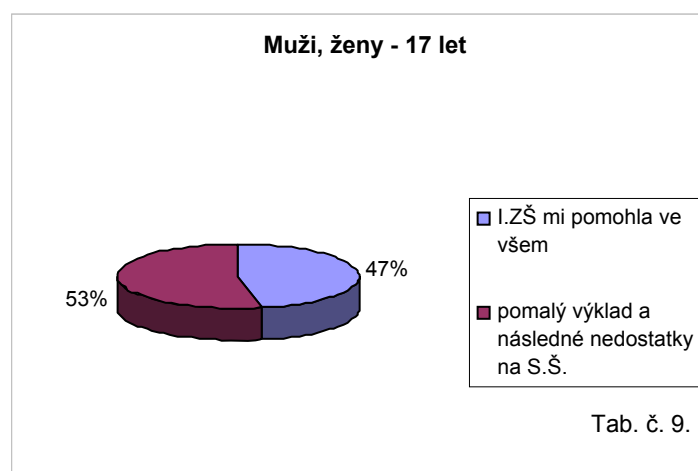
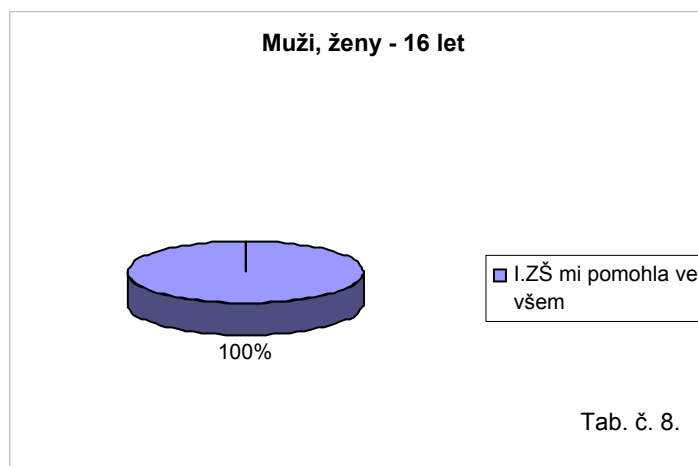
Tab. č. 7.

Otázka č. 6.

V čem vám I.Základní škola v M.B. nepomohla (omezila, uškodila...)?

V této otázce se nevyskytly nějaké větší rozdíly mezi tím, jak odpovídali muži a jak ženy. V následujících tabulkách č. 8 a č. 9 je ale jasně vidět rozdíl mezi tím, jak vnímají omezení ze strany I.Základní školy v Mladé Boleslavi absolventi šestnáctiletí a jak to hodnotí již absolventi sedmnáctiletí. Zatímco šestnáctiletí muži i ženy neuvádějí žádná omezení ze strany I.Základní školy v Mladé Boleslavi a jednohlasně tvrdí, že jim tato škola pomohla ve všem (100%). Sedmnáctiletí absolventi této školy již z 53% uvádějí, že jim škola pomalým výkladem způsobila nedostatky na školách středních. V dalších letech (18 let a 19 let) by tabulka s vyhodnocením jednotlivých odpovědí respondentů vypadala podobně jako tabulka č.9.

Odpovědi ukazují, že šestnáctiletí absolventi, kteří v současné době navštěvují první ročníky středních škol, jsou ke své bývalé škole méně kritičtí. Důvody vidím buď v dosavadní „nevědomosti“ studenta prvního ročníku, nebo v zatím přítomném jakémsi poutu a blízkém vztahu ke škole bývalé. Zatímco studenti starší již nemají pouto a vztah ke své bývalé základní škole tak blízký a ona zmiňovaná „nevědomost“ studenta prvního ročníku se také postupem let strávených na střední škole vytratila. To vše umožňuje starším studentům, podle mého názoru, daleko větší kritičnost.



Otázka č. 7.

Kdy nejvíce vzpomínáte na I.Základní školu v M.B.?

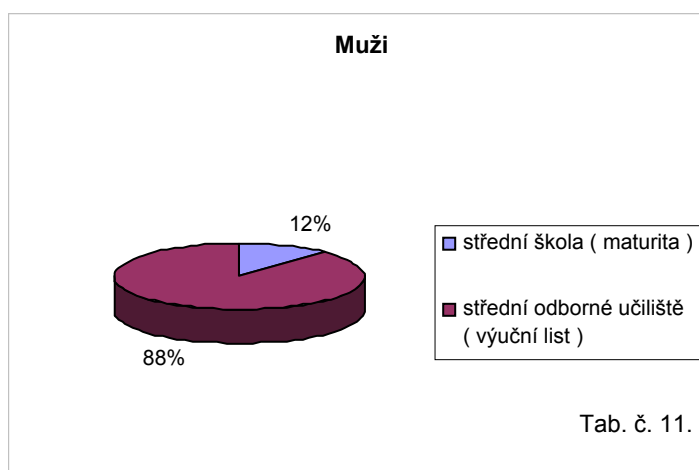
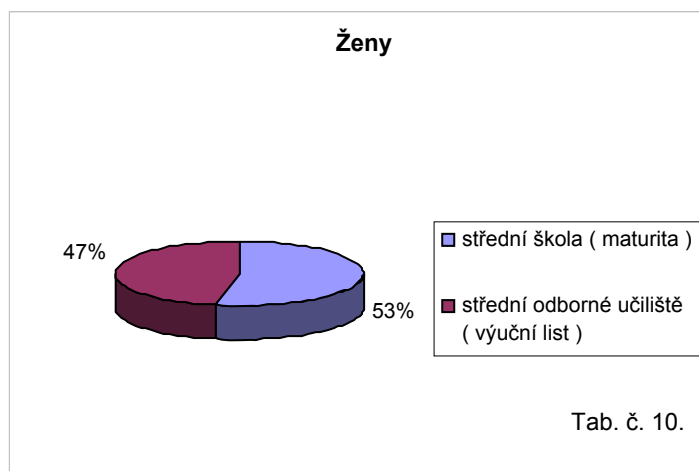
Absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi na tuto školu nejčastěji vzpomínají **při nudném vyučování**. Na této nejčastější odpovědi se shodli muži i ženy. Absolventi se také shodli na druhé nejčastější odpovědi, která zní – nikdy. Odpovědi na prvních dvou místech nebyly tedy nijak ovlivněny věkem, či pohlavím a jejich procentuální vyhodnocení si je v každé věkové kategorii podobné. Jednou či dvakrát se vyskytly odpovědi typu – při vysvědčení; když se učím; když vzpomínám na spolužáky.

Z výzkumu je tedy možno vyčíst, že absolventi byli na základní škole zvyklí na speciální pedagogické metody a přístup, což jim na současné škole chybí. A pro I.Základní školu v Mladé Boleslavi je výsledek odpovědí na tuto otázku velice pozitivní.

Otázka č. 8.

Co v současné době studujete?

V současné době jsou bývalí žáci specializovaných tříd ve věku šestnáct až devatenáct let (viz. tabulka č. 2 a č. 3). Studijní zaměření těchto absolventů je vidět v následujících dvou tabulkách (č. 10 a č. 11). Na první pohled je patrný jasný rozdíl mezi studijním zaměřením u žen a u mužů. Zatímco ženy navštěvují v současné době spíše střední školy ukončené maturitou (53%), muži jsou v drtivé většině na středních odborných učilištích (88%), jejichž studium je ukončeno výučním listem.

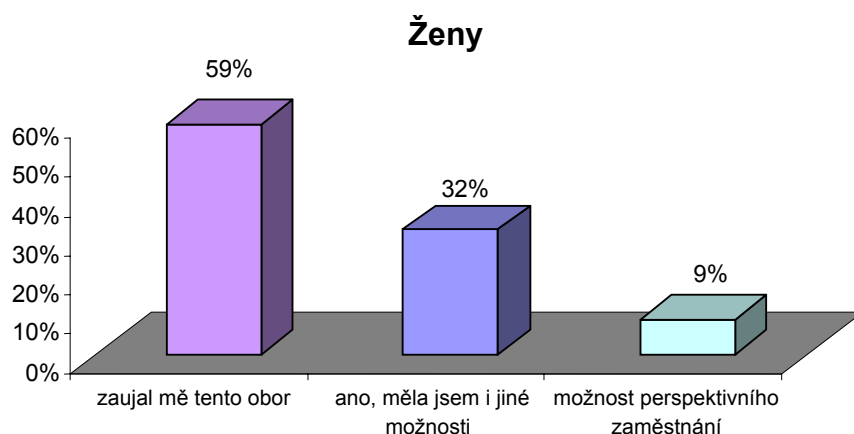


Otázka č. 9.

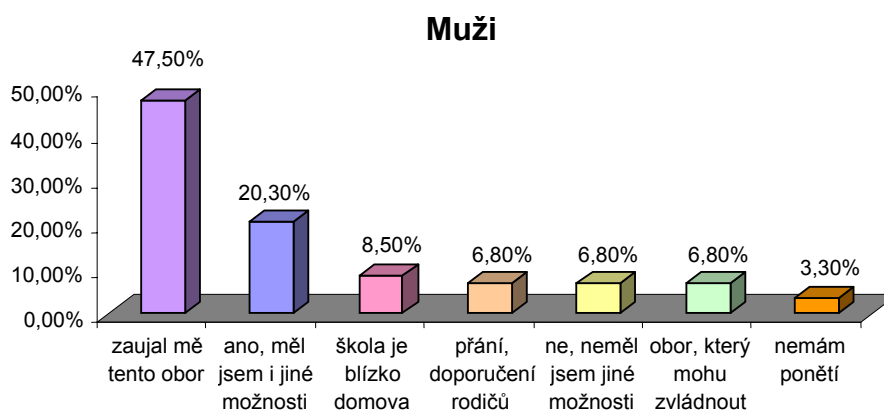
Proč jste si vybral/a právě tuto školu? Měl/a jste i jiné možnosti?

I přes značnou shodu na prvních dvou místech, odpovědi na tuto otázku opět poukázaly na jisté rozdíly mezi pohlavím respondentů. Absolventi I. Základní školy v Mladé Boleslavi si svoji budoucí školu a obor vybírali převážně kvůli **zájmu, který k danému oboru mají**. A svoji současnou školu si zvolili i přesto, že **měli také jiné možnosti** při výběru školy (viz. tabulky č. 12 a č. 13). V dalších odpovědích již panovala naprostá neshoda mezi ženami a muži. U žen se pak méně často objevil už jen jeden typ odpovědi – možnost perspektivního zaměstnání (9%). Zatímco u mužů byla škála dalších méně častých odpovědí poněkud pestřejší – škola je blízko domova (8,50%); přání, doporučení rodičů (6,80%); obor, který mohu zvládnout (6,80%); nemám ponětí (3,30%). Muži také v nemalé míře (6,80%) uváděli, že měli omezené možnosti při výběru své budoucí střední školy.

Z výzkumu je patrná rozhodně větší vyhraněnost u žen při výběru své budoucí školy. Z odpovědí od mužů vyplývá spíše jejich jakási nevyzrálost, nevyhraněnost a tím tedy i snadná ovlivnitelnost při výběru budoucí školy.



Tab. č. 12.



Tab. č. 13.

Otázka č. 10.

Jste s tím, co nyní děláte spokojený/á?

Desátá otázka dávala respondentům na výběr pouze dvě možnosti, jak odpovědět – a.) ano; b.) ne. Téměř všichni absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi **jsou spokojeni s tím, co v současné době dělají**. Nespokojen je pouze jeden sedmnáctiletý muž a dva muži osmnáctiletí. (Podle mého názoru ale otázkou zůstává, do jaké míry je člověk schopen a ochoten připustit sám sobě nespokojenost se svým současným životem, natož se k takovému „životnímu problému“ přiznat cizímu člověku, byť pouze do anonymního dotazníku.)

Otázka č. 11.

Co bylo pro vás nejtěžší po příchodu na novou školu?

Nejprve musím konstatovat, že rozdíly v odpovědích žen a mužů na tuto otázku byly minimální. Pro většinu respondentů bylo po příchodu na novou školu největším problémem především **začlenění do kolektivu**. Druhým nejčastějším problémem (40,20%) bylo zvyknout si na nové učitele a nové vyučovací metody. Po této druhé nejčastější odpovědi následovala pestrá škála odpovědí opakujících se jednou až dvakrát – velké množství učení; přechod na náročnější učivo; nové prostředí; hodně psát; doučit se látku ze základní školy; velké množství spolužáků; nic. Všechny tyto odpovědi psali střídavě muži i ženy. Avšak našla se jedna výjimka, která se objevila pouze u čtyř mužů a ve které šlo o potíže při zvykání na dojíždění.

Po vyhodnocení všech odpovědí na tuto otázku je naprosto zřejmé, že přechod ze školy základní na školu střední je většinou doprovázen nějakými problémy. Nevím, do jaké míry by se výsledky této otázky lišily, kdyby respondenti byli bývalými žáky běžných základních škol. Možná by výsledky dopadly naprosto stejně, možná trochu či úplně jinak. Přestup na novou školu, do nového prostředí je obtížný pro všechny zúčastněné, ale pro žáky ze speciálních tříd zvlášť. Je jisté, že u žáků se specifickými poruchami učení a chování je tento přechod daleko citlivější, dalo by se říci, že i daleko složitější a jistě je doprovázen zvýšeným psychickým zatížením. Vždyť oni opouštějí svět, který je do jisté míry chránil, pomáhal a bral ohledy na jejich „handicap“. Proto se výsledky odpovědí na tuto otázku nesmějí „hodit do koše“, ale musí se s nimi na I.Základní škole v Mladé Boleslavi začít pracovat. A nejenom na této škole, ale i na školách ostatních. Učitelé normálních tříd na středních školách by měli usnadnit všem žákům zařazení do nového kolektivu, měli by jim pomoci vyrovnat se se změnami, které souvisejí s přechodem ze speciální třídy do třídy normální. Proto by o specifických poruchách učení a chování a jejich vlivu na psychiku žáků měli být učitelé na středních školách dostatečně informováni.

Otázka č. 12.

Jak vás spolužáci přijali?

Téměř všichni respondenti byli přijati novými spolužáky **dobře**. Šestkrát se dokonce objevila odpověď – výborně. Pouze jeden osmnáctiletý muž odpověděl, že ho noví spolužáci spíše nepřijali.

Otázka č. 13.

Máte kamarády mezi spolužáky?

Třináctá otázka dávala respondentům na výběr jen dvě možnosti, jak odpovědět – a.) ano; b.) ne. 100% absolventů I.Základní školy v Mladé Boleslavi odpovědělo, že **má kamarády mezi spolužáky**.

Celkový výsledek odpovědí na tuto otázku vyšel velice pozitivně. Jelikož jedinci se specifickou poruchou učení a chování mají obecně obtíže s navazováním nových kontaktů, je tedy velice příjemné zjištění, že úplně všichni absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi mají v současné době kamarády mezi svými spolužáky.

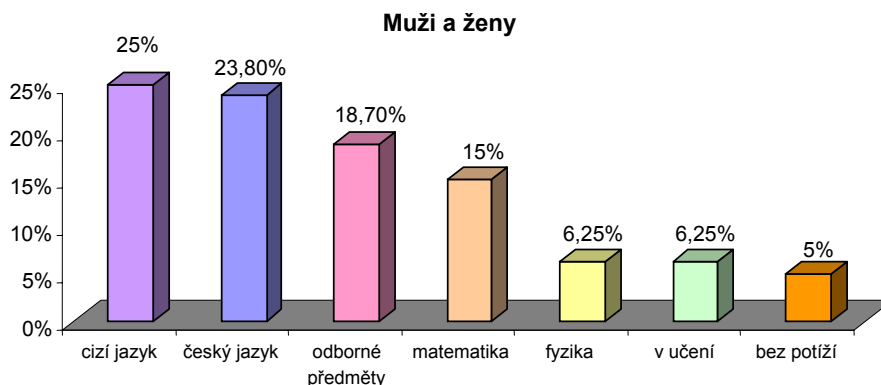
Otázka č. 14.

V čem máte nyní ve škole největší potíže?

Čtrnáctá a patnáctá otázka dotazníku byla zaměřena na předměty, v nichž byli žáci po absolvování tříd pro žáky s dyslexií úspěšní či v nichž měli obtíže. Musím na tomto místě připomenout, že dotazníky vyplňovali sami absolventi, tudíž jsou výsledky odpovědí subjektivní. Jelikož se muži i ženy v odpovědích na tyto otázky nijak nelišili, jsou výsledky těchto odpovědí zpracovány vždy do jednoho grafu (viz. tabulka č. 14 a č. 15).

V současné době mají bývalí žáci I.Základní školy v Mladé Boleslavi nejčastější potíže s **cizím jazykem** (25%). Téměř podobně častý je u těchto absolventů problém s jazykem českým (23,80%). Za povšimnutí stojí i četnost potíží s odbornými předměty (18,70%), nebo s matematikou (15%). 6,25% respondentů se doposud nenaucilo učit a pouhých 5% respondentů studuje na současné střední škole bez potíží.

Výzkum prokázal, že absolventi specializovaných tříd bez potíží navštěvují střední školu opravdu jen výjimečně. I přes subjektivitu uvedených odpovědí, či právě kvůli ní, je potřeba zajistit těmto absolventům péči, která by navazovala na specializované třídy. A k tomu slouží Školský zákon 561/2004 Sb. (vybrané pasáže z tohoto zákona vztahující se ke vzdělávání jedinců se SPU přikládám do přílohy – Příloha č. 1) a odpovídající vyhlášky 72/2005; 73/2005, které se zaměřují právě na speciální péči i na školách středních.



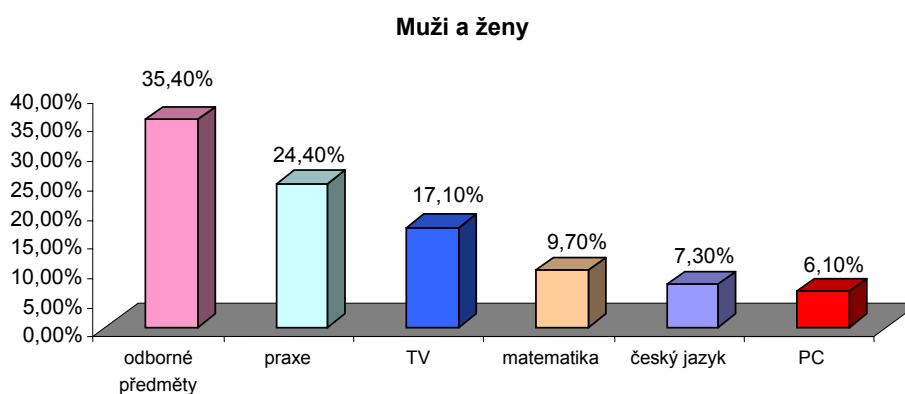
Tab. č. 14.

Otázka č. 15.

Co vám ve škole jde?

Z následujícího grafu (viz. tabulka č. 15) je pěkně čitelné, které předměty respondenti zvládají na středních školách bez problémů. Na prvním místě jsou **předměty odborné** (35,40%). Dále pak jsou bývalí žáci specializovaných tříd úspěšní v praxi (24,40%). Úspěšně se respondenti cítí i při hodinách tělocviku (17,10%), matematiky (9,70%), PC (6,10%) a dokonce také v hodinách českého jazyka (7,30%).

Při pohledu na první dvě místa, na kterých jsou předměty úzce související s vybraným oborem či zaměřením školy, je zřejmé, že výběr současné střední školy byl hodně ovlivněn zájmem respondentů. Toto tvrzení potvrzují také tabulky č. 12 a č. 13.



Tab. č. 15.

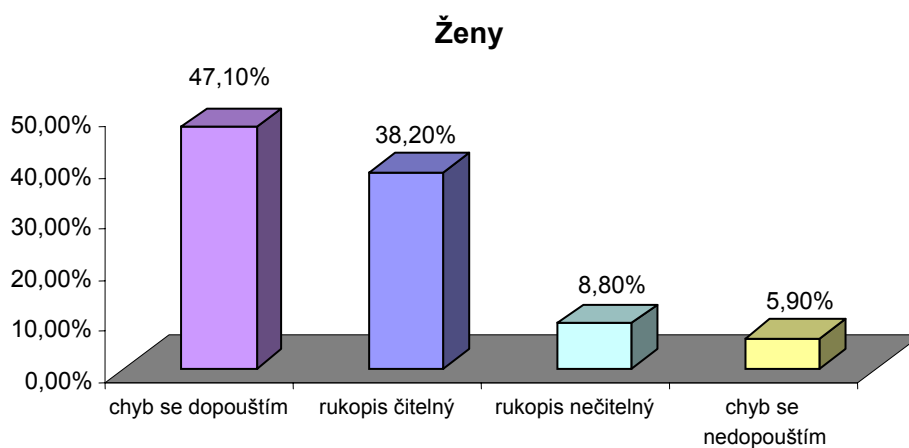
Otázka č. 16.

Je váš rukopis čitelný, dopouštíte se chyb?

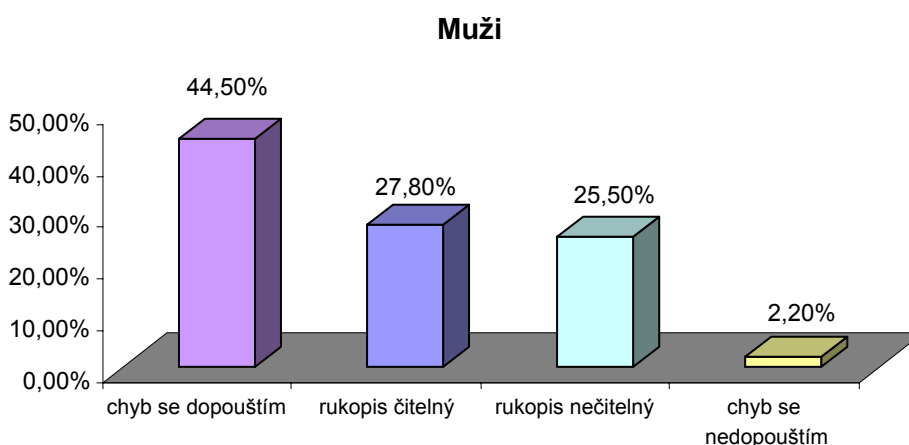
Z následujících grafů (tabulky č. 16 a č. 17) je jasné, že se opakovaly pouze čtyři typy odpovědí. Jejich výsledný počet se v rámci věkových kategorií příliš nelišil a také muži odpovídali podobně jako ženy. Převážná většina absolventů I. Základní školy v Mladé

Boleslavi se v současné době **dopouští ve svém písemném projevu chyb** a jejich **rukopis se jim zdá čitelný**. Jediný významnější rozdíl byl v tom, že spíše mužům se zdá jejich rukopis nečitelný (25,50%), narozdíl od žen (8,80%).

Porovnám-li písemný projev a pravopis respondentů v dotaznících a výsledky výzkumu (tedy jejich vlastní, subjektivní pocit ze svého písemného projevu), musím říci, že odpověď: „chyb se dopouštím“ se na prvním místě umístila naprosto právem. Dále musím souhlasit, že podstatně více mužů má rukopis nečitelný. Z tohoto mého porovnání mi tedy vyplývá, že v této oblasti jsou respondenti většinou objektivní. Nejčastější chyby byly v interpunkčních znaménkách a v porušování gramatických pravidel. Dále se objevily chyby v záměně a nečitelnosti písmen. (Pouze dva respondenti napsali slovo „dyslexie“ správně.) Nejméně se objevovaly chyby ve slabikách dy-di, ty-ti, ny-ni a ve vynechávání písmen.



Tab. č. 16.

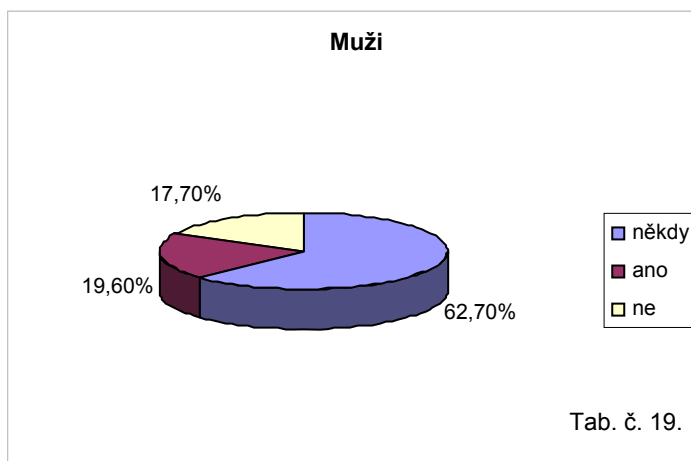
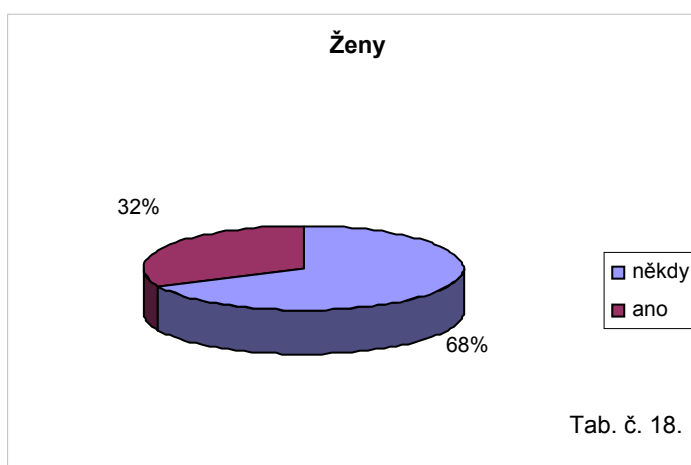


Tab. č. 17.

Otázka č. 17.

Čtete v současné době?

Sedmnáctá otázka dávala respondentům na výběr tři možnosti, jak odpovědět – a.) ano; b.) ne; c.) někdy. Při hodnocení získaných výsledků z této otázky je třeba vzít v úvahu, že čtení nepatří v dnešní době k nejvyhledávanějším zábavám dospívající mládeže. Moderní sdělovací prostředky ovlivňují volný čas stejně jako řada zábavných činností, a to vše je snáze dosažitelné než četba. Z následujících grafů (tabulka č. 18 a č. 19) je pěkně vidět, že si 100% žen čas na četbu udělá (ať už častěji či jenom někdy). Zatímco 17,70% mužů se přiznalo, že v současné době nečte vůbec. Tato odpověď se objevovala převážně u osmnáctiletých mužů.



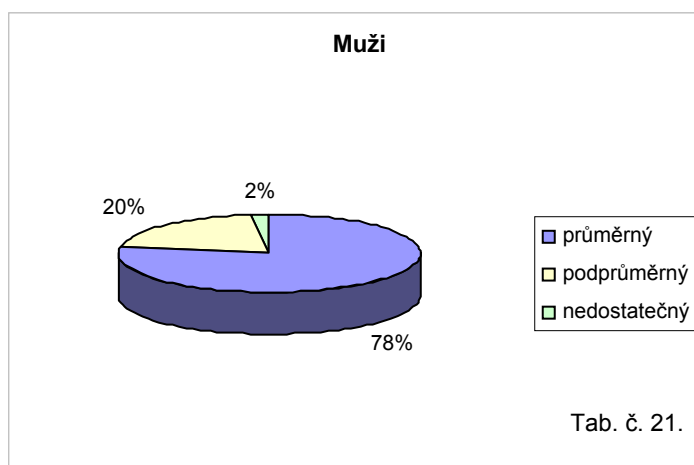
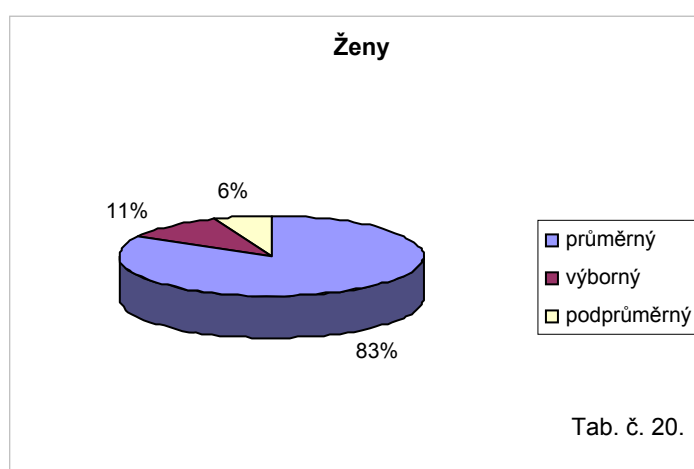
Otázka č. 18.

Jaký máte nyní na škole prospěch?

Osmnáctá otázka dávala respondentům na výběr čtyři možnosti, jak odpovědět – a.) výborný; b.) průměrný; c.) podprůměrný; d.) nedostatečný. Následující tabulky (tab. č. 20 a č. 21) zachycují úspěšnost respondentů ve studiu. Drtivá většina bývalých žáků specializovaných

tříd má na současné škole **průměrný prospěch**. 11% žen dokonce uvádí svůj prospěch jako výborný (tato odpověď se u mužů vůbec neobjevila). A nedostatečný prospěch, který mají 2% mužů, se zase vůbec neobjevil u žen. U obou pohlaví se ale vyskytla odpověď – podprůměrný prospěch, a zatímco takto odpovědělo pouhých 6% žen, u mužů se tato odpověď vyskytla dokonce u 20%.

Z výzkumu vyplývá, že ženy mají na současných středních školách daleko lepší prospěch než muži, a to i přes to, že většina jich v současné době navštěvuje střední školu s maturitním ukončením (viz. tabulka č. 10) narozdíl od mužů (viz. tabulka č. 11). Důvodů lepšího prospěchu u žen než u mužů může být několik, například jejich větší píle a vytrvalost, pocit zodpovědnosti, dřívější vyzrálost, možný benevolentnější přístup učitelů k dívkám atd.



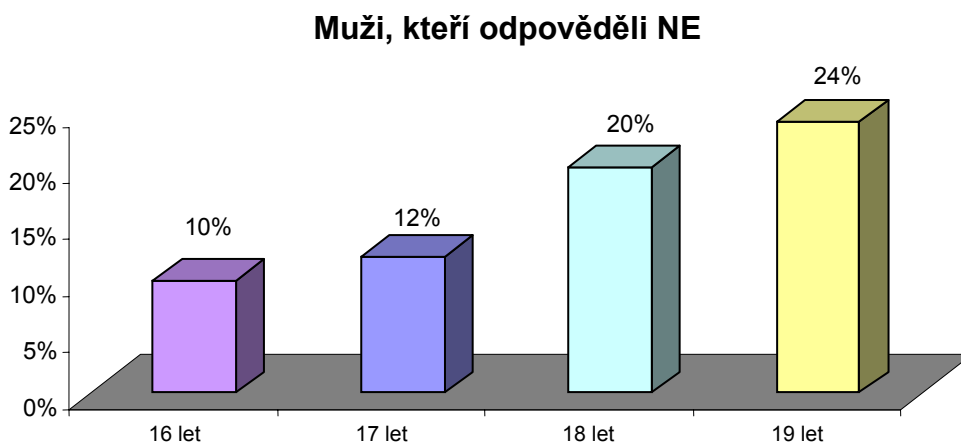
Otázka č. 19.

Chodíte do současné školy rád/a?

Devatenáctá otázka dávala respondentům na výběr pouze dvě možnosti, jak odpovědět – a.) ano; b.) ne. Téměř všechny bývalé žákyně (99%) I.Základní školy v Mladé Boleslavi **chodí do současné střední školy rády**. Poněkud rozdílná situace je u mužů. I přesto, že jich

většina odpověděla, že do současné školy chodí ráda, našli se někteří, kterým docházení do školy radost nedělá. A tato nelibost s věkem mužských respondentů stoupala a je zaznamenána v tabulce č. 22.

Myslím si, že výsledky odpovědí na tuto otázku do jisté míry korespondují a jsou závislé s výsledky odpovědí na otázku devátou („Proč jste si vybral/a právě tuto školu? Měl/a jste i jiné možnosti?“). Při výběru budoucí střední školy byla u žen viditelně větší vyhraněnost, vyzrállost a rozhodnost než u mužů (viz. tabulky č. 12 a č. 13), a proto také spíše ženy raději docházejí na následně vybrané střední školy. Fakt, zda chodí absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi rádi na svoji současnou školu střední, také do jisté míry ovlivňuje jejich prospěch na této střední škole. A jelikož z odpovědí na osmnáctou otázku („Jaký máte nyní na škole prospěch?“) vyplývá, že muži mají prospěch spíše horší než ženy (tabulky č. 20 a č. 21), je zřejmé, že muži chodí na současnou střední školu méně rádi.



Tab. č. 22.

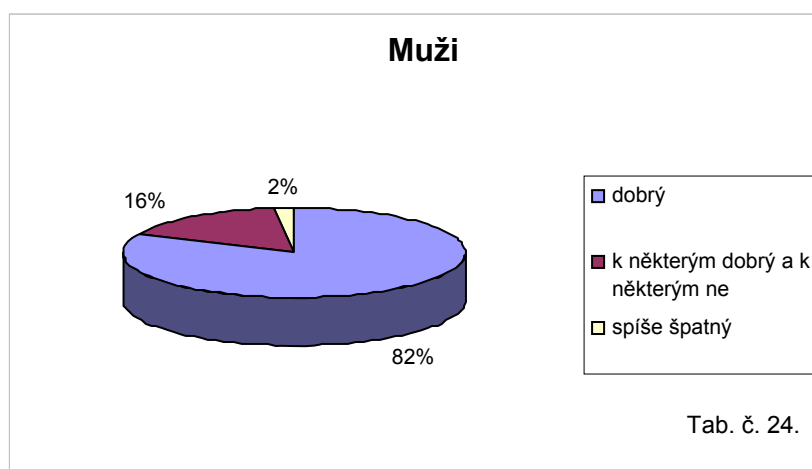
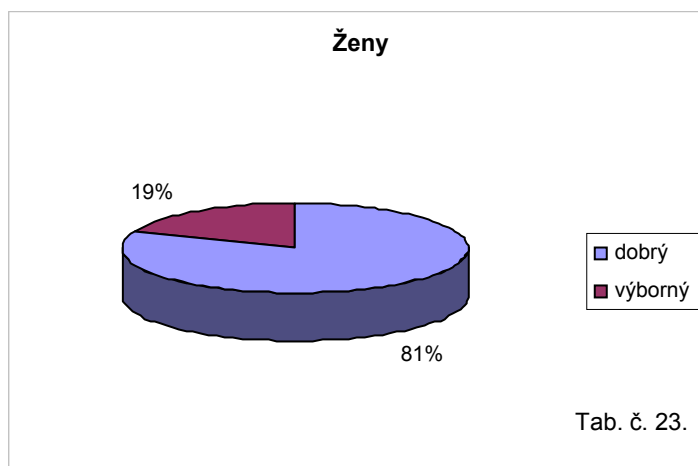
Otázka č. 20.

Jaký je váš vztah k současným vyučujícím?

Následující tabulky (č. 23 a č. 24) ukazují, jaký mají absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi vztah ke svým současným vyučujícím na středních školách. Na první pohled je evidentní rozdíl mezi tím, jak odpovídaly ženy a jak odpovídali muži. Ženy mají vztah k současným vyučujícím v drtivé většině (81%) **dobrý**, dokonce 19% žen zhodnotilo tento vztah jako výborný. I přesto, že muži mají vztah k současným vyučujícím také převážně dobrý (82%), našlo se nemalé procento těch, kteří svůj vztah k současným vyučujícím (buď jen k některým) hodnotí jako špatný.

Z výzkumu vyplývá, že většina respondentů má ke svým současným vyučujícím vztah dobrý. Nemůžeme si ale nevsimnout několika procent mužů, kteří svůj vztah k současným

vyučujícím nehodnotí jako dobrý. Proč tomu tak je? Proč ženy mají v současné době vztah ke svým vyučujícím dobrý či výborný a někteří muži mají tento vztah spíše opačný? Odpovědi na tyto otázky může být nekonečně mnoho a k nalezení těch správných odpovědí by bylo potřeba zeptat se dotyčných respondentů konkrétně. Jelikož je tento dotazník anonymní, můžeme o tom pouze spekulovat. Osobně se domnívám, že u mužů mohl být dobrý vztah k vyučujícím narušen například jejich větší konfliktností, častější „školní nepřipraveností“, menší pílí a zodpovědností....

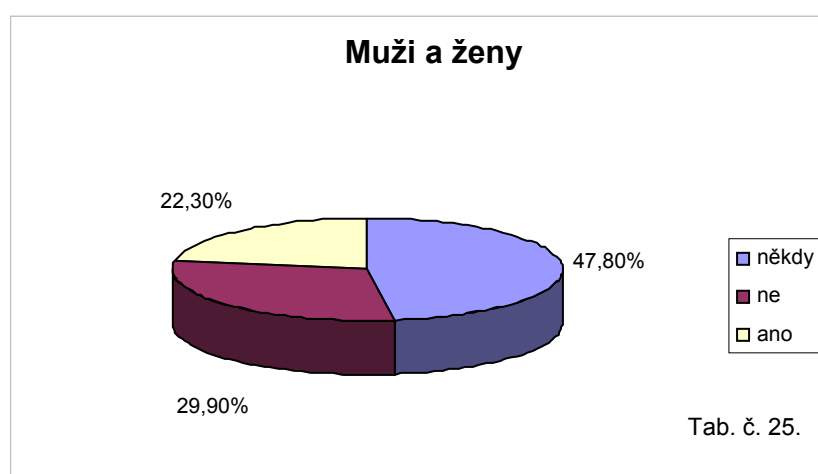


Otázka č. 21.

Berou vyučující ohled na váš „handicap“?

Tato otázka dávala respondentům na výběr tři možnosti, jak odpovědět – a.) ano; b.) ne; c.) někdy. Následující tabulka č. 25 ukazuje, zda berou učitelé ohled na obtíže žáků, kteří přicházejí ze tříd pro žáky s poruchami učení a chování. Na tuto otázku odpovídali muži i ženy stejně. 47,80% respondentů odpovědělo, že vyučující berou ohled na jejich „handicap“ pouze **někdy**. Na obtíže u 29,90% absolventů specializovaných tříd není brán ohled vůbec a u 22,30% respondentů je naopak ohled brán.

Po sečtení výsledků odpovědí na tuto otázku, musím opět apelovat (jako již u otázky jedenácté týkající se potíží při příchodu na novou školu) na větší informovanost učitelů na středních školách o specifických poruchách učení a chování. Kdyby totiž ona informovanost byla, musela by tabulka č. 25 vypadat poněkud jinak, a ta žlutá výseč označující kladné odpovědi by byla daleko větší (nejlépe sto procentní). A opět musím na tomto místě zmínit (podobně jako u otázky čtrnácté) Školský zákon 561/2004 Sb. (vybrané pasáže z tohoto zákona vztahující se ke vzdělávání jedinců se SPU přikládám do přílohy – Příloha č.1) a odpovídající vyhlášky 72/2005; 73/2005, které se zaměřují právě na speciální péči o absolventy specializovaných tříd na školách středních a podle kterých by učitelé měli brát ohled na obtíže těchto žáků.

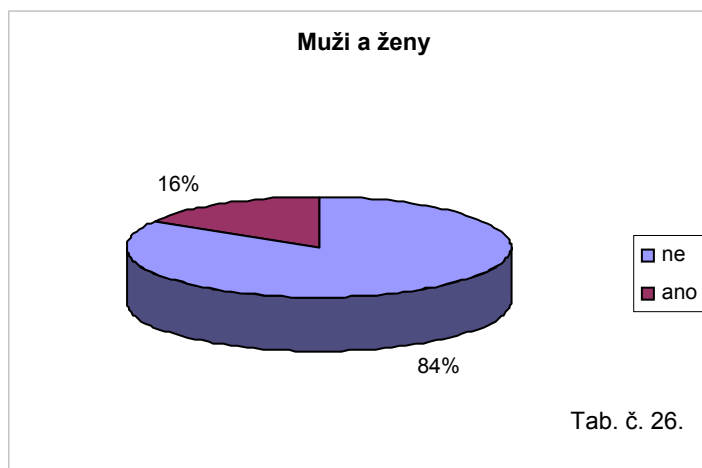


Otázka č. 22.

Je vám v současné době poskytována speciálně pedagogická péče?

Tato otázka nabízela respondentům na výběr pouze dvě možnosti, jak odpovědět – a.) ano; b.) ne. Následující tabulka č. 26 ukazuje, zda je bývalým žákům specializovaných tříd poskytována v současné době speciálně pedagogická péče. Na první pohled je jasné, že převážné většině (84%) těchto absolventů **není speciálně pedagogická péče v současné době poskytována**. S touto velikou převahou zvítězila záporná odpověď jak u mužů, tak i u žen. 16% respondentů absolvuje v současné době speciálně pedagogickou péči.

Z výsledků odpovědí na předešlé otázky (především otázky č.7; č.14; č.16; č.18) a z tabulek (č.14; č.16; č.17; č.21) je jasné, že ona speciálně pedagogická péče by měla dále pokračovat i u absolventů specializovaných tříd. Je tedy třeba zajistit péči, která by na tyto specializované třídy navazovala i na školách středních.



Otázka č. 23.

Co děláte ve volném čase?

Výběr zájmových činností, kterými se ve volném čase bývalí žáci specializovaných tříd zabývají, byl velmi pestrý. Většina respondentů se ve volném čase věnuje **sportu**. Někteří uváděli dokonce dvě a více zájmových činností. Častá byla právě kombinace odpovědí – sport a poslech hudby; sport a sledování televize; sport a učení, příprava do školy; sport a pomoc doma; sport a nějaký speciální koníček (například tanec, motorismus, modelářství, kresba portrétů lidí, práce na zahradě). Ve volném čase se někteří absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi věnují také četbě a počítači. Z odpovědí ale vyplývá, že četbě se věnují spíše ženy než muži a naopak zase muži sedí u počítače častěji než ženy. Jednou či dvakrát se u mužů objevila odpověď - „flákám se“; „chodím ven s přáteli“; „snažím se odreagovat od školy“; „koukám na DVD“; „chodím do přírody“.

Přesto však z výsledků odpovědí vyplývá, že se většina bývalých žáků specializovaných tříd vyrovnala v oblasti mimoškolní se svým nedostatkem a dokázala najít vhodné uplatnění a formu seberealizace.

Otázka č. 24.

Změnily se nějak vaše zájmy ve volném čase po příchodu na novou školu? Máte nyní více volného času?

Čemu se absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi v současné době věnují ve svém volném čase jsme si dozvěděli z odpovědí na předchozí otázku. V této otázce mě ale zajímalo, zda se právě tyto zájmy ve volném čase po příchodu na novou školu nějak změnila a zda mají na střední škole volného času více než na škole základní. Z průzkumu vyplynulo, že po příchodu na novou, střední školu má většina respondentů (67,40%) stejné zájmy jako na

škole základní. Tato nejčastější odpověď („**zájmy se nezměnily**“) byla velice často buď v kombinaci s konstatováním, že **volného času mají nyní respondenti méně**, nebo v podstatně méně častější kombinaci s odpovědí, že volného času mají nyní respondenti stejně. Tři respondenti mají nyní více volného času a zájmy se jim nijak nezměnily. Nemnoho absolventů specializovaných tříd podstoupilo po příchodu na novou školu změnu zájmů ve svém volném čase a jako příčinu této změny uváděli méně volného času.

Z odpovědí je zřejmé, že si absolventi I.Základní školy v Mladé Boleslavi prozatím nenechali ničím a nikým své mimoškolní zájmy vzít. Vždyť jich většina uváděla, že své zájmy nijak nezměnila, i přesto, že po příchodu na střední školu mají volného času méně. Tento volný čas středoškoláka může být krácen buď dojížděním do školy, nebo také delší domácí přípravou na vyučování.

Otázka č. 25.

Čeho byste chtěli dosáhnout?

Poslední otázka je zaměřena na představu absolventů I.Základní školy v Mladé Boleslavi o své budoucnosti. Odpovědi byly opravdu pestré, ale i přesto chce převážná většina mužů především získat **výuční list**. Ženy, které v současné době navštěvují střední školy zakončené maturitou, touží po složení **maturitní zkoušky**. Dosáhnout maturity se ale objevilo i u mužů, kteří navštěvují střední školy zakončené maturitou (12%). Druhou nejčastější odpovědí u žen bylo získání výučního listu. Další odpovědi již nebyly tak časté, ale někdy se dala nalézt nápadná shoda odpovědí od mužů a od žen. Například podobný počet mužů i žen chce pokračovat ve studiu na vysoké škole, nebo hodlá najít dobrou práci a nebo chce dosáhnout dobré kariéry ve svém oboru. Našel se ale i jeden rozdíl mezi tím, jak odpovídaly ženy a jak odpovídali muži. O založení a zabezpečení své budoucí rodiny, jako o svém budoucím cíli, se zmiňovali pouze muži. Také pouze několik mužů napsalo o touze získat řidičský a svářečský průkaz. Dva muži zatím cíle nemají, jeden ještě není rozhodnut, jeden chce hrát fotbal za první ligu a jeden chce vyhrát mistrovství světa v curlingu.

První dvě místa, která vyšla po sečtení všech odpovědí, jsou naprosto logická a dobře korespondují s odpověďmi na osmou otázku („Co v současné době studujete?“). A jelikož většina mužů (88% - viz. tabulka č. 11) navštěvuje v současné době střední odborná učiliště zakončená výučním listem, je pochopitelné, že většina mužů chce získat výuční list. Většina žen (53% - viz. tabulka č. 10) zase v současné době navštěvuje především střední školy zakončené maturitní zkouškou, a tudíž je logické, že většina žen touží po získání maturity. Z tabulek č. 10 a č. 11 je dále prokazatelné, že všichni absolventi specializovaných tříd, kteří

v současné době navštěvují střední školy zakončené maturitní zkouškou, mají za svůj cíl právě dosažení maturitní zkoušky. To, že řidičský a svářečský průkaz chtějí získat hlavně a pouze muži, je také docela pochopitelné.

Z odpovědí je čitelná již jakási osobnostní vyzrálost. Samozřejmě výjimky se najdou, ale hodnotíme-li většinově, musíme onu vyzrálost připustit. A to především u mužů, kterým právě vyzrálost a vyhraněnost chyběla při výběru této své střední školy (viz. otázka č. 9).

4 Závěr

Téma - „uplatnění absolventů specializovaných tříd pro žáky s dyslexií“, které si tato diplomová práce dala za cíl objasnit a přiblížit, je velice obsáhlé a široké. K jejímu bližšímu objasnění zde byly zvoleny dvě „cesty poznání“. Jedna cesta byla vydlážděna moudrými knihami, které se zabývají problematikou dětí s poruchami učení a chování. Cesta druhá byla tvořena dlouho, pomalu a těžce a jejím hlavním „stavebním materiálem“ je výzkum prováděný s absolventy ze specializovaných tříd. Především tedy oni mají na vytvoření této „cesty poznání“ nemalý podíl a já bych jim na tomto místě – v závěru své práce chtěla ještě jednou poděkovat za spolupráci.

V úvodu své práce jsem vyjádřila snahu o podání informací k problematice vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a chování a tím odkrýt nejrůznější omyly a mýty, které se mohou na veřejnosti objevit. V teoretické části této práce mi nešlo o důkladné, odborné a do hloubky rozebrané vyličení této problematiky (kompletní rozebrání etiologie, projevů, diagnostiky, reedukace atd.), spíše jsem se snažila ukázat a informovat o tom, co by měly, podle mého názoru, být základní znalosti a vědomosti každého člověka, který se nějakým způsobem stane součástí života žáka se SPU (ať už života soukromého či profesního). Vybírání těchto základních informací se nakonec ukázalo jako daleko složitější proces, než kdybych důkladně rozebírala jednotlivé výklady a názory k jednotlivým tématům týkajících se SPU. Tím samozřejmě nechci nijak snižovat význam takových odborných publikací (ze kterých jsem převážně čerpala), ale smysl mé práce je přeci jenom jinde. A třeba právě tato práce někoho zaujme natolik, že příště v knihovně či v knihkupectví sáhne po publikaci více a důkladněji objasňující jednotlivá témata k SPU.

Když si koupíte novou pračku tak máte před jejím prvním použitím dvě možnosti, buď si přečtete návod (což vám samozřejmě zabere trochu více času), nebo půjdete cestou pokusu a omylu a teprve až po několika praních (což znamená po několika týdnech, měsících...) se s pračkou naučíte perfektně zacházet. Obdobně to chápu i s prací, komunikací... s dětmi se specifickými poruchami učení a chování (snad můj příběh k pračce nikoho neurazil). Buď mi tyto děti a tedy i jejich uplatnění a život vůbec bude naprosto lhostejné a budu tedy s nimi pracovat jak mě momentálně napadne, dalo by se říci „bezohledně“, a nebo si o SPU přečtu základní informace a dám tím minimálně najevo svůj zájem o tyto děti. Takovéto základní informace by se daly, s trochou fantazie, přirovnat k onomu návodu na pračku. K běžnému a hlavně dlouhodobě bezproblémovému zacházení s pračkou nepotřebujeme znát do detailu každý šroubek a mechanismy v pračce (i když samozřejmě takováto znalost nikdy nemůže škodit), k takovému zacházení nám postačí dostatek zájmu a trocha času k přečtení oněch

základních informací. A když ve funkci pračky nastane nějaký větší problém, postačí vyhledat pomoc odbornou. Podobně to funguje i se „zacházením“ s dětmi se SPU. A jelikož se tato práce nazývá - „Uplatnění absolventů specializovaných tříd pro žáky s dyslexií“, zabývám se zde nejenom specifickými poruchami učení a chování, ale také aspekty, které mohou do jisté míry toto uplatnění ovlivnit a které by každý, kdo se tohoto procesu zúčastňuje měl znát, aby uplatnění těchto absolventů probíhalo správně. Po dlouhém přemýšlení jsem do těchto důležitých aspektů zahrnula především samotnou charakteristiku specifických poruch učení a chování a tím tedy i jejich projevy, příčiny a výskyt. Ostatní témata této teoreticko-metodologické části byly vybírány vždy s pomocí jedné otázky: „ Co by veřejnost (ale především učitelé) měla vědět, aby to žákům/studentům se SPU pomohlo v jejich procesu vzdělávání?“. Na jedné straně jsem se snažila nějak seznámit jejich „život se SPU“ (viz. sociální aspekty dyslexie; přechod žáků se SPU na střední školu; prognóza SPU a jejich důsledky v adolescenci) a na straně druhé byla zase snaha poradit „jak na to“ (viz. IVP; tolerance k žákům se SPU; řešení školních problémů dětí se SPU; právní normy vztahující se ke vzdělávání dětí se SPU).

Druhá praktická část této práce vyhodnocuje a komentuje výsledky výzkumu prováděného s absolventy specializovaných tříd. Některé výsledky překvapily více a jiné zase méně. Respondenti byli z hlediska pohlaví převážně muži (72,90%), žen bylo pouhých 27,10% (viz. tabulka č. 1). Z hlediska pohlaví je totiž mezi dyslektiky 4 – 10x více chlapců než dívek. Tento převyšující počet chlapců lze snadno vysvětlit silnější lateralizací mozku muže oproti mozku ženskému, který je považován z funkčního hlediska za univerzálnější. Celkové zrání mozkové tkáně probíhá totiž u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve dokončeno. Všichni respondenti byli z I.Základní školy v Mladé Boleslavi, která si z výsledků výzkumu vezme prozatím mírně chybějící zpětnou vazbu.

Hned na začátku vyhodnocování výsledků odpovědí jsem byla mile potěšena, protože jsem se z výsledků výzkumu dozvěděla, že si rodiče dětí se specifickými poruchami učení a chování uvědomovali nedostatky svých dětí, byli informováni o poslání tříd pro žáky s dyslexií a dali podnět k zařazení do třídy pro žáky s dyslexií (ve stejném počtu případů dala tento podnět škola, kam žák chodil).

I.Základná školu v Mladé Boleslavi se jistě bude (a má na to plné právo) pyšnit, že u téměř poloviny dotazovaných mužů nastalo zlepšení v oblastech, se kterými na tuto školu nastoupili (toto tvrzení lze prokázat porovnáním tabulek č. 5 a č. 7). U většiny žen došlo také ke zlepšení v oblastech, se kterými měly problémy při nástupu na tuto školu. Například 68,70% žen uvedlo, že hlavní příčinou zařazení do specializovaných tříd byla dyslexie a

39,10% žen napsalo, že jim I.Základní škola v Mladé Boleslavi pomohla především při zlepšení čtení. Z výzkumu je patrný ještě jeden pozitivní výsledek pro tuto základní školu a to, že většina respondentů na tuto školu nejčastěji vzpomíná při nudném vyučování. Tento výsledek ovšem znamená, že absolventi byli na základní škole zvyklí na speciální pedagogické metody a přístup, což jim zřejmě na současné škole chybí.

Doufám, že si I.Základní škola v Mladé Boleslavi (a nejenom ona!), jak se říká, „vezme k srdci“ odpovědi nadpoloviční většiny (53%) svých absolventů (byť těch starších – 17 až 19 let), kteří uvádí, že jim tato škola svým pomalým výkladem způsobila nedostatky na školách středních. Na tomto místě musím zmínit věčně diskutovaný problém a nejasnost mezi onou teorií (IVP) a praxí samotnou. IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem a učitel umožňuje pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků školního programu. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat. Je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě programu podle dosažených výsledků. Plán je pracovním materiálem, který může učitel upravovat v souladu se změnami ve vývoji dítěte. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. A rozhodně by tedy neměl být překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů.

Dále je z výzkumu naprosto zřejmé, že přechod ze základní školy na školu střední je pro respondenty většinou doprovázen nějakými problémy. Pro většinu absolventů specializovaných tříd bylo po příchodu na novou školu největším problémem především začlenění do kolektivu. Druhým nejčastějším problémem (40,20%) bylo zvyknout si na nové učitele a nové vyučovací metody. Po této druhé nejčastější odpovědi následovala pestrá škála odpovědí opakujících se jednou až dvakrát – velké množství učení; přechod na náročnější učivo; nové prostředí; hodně psát; doučit se látku ze základní školy; velké množství spolužáků. Specializované třídy bývají většinou klidnější než třídy běžné, učitel má více znalostí i pedagogických dovedností, všichni žáci jsou stejně znevýhodněni a tak se dítě nemusí obávat výsměchu či kritiky, ani není zdeptáno nemožností se svým spolužákům vyrovnat. Co ale nastane až tento „svět“, který je do jisté míry chránil, pomáhal a bral ohledy na jejich „handicap“ opustí? Je vidět, že u žáků se specifickými poruchami učení a chování je tento přechod daleko citlivější, složitější a jistě je doprovázen zvýšeným psychickým zatížením. Prostor školy, ať už jde o postoj učitele či chování spolužáků, samozřejmě také prostředí rodiny a okolí ovlivňuje sebehodnocení i celkové ladění dyslektického dítěte a tím tedy má vliv na tento přechod. Učitelé normálních tříd na středních školách by tedy měli

usnadnit všem žákům zařazení do nového kolektivu, měli by jim pomoci vyrovnat se se změnami, které souvisejí s přechodem ze speciální třídy do třídy normální. Proto je důležitá adekvátní informovanost mezi učiteli na školách středních, rodiči, spolužáky... o specifických poruchách učení a chování a jejich vlivu na psychiku žáků. A určitě je také důležitá znalost Školského zákona 561/2004 Sb. (vybrané pasáže z tohoto zákona vztahující se ke vzdělávání jedinců se SPU přikládám do přílohy – Příloha č. 1) a odpovídajících vyhlášek 72/2005; 73/2005, které se zaměřují právě na speciální péči i na školách středních. Na znalost tohoto zákona a vyhlášek musím apelovat ještě v jednom případě a závěru, který ukázal, že absolventi specializovaných tříd navštěvují střední školu bez potíží opravdu jen výjimečně. Nejčastější jsou potíže s cizím jazykem (25%) a jazykem českým (23,80%). I přes subjektivitu uvedených odpovědí, či právě kvůli ní, je potřeba zajistit těmto absolventům péči, která by na specializované třídy navazovala. A k tomu má tento zákon a vyhlášky sloužit.

Na druhou stranu je velice milé zjištění, že nejvíce absolventů specializovaných tříd zvládá na současné střední škole bez problémů především předměty odborné (35,40%) a praxi (24,40%), úspěšně se respondenti cítí i při hodinách tělocviku (17,10%), matematiky (9,70%), PC (6,10%) a dokonce také v hodinách českého jazyka (7,30%). Je vidět, že se najdou i takoví učitelé, kteří mají o školní úspěšnost studenta se SPU zájem. Při pohledu na první dvě místa, na kterých jsou předměty úzce související s vybraným oborem či zaměřením školy, je zřejmé, že výběr současné střední školy byl hodně ovlivněn zájmem respondentů. A také další tři závěry ukazují na jistou míru úspěšnosti respondentů v nynějším studiu: drtivá většina bývalých žáků specializovaných tříd má na současné škole průměrný prospěch; téměř všichni respondenti (především ženy) chodí do současné střední školy rádi; téměř všichni tito absolventi jsou spokojeni s tím, co v současné době dělají. Nezbyvá, než si přát ještě více takovýchto pozitivních závěrů.

Postoj učitelů k dyslektickým dětem nezávisí jen na teoretických znalostech, ale vychází i z jejich osobních zkušeností. Je důležité, aby učitelé věděli, že jejich postoj a chování k dítěti může přispět k eliminaci zbytečných emočních a sociálních problémů. Pozitivní vztah k takovému žákovi, jeho podpora a povzbuzení bude působit preventivně a dítě se nebude cítit zbytečně stresováno. Učitel může ve značné míře ovlivnit klima ve třídě, korigovat názor ostatních spolužáků na takto znevýhodněného žáka a jeho samotného pozitivně stimulovat. A je tedy více než příjemné, že z výzkumu vyplývá dobrý vztah téměř všech respondentů (převážně žen) ke svým současným vyučujícím.

I přes problémy týkající se přechodu na novou střední školu, dokonce přes nejčastější problém se začleněním do kolektivu, byli téměř všichni absolventi specializovaných tříd přijati novými spolužáky dobře a v současné době mají kamarády mezi spolužáky všichni. Tento závěr je velice pozitivní a příjemný, jelikož jedinci se specifickou poruchou učení a chování mají obecně obtíže s navazováním nových kontaktů.

Specifická porucha může dost zásadně změnit postoj ke čtení a psaní. Předpokládali bychom, že takto postižení adolescenti, dokonce i když jsou jejich potíže přijatelně kompenzovány, budou číst neradi a činit tak budou pouze tehdy, když je to z nějakého důvodu nutné, např. vzhledem k přípravě do školy. Závěr výzkumu je poněkud jiný. 100% žen si čas na četbu udělá (ať už častěji či jenom někdy) a 17,70% mužů se přiznalo, že v současné době nečte vůbec. Tato odpověď se objevovala převážně u mužů osmnáctiletých.

Podobný vztah jako ke čtení mají adolescenti se SPU i ke psaní, neradi píšou a vyhýbají se této činnosti, raději ji nějakým způsobem nahrazují, např. nahráváním na magnetofon. Výsledkem je stagnace v písemném projevu, přetrvávání gramatických potíží, neschopnost se přijatelně písemně vyjádřit apod. Výsledky výzkumu prokázaly, že převážná většina absolventů I. Základní školy v Mladé Boleslavi se v současné době dopouští ve svém písemném projevu chyb a jejich rukopis se jim zdá čitelný. Jediný významnější rozdíl byl v tom, že spíše mužům se zdá jejich rukopis nečitelný (25,50%), narozdíl od žen (8,80%). Porovná-li písemný projev a pravopis respondentů v dotaznících a výsledky výzkumu (tedy jejich vlastní, subjektivní pocit ze svého písemného projevu), musím říci, že odpověď: „chyb se dopouštím“ se na prvním místě umístila naprosto právem. Dále musím souhlasit, že podstatně více mužů má rukopis nečitelný. Analýza sebehodnocení dovedností ohledně rukopisu dyslektických dětí ukázala, že tyto děti většinou plně reflektují svůj nízký výkon a posuzují se přiměřeně relativně.

U některých dětí s diagnostikovanou poruchou učení se podaří obtíže odstranit a oni pokračují v dalším studiu bez výrazných obtíží. Častější však jsou případy, kdy porucha v nějaké formě přetrvává. Nemusí se projevit přímo neschopností číst a psát správně a s porozuměním, ale objevují se méně nápadné obtíže (problémy v organizaci své práce; nižší schopnost psát souvislé texty atd.). Bez povšimnutí nemůže tedy zůstat závěr týkající se jisté tolerance či brání ohledu na obtíže žáků, kteří přicházejí ze tříd pro žáky s poruchami učení a chování a zda je těmto žákům v současné době poskytována speciálně pedagogická péče. Závěr k poskytování speciálně pedagogické péče byl takový, že převážné většině (84%) těchto absolventů není speciálně pedagogická péče v současné době poskytována a 16% respondentů je tato péče poskytována. Po dalším zjištění, že 47,80% respondentů odpovědělo,

že vyučující berou ohled na jejich „handicap“ pouze někdy, na obtíže u 29,90% absolventů specializovaných tříd není brán ohled vůbec a u 22,30% respondentů je naopak ohled brán, musím opět apelovat na větší informovanost učitelů na středních školách o specifických poruchách učení a chování a znovu musím na tomto místě zmínit Školský zákon 561/2004 Sb. (vybrané pasáže z tohoto zákona vztahující se ke vzdělávání jedinců se SPU přikládám do přílohy – Příloha č.1) a odpovídající vyhlášky 72/2005; 73/2005, které se zaměřují právě na speciální péči o absolventy specializovaných tříd na školách středních a podle kterých by učitelé měli brát ohled na obtíže těchto žáků.

Pokud je dyslektické dítě přetížené a zahlcené svými vlastními problémy, nedokáže se ve třídě chovat obvyklým způsobem. Pak mnohdy nejde jen o to, že není ostatním dostatečně sympatické a proto je přehlížené, ale že se samo aktivně izoluje. Děti, které žijí příliš dlouho ve stresu, nemají dost energie a sebedůvěry, aby usilovaly o navázání kamarádských vztahů. Je proto nutné, aby jejich denní režim zahrnoval i dostatečnou dobu na relaxaci, zájmovou činnost apod. Výběr zájmových činností, kterými se ve volném čase bývalí žáci specializovaných tříd zabývají, byl velmi pestrý. V současné době se většina respondentů ve volném čase věnuje sportu. Někteří uváděli dokonce dvě a více zájmových činností. Z výsledků odpovědí vyplývá, že se většina bývalých žáků specializovaných tříd dokázala najít vhodné uplatnění a formu seberealizace i mimo školu.

5 Seznam tabulek

Tab.č.1: Poměr respondentů pohlaví mužského a ženského

Tab.č.2: Věkové rozložení respondentů – mužů

Tab.č.3: Věkové rozložení respondentů – žen

Tab.č.4: Důvody zařazení do specializované třídy u žen

Tab.č.5: Důvody zařazení do specializované třídy u mužů

Tab.č.6: Údaje o tom, v čem I.Základní škola v M.B. pomohla respondentům -ženám

Tab.č.7: Údaje o tom, v čem I.Základní škola v M.B. pomohla respondentům - mužům

Tab.č.8: Údaje o tom, v čem I.Základní škola v M.B. nepomohla respondentům - šestnáctiletým mužům a ženám

Tab.č.9: Údaje o tom, v čem I.Základní škola v M.B. nepomohla respondentům - sedmnáctiletým mužům a ženám

Tab.č.10: Studijní zaměření respondentů - žen v současné době

Tab.č.11: Studijní zaměření respondentů - mužů v současné době

Tab.č.12: Údaje o důvodech výběru současné školy a o možnosti volby při výběru této školy u respondentů - žen

Tab.č.13: Údaje o důvodech výběru současné školy a o možnosti volby při výběru této školy u respondentů - mužů

Tab.č.14: Údaje o tom, v čem mají respondenti – muži a ženy na současné škole největší potíže

Tab.č.15: Údaje o tom, co respondentům – mužům a ženám na současné škole jde

Tab.č.16: Údaje o tom, zda je rukopis respondentů – žen čitelný a zda se dopouští chyb

Tab.č.17: Údaje o tom, zda je rukopis respondentů – mužů čitelný a zda se dopouští chyb

Tab.č.18: Údaje o tom, zda se v současné době respondenti - ženy věnují četbě

Tab.č.19: Údaje o tom, zda se v současné době respondenti - muži věnují četbě

Tab.č.20: Prospěch respondentů – žen na současné škole

Tab.č.21: Prospěch respondentů – mužů na současné škole

Tab.č.22: Údaje o věkovém rozložení u respondentů – mužů, kteří nechodí do současné školy rádi

Tab.č.23: Vztah respondentů - žen k současným vyučujícím

Tab.č.24: Vztah respondentů - mužů k současným vyučujícím

Tab.č.25: Údaje o tom, zda berou současní vyučující ohled na „handicap“ respondentů – mužů a žen

Tab.č.26: Údaje o tom, zda je v současné době respondentům – mužům a ženám poskytována speciálně pedagogická péče

6 Seznam literatury a zdrojů dat

Monografie:

1. An interdisciplinary journal of The International Dyslexia Association. *Annals of dyslexia*. Baltimore: The International Dyslexia Association, 2003.
ISSN 0736-9387.
2. ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999.
ISBN 80-7184-880-8.
3. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D+H, 2000.
4. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D+H, 2001.
5. KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
6. KOŠČ, L. *Psychodiagnostika matematických schopností, jejich poruch a narušení u dětí*. Hradec Králové: KPPP, 1987.
7. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování (sborník 2000)*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
8. LANG, G.; BEBRBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
9. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Jinočany: H+H, 1995.
ISBN 80-85787-27-X.
10. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
11. MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
12. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
13. MUNDEN, A.; ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.
14. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
ISBN 80-85931-65-6.
15. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
16. ŠKVOROVÁ, J.; ŠKVOR, D. *Proč zlobím? (lehká mozková dysfunkce - LMD/ADHD)*. Praha: TRITON, 2003. ISBN 80-7254-407-1.

17. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
18. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
19. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
20. ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005. ISBN 80-7311-022-9.
21. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Internet:

<http://www.czso.cz> (Český statistický úřad)

<http://www.portal.gov.cz> (Portál veřejné správy České republiky)

6.1 Odkazy

- 1) Matějček, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Jinočany: H+H, 1995, s. 23.
- 2) Matějček, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Jinočany: H+H, 1995, s. 18-23.
- 3) An interdisciplinary journal of The International Dyslexia Association. *Annals of dyslexia*. Baltimore: The International Dyslexia Association, 2003, s. 1-14.
- 4) Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, s. 59.
- 5) Košč, L. *Psychodiagnostika matematických schopností, jejich poruch a narušení u dětí*. Hradec Králové: KPPP, 1987, s. 25-35.
- 6) <http://www.czso.cz> (Český statistický úřad)
- 7) Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004, s. 26.
- 8) Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004, s. 26.
- 9) Škvorová, J.; Škvor, D. *Proč zlobím? (lehká mozková dysfunkce - LMD/ADHD)*. Praha: TRITON, 2003, s. 11-24.
- 10) Jucovičová, D.; Žáčková, H. *Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D+H, 2000, s. 2-3.
- 11) Černá, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999, s. 57-62.
- 12) Černá, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999, s. 51-52.
- 13) Train, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, s. 59-63.
- 14) Škvorová, J.; Škvor, D. *Proč zlobím? (lehká mozková dysfunkce - LMD/ADHD)*. Praha: TRITON, 2003, s. 32-45.
- 15) Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005, s. 54.
- 16) Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005, s. 43.
- 17) <http://www.portal.gov.cz> (Portál veřejné správy České republiky)
- 18) <http://www.portal.gov.cz> (Portál veřejné správy České republiky)

- ¹⁹⁾ Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005, s. 44-55.
- ²⁰⁾ Kaprálek, K.; Bělecký, Z. *Jak napsat a používat individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004, s. 29.
- ²¹⁾ Kaprálek, K.; Bělecký, Z. *Jak napsat a používat individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004, s. 29-30.
- ²²⁾ Zelinková, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005, s. 44-55.
- ²³⁾ Vágnerová, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 86.
- ²⁴⁾ Vágnerová, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 90-91.
- ²⁵⁾ Zelinková, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s.186.
- ²⁶⁾ Zelinková, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 186-187.
- ²⁷⁾ <http://www.portal.gov.cz> (Portál veřejné správy České republiky)

7 Přílohy

❖ **Příloha č. 1**

❖ **561/2004 Sb. školský zákon** (z tohoto zákona jsou vybrány pasáže vztahující se

ke vzdělávání jedinců se SPU)

27)

❖ **§2 Zásady a cíle vzdělávání**

(1) Vzdělávání je založeno na zásadách:

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,
- d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,
- g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,
- h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

❖ **§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami**

- (1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.
- (2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
- (3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

❖ **§160 Financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu**

(1) Ze státního rozpočtu se za podmínek stanovených tímto zákonem poskytují finanční prostředky vyčleněné na... nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou dětí, žáků a studentů zdravotně postižených, výdaje na učební pomůcky, výdaje na školní potřeby a na učebnice, pokud jsou podle tohoto zákona poskytovány bezplatně, a rovněž výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků...

(Platí pro školy a školská zařízení zřizované ministerstvem, zřizované obcemi nebo svazky obcí a zřizovaných kraji s výjimkou jazykových škol.)

- ❖ **Příloha č. 2**
❖ **IVP žáka 6. ročníku I. Základní školy v Mladé Boleslavi**

Individuální vzdělávací plán na školní rok 2006/2007

I. Základní škola Komenského náměstí 76, Mladá Boleslav 293 01

Žák: Jan G.	Třída: 6.D	Datum narození: 16.1.1995
Diagnóza: dysortografie, dyslexie, ADHD		Vyšetření dne: 31.3.2004
Doporučení odborného pracoviště: PPP MB		Datum: 4.9.2006
Konzultant: Mgr. Milan B.		

Závěry z kontrolního speciálně-pedagogického vyšetření

Přetrvávající nedostatky:

1. Výrazný psychomotorický neklid
2. Extrémní pohyblivost a tenze bez specifické příčiny
3. Velmi slabá koncentrace pozornosti
4. Chaotické psychomotorické tempo
5. Pouze částečné porozumění textu
6. Nízká kvalita písma

Charakteristika žáka

Honza je radostně naladěný chlapec a pokud ho práce zaujme, dokáže podat velmi kvalitní výkon. Velmi kladně reaguje na pochvalu, po důraznějším napomenutí se naopak stahuje do sebe.

Konkrétní úkoly (předmět, metody, formy, zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace)

Čj a literatura: Čtení s kladením důrazu na porozumění textu, tolerance individuálního tempa, časté střídání forem práce, psaní diktátů (měly by mít spíše cvičný charakter) po předchozí přípravě, pro hodnocení využívat doplňovací cvičení, procvičovat zrakovou paměť, slovní představivost, preferovat ústní zkoušení, hodnotit pouze procvičovaný pravopisný jev.

Nj: Posilovat aktivitu ve vyučování, preferovat ústní projev, nehodnotit projev písemný, v písemných cvičení se zaměřit na doplňovací formu práce, podtrhovat správná slova, střídát formy práce, využít dramatizaci.

M: Dbát na správné pochopení zadání.

Naukové předměty: Umožnit alternativní formu zápisu - tištěná verze, kratší zápis, respektovat prostorovou orientaci (mapy, tabulky), nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, dbát na pochopení textu, ocenit i část provedeného úkolu, práce s výukovými programy.

Doporučuji zohlednit individuální tempo.

Učební a kompenzační pomůcky: pracovní sešity na nápravu SPU, dyslektická čítanka, pracovní sešity na češtinu a matematiku, výukové programy na PC, pracovní listy, tabulky, modely

Jedná se o chlapce s intelektovými schopnostmi odpovídajícími celkově pásmu průměru s výraznou poruchou koncentrace a paměti ADHD.

Žák je zařazen do spec. dyslektické třídy.

Spolupráce s rodiči a přístup žáka:

Rodina spolupracuje dobře, je znatelný výborný dohled na přípravu do školy.

Způsob hodnocení a klasifikace:

Ve smyslu vyhlášky 73/2005 O vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami

Na vypracování IVP se podíleli: Mgr. Kateřina H., Mgr. Michaela Č.

Třídní učitel: Mgr. Veronika H.

Odpovědný pracovník PPP: Mgr. Anna A.

Schválil ředitel školy: Mgr. Václav K.

Zákonný zástupce: Zdeňka a Alexandr G.

Datum: 30.9.2006

❖ **Příloha č. 3**

❖ **Typ dotazníku pro absolventy studující**

Vážení přátelé,

obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci. Společně s vedením I.Základní školy v Mladé Boleslavi bychom rádi přispěli k dalšímu zlepšování podmínek pro studium na této škole. Budeme velmi rádi, když zodpovíte následující otázky a tím pomůžete nejen nám v naší práci, ale také dětem, které mají podobné problémy jako Vy.

Doplňte nebo zaškrtněte vhodnou odpověď!

věk: **pohlaví:**

1. Proč jste byl/a zařazen/a do specializované třídy?			
2. Kdo dal podnět k vašemu zařazení?	a) škola, kam jste chodil	b) rodiče	c) jiní.....
3. Kolik let jste byl/a na spec. škole v Mladé Boleslavi?			
4. Ve kterém ročníku jste nastoupil/a na spec.školu v Ml.Boleslavi?			
5. V čem vám I.Základní škola v M.B. pomohla? (např.zlepšení chování, zlepšení prospěchu, zlepšení čtení...)			

6. V čem vám I.Základní škola v M.B. nepomohla (omezila, uškodila...)?
7. Kdy nejvíce vzpomínáte na I.Základní školu v M.B.?
8. Co v současné době studujete?
9. Proč jste si vybral/a právě tuto školu? Měl/a jste i jiné možnosti?
10. Jste s tím, co nyní děláte spokojený/á? a) ano b) ne
11. Co bylo pro vás nejtěžší po příchodu na novou školu?
12. Jak vás spolužáci přijali?
13. Máte kamarády mezi spolužáky? a) ano b) ne

14. V čem máte nyní ve škole největší potíže?
15. Co vám ve škole jde?
16. Je váš rukopis čitelný, dopouštíte se chyb?
17. Čtete v současné době? a) ano b) ne c) někdy
18. Jaký máte nyní na škole prospěch? a) výborný b) průměrný c) podprůměrný d) nedostatečný
19. Chodíte do současné školy rád/a? a) ano b) ne
20. Jaký je váš vztah k současným vyučujícím?
21. Berou vyučující ohled na váš „handicap“? a) ano b) ne c) někdy

22. Je vám v současné době poskytována speciálně pedagogická péče?	a) ano	b) ne
23. Co děláte ve volném čase?		
24. Změnily se nějak vaše zájmy ve volném čase po příchodu na novou školu? Máte nyní více volného času?		
25. Čeho byste chtěli dosáhnout?		

Děkuji za spolupráci

❖ **Příloha č. 4**

❖ **Typ dotazníku pro pracující absolventy**

Vážení přátelé,

obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci. Společně s vedením II.Základní školy v Mladé Boleslavi bychom rádi přispěli k dalšímu zlepšování podmínek pro studium na této škole. Budeme velmi rádi, když zodpovíte následující otázky a tím pomůžete nejen nám v naší práci, ale také dětem, které mají podobné problémy jako Vy.

Doplňte nebo zaškrtněte vhodnou odpověď!

věk: **pohlaví:**

1. Proč jste byl/a zařazen/a do specializované třídy?
2. Kdo dal podnět k vašemu zařazení? a) škola, kam jste chodil b) rodiče c) jiní.....
3. Kolik let jste byl/a na spec. škole v Mladé Boleslavi?
4. Ve kterém ročníku jste nastoupil/a na spec.školu v Ml.Boleslavi?
5. V čem vám I.Základní škola v M.B. pomohla? (např.zlepšení chování, zlepšení prospěchu, zlepšení čtení...)

6. V čem vám I.Základní škola v M.B. nepomohla (omezila, uškodila...)?
7. Kdy nejvíce vzpomínáte na I.Základní školu v M.B.?
8. Jaké máte v současné době zaměstnání?
9. Proč jste si vybral/a právě toto zaměstnání? Měl/a jste i jiné možnosti?
10. Jste s tím, co nyní děláte spokojený/á? a) ano b) ne
11. Co bylo pro vás nejtěžší po příchodu do nového prostředí?
12. Jak vás kolegové přijali?
13. Máte přátele mezi kolegy? a) ano b) ne

14. V čem máte nyní v zaměstnání největší potíže (z hlediska vaší poruchy)?
15. Berou zaměstnavatelé, kolegové ohled na váš „handicap“? a) ano b) ne c) někdy
16. Píšete často? a) ano b) ne
17. Je váš rukopis čitelný, dopouštíte se chyb?
18. Čtete v současné době? a) ano b) ne c) někdy
19. Daří se vám v zaměstnání dobře? a) ano b) ne
20. Chodíte do zaměstnání rád/a? a) ano b) ne
21. Co děláte ve volném čase?

22. Změnily se nějak vaše zájmy ve volném čase po příchodu do zaměstnání? Máte nyní více volného času?
23. Je vám v současné době poskytována speciálně pedagogická péče? a) ano b) ne
24. Čeho byste chtěli dosáhnout?

Děkuji za spolupráci